

**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 № 7 від 15 березня 2015 р.

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



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., 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. 36, Том VI (66) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 788 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume VI (66): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 788 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

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 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-07-7
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.66.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 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, 2015. Ed. 36. – 303 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 psychological and philosophic sciences from 14.04.2010 №1-05/3,
pedagogical sciences from 06.10.2010 №3-05/6.

CHIEF EDITOR:

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

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **NIKITCHYNA S.O.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **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; **MANOHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine.

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 of the University of Latvia (Latvia); **KOTSUR N. I.**, Doctor of History, Professor; **RYK S. M.**, Ph. D., Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNII I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **YAROSHOVETS V.I.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KOZHUKHOVSKA L. P.**, Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor (Executive Secretary).

REVIEWERS: **Levshin M. M.**, Ph.D. of Pedagogy, Professor; **Tkachuk T. A.**, Doctor of Psychology, Professor; **Marchenko O. V.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 7 from March 15, 2015)

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 HRYHORIIY SKOVORODA, 2015.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 36, Том VI (66), 2015 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**

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

АДОНЬЄВА Ю.А.,

аспірант,

Запорізький національний

університет, м. Запоріжжя, Україна

МЕТАКОГНІТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядаються науково-теоретичні основи дослідження метакогнітивних умінь майбутніх фахівців. Охарактеризовані різні наукові підходи до розуміння сутності феномена метапізнання, подані його моделі; акцентовано увагу на необхідності орієнтації вищої освіти на формування метакогнітивних умінь майбутніх фахівців, що забезпечують ефективність їх професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: метапізнання, метакогніції, метакогнітивні знання, метакогнітивні вміння, майбутній фахівець, рефлексія.

В статье рассматриваются научно-теоретические основы исследования метакогнитивных умений будущих специалистов. Охарактеризованы различные подходы ученых к пониманию сущности феномена метапознания как особого системного явления, сложного процесса, направленного на осознание субъектом собственной познавательной (мыслительной) деятельности и ее регуляцию. В статье представлены различные модели метапознания, включающие разное количество одноуровневых и разноуровневых компонентов, среди которых большинством ученых выделены: 1) метакогнитивные знания - представления субъекта о собственной познавательной деятельности и ее особенностях, и 2) метакогнитивные умения (стратегии, опыт) – особые действия по мониторингу, контролю, регуляции своей познавательной деятельности. В статье подчеркивается необходимость ориентации профессиональной подготовки будущих специалистов на формирование метакогнитивных знаний и метакогнитивных умений будущих специалистов как факторов успешности их профессионального обучения и последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метапознание, метакогниции,

метакогнитивные знания, метакогнитивные умения, будущий специалист, рефлексия.

The article describes the scientific and theoretical basis of the metacognitive skills of future specialists. Scientists described the different approaches to understanding the essence of the phenomenon of metacognition as a special systematical process, aimed at understanding the subject's own cognitive (mental) activity and its regulation. The article presents the different models of metacognition, including a different number of single-level and multi-level components, among which most scientists distinguished: 1) metacognitive knowledge - the presentation of the subject of his own cognitive activity and its features, and 2) metacognitive skills (strategy, experience) - special activities, aimed to monitor, control and regulate their cognitive processes. The article stresses the need for the orientation training of future professionals in the formation of metacognitive knowledge and skills, as the success factors of their training and subsequent career.

Key words: *metacognition, metacognitive knowledge, metacognitive skills, the future specialist, reflection.*

Постановка проблеми. Одним з головних пріоритетів вітчизняної вищої освіти є підвищення якості освітніх послуг, метою яких, згідно з Законом України «Про вищу освіту», є формування компетентності майбутніх фахівців як динамічної комбінації їх знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей. Акцент сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців різних кваліфікацій переноситься зі знаннєвої складової на особистісну, що зумовлено як надшвидким темпом старіння знань, так і розумінням того, що значущим для людини є особистісний смисл певного знання і механічні, «неживі» знаннєві конструкти дуже швидко втрачаються нею.

Крім того, міжнародними та вітчизняними експертами-роботодавцями зазначається, що найбільш дефіцитними навичками випускників українських вищих навчальних закладів (ВНЗ) є такі: відсутність уміння вирішувати проблемні ситуації; не сформованість мисленнєвих якостей (передусім системності мислення, креативності), аналітичних умінь; не сформованість умінь працювати з інформацією; низький рівень розвиненості «softskills», до яких відносять комунікативні вміння (передусім, здатність до розв'язання конфліктів), здатність до самоорганізації, саморозвитку, самонавчання [2].

Отже, вкрай важливим для сучасної педагогічної науки та практики стає

пошук надпредметних, понадзнаньєвихвластивостей особистості, які б забезпечили її постійний професійний саморозвиток, самовдосконалення та самоорганізацію відповідно до мінливих умов соціального, освітнього та професійного простору.

В цьому контексті особливого значення набуває проблема дослідження метакогнітивних умінь та особливостей їх формування у майбутніх фахівців у системі вищої освіти, адже саме вони, за думкою багатьох учених (А. Браун, Б.М. Величковський, А.В. Карпов, Г. Мітчелл, М.Л. Смульсон, Дж. Флейвелл, М.А. Холодна та ін.), є основою особистісного та професійного розвитку людини, базовими детермінантами її інтелектуальної, професійної діяльності та життєдіяльності в цілому.

Метою статті є здійснення аналізу науково-теоретичних підходів щодо дослідження метакогнітивних умінь майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Взагалі, першим у науковий обіг поняття «метапізнання» («метакогніція») (metacognitive – понад пізнавальний) увів та обґрунтував американський учений Дж. Флейвелл, який презентував і першу його модель. Під поняттям «метапізнання» він розумів особливий пізнавальний процес, спрямований на усвідомлення власної когнітивної діяльності, особливу мисленєву діяльність, спрямовану саму на себе. Префікс «мета» означає процеси, що знаходяться вище, над первинними когнітивними процесами, тобто когніції другого порядку – знання про первинні когнітивні процеси та вміння керувати ними. На думку вченого, метакогнітивні та когнітивні процеси не відрізняються за формою та якістю, а є відмінними за своїм змістом та функціями.

Дж. Флейвелл підкреслював роль метапізнання у спостереженні та регуляції пізнавальних процесів, досягненні свідомих цілей та виокремленні таких пізнавальних процесів як перевірка, планування, відбір, співвідношення та ін. «Метапізнання є видом мислення другого та більш високого порядку, що включає до себе функцію контролю над пізнавальними процесами» [7]. Головними компонентами метапізнання вчений визначив: 1) метакогнітивне знання; 2) метакогнітивний досвід; 3) когнітивні цілі та завдання; 4) когнітивні дії та стратегії [8]. Метакогнітивне знання містить міжособистісне знання людини про власні когнітивні процеси у порівнянні з можливостями інших людей; воно складається із суджень або переконань про те, які чинники або дії і в якій мірі впливають на початок та результат пізнавальної діяльності. Дж. Флейвелл виокремив три сфери метакогнітивного знання: особистісну, цілепокладальну та стратегічну. Особистісну сферу, на думку вченого, складають поняття, в яких людина описує свої уявлення про себе та інших як о розумних істотах, а також її уявлення про міжособистісні відмінності (що існують різні ступені розуміння і люди знаходяться на різних його рівнях).

Цілепокладальну сферу складає інформація про можливості та вимоги

спеціального пізнавального завдання у даний момент часу, розуміння того, наскільки доступно та коректно сформульоване завдання, які конкретні цілі, який оптимальний шлях вирішення завдання та що є результатом його вирішення. До стратегічної сфери належать знання про найбільш ефективні стратегії досягнення підцілей та цілей у різних пізнавальних завданнях.

Метакогнітивний досвід – це певні спогади людини, це когнітивний або емоційний досвід, що супроводжує будь-яку пізнавальну діяльність; це свідоме дослідження ментального досвіду, що супроводжує вдалі та невдалі ситуації у навчанні та іншій когнітивній діяльності. Метакогнітивний досвід, як зауважував Дж. Флейвелл, потребує значної свідомої роботи, рефлексії у ситуаціях планування діяльності та таких, що характеризуються значним ризиком та відповідальністю рішень.

Когнітивні цілі та завдання відповідають реальним обставинам пізнавальної ситуації. Когнітивні дії або стратегії включають до себе використання спеціальних способів досягнення цілей.

Отже, згідно з науковим підходом Дж. Флейвелл щодо сутності метапізнання, важливим для усвідомлення є таке. По-перше, метапізнання є універсальною функцією, особливим пізнавальним процесом, що забезпечує якість як мисленнєвої, так і усієї предметної діяльності людини; її основною функцією є контроль та регуляція пізнавальних процесів. По-друге, головними компонентами метапізнання є: метакогнітивне знання; метакогнітивний досвід; когнітивні цілі та завдання; когнітивні дії та стратегії. По-третє, головним механізмом метапізнання є рефлексія, що забезпечує усвідомленість метакогнітивних знань, метакогнітивного досвіду, оцінки когнітивних цілей і завдань, використанням когнітивних стратегій.

Значний внесок у розробку теорії метапізнання внесла А. Браун, на думку якої, метапізнання складається із: 1) знань про пізнання – сукупності видів діяльності, що включає свідому рефлексію когнітивних дій та здібностей; 2) регуляції пізнання – сукупності видів діяльності, які вимагають механізмів саморегуляції протягом навчання або вирішення проблем. Ці форми/складові метапізнання, на думку А. Браун, тісно взаємопов'язані, але мають бути розрізненими для аналізу. Знання про пізнання відповідають стійкій інформації людини про її пізнавальні процеси. Регуляція пізнання складається з активностей з регуляції та спостереження за навчанням, вона містить процеси від планування активності (передбачення результату, план, різні форми проб та помилок) до вирішення проблеми, а також моніторинг активності, перевірку результатів. Ці активності, на відміну від перших, є порівняно нестійкими, залежними від ситуації та завдання.

Для опису метапізнання А. Браун використовує поняття «автопілотуємий стан», яке підкреслює постійність моніторингу та оцінки свого прогресу у

навчанні людини, поки ці процеси не стають автоматичними[6].

Отже, особливого значення у працях А. Браун набувають процеси само-регуляції у метапізнанні, які теж складають систему метакогнітивних умінь.

У працях С. Тобіаса та Х. Еверсона метапізнання розуміється особливим комплексом знань та вмінь, першорядним з яких є моніторинг знань як здатність людини розуміти те, що вона знає та не знає, «моніторинг попереднього навчання є фундаментальним або передумовним метакогнітивним процесом» [10]. Відтак, найважливішим для людини є рефлексія того, що вона вже усвідомлює та того, що їй потрібно пізнати.

Як зазначає Р. Ключеве, метапізнання є системою особливих дій, що передбачають таке: мислячий суб'єкт має певні знання як про власне мислення, так і про мислення інших; мислячий суб'єкт здатний до моніторингу та регулювання процесу власного мислення, тобто може його спричиняти [9].

Отже, здійснений аналіз праць засновників сучасного метакогнітивізму дозволяє зробити узагальнення, що система метапізнання (метакогніцій) людини включає два базових компоненти – знаннєвий та операційний (вміння та навички). Знаннєвий компонент містить систему знань щодо власної пізнавальної діяльності, її відмінності від інших. Операційний компонент містить систему метакогнітивних умінь, що охоплюють усі етапи діяльності, спрямованої на вирішення певного завдання – починаючи з етапу проблематизації і до етапу реалізації прийнятого рішення.

У багатьох сучасних вітчизняних дослідженнях метапізнання визначається як система процесів з ініціації, організації, побудови та контролю суб'єктом власної діяльності, що зумовлює зміст, хід та ефективність її пізнавальної діяльності [5].

Виходячи з структури психічного авторами, і з чим ми повністю погоджуємося, виокремлюються як правило три складові метапізнання: когнітивна, емоційна та поведінкова. Когнітивна складова містить систему знань людини про власну пізнавальну діяльність. Емоційна – оцінку власних індивідуальних пізнавальних ресурсів (метакогнітивний досвід). Поведінкова складова включає систему процесів, що забезпечують саморегуляцію пізнавальної діяльності, вона містить метакогнітивні вміння та стратегії.

Найбільша кількість праць у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці присвячена саме першій складовій метапізнання – метакогнітивним знанням, що складає теоретичне підґрунтя для визначення емоційної та поведінкової складових.

Як зазначає Б.М. Величковський, метакогнітивні вміння дозволяють людині вирішувати ситуації, що характеризуються новизною, це пояснює їх найважливішу роль у процесах продуктивного мислення щодо забезпечення дійсно оригінальних інтелектуальних досягнень [1]. Серед основних метаког-

нітивних умінь (засобів метакогнітивної координації) Б.М. Величковський виокремлює п'ять груп механізмів: 1) метапроцедури розуміння: контроль, рекурсія, аналогія, суміщення/порівняння, варіювання; 2) метапроцедури уяви: представлення, обертання, збільшення/зменшення, інверсія, трансформація; 3) метапроцедури вербалізації та комунікації: опис/називання, маркування, метафоризація, відтворення, а також знання принципів кооперативного спілкування, правил побудови/інтерпретації мовних конструкцій; 4) евристики мислення та прийняття рішення, а також експліцитні правила, що дозволяють вирішувати завдання в різних сферах діяльності (в том числі – професійній); 5) інтенціонально-особистісні та вольові контексти, що визначають вибір цілей та спрямованість активності особистості (ціннісні та мотиваційні чинники) [1].

Більшість сучасних учених визначають метакогніції як головні чинники ефективності, продуктивності пізнавальної діяльності людини, що виявляються у: знаннях та контролі за власним мисленнєвим процесом та навчально-професійною діяльністю; усвідомленні власної розумової діяльності та змісту системи уявлень; моніторингу процесу мислення для його активізації, прийняття рішення.

Досліджуючи інтелект дорослої людини, М.Л. Смульсон зазначає, що він не зводиться до системи когніцій, а включає також і метакогніції (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттitudи (цінності, смисли) [3]. За Г. Мітчелом, метакогніції включають як мислення про мислення, так і розмірковування про інші свої ментальні процеси, такі як пам'ять, сприймання, та ін., що потребує безумовного знання особливостей власної пізнавальної діяльності завдяки механізму рефлексії.

Висновки. Здійснений аналіз наукових підходів до розуміння сутності метапізнання та його структурних компонентів дає підстави стверджувати, що незважаючи на різний набір метакогнітивних знань та умінь, презентованих різними авторами, єдиним є розуміння їх інтегративного характеру, безумовної значущості для вирішення особистістю складних, полісистемних проблем, що мають властивість новизни.

Результати здійснених експериментальних досліджень зарубіжних авторів (Н. Андерсон, М. МакФорланд, С. Парис та ін.) дають підстави стверджувати, що розвиток метакогнітивних умінь не відбувається стихійно, а потребує цілеспрямованих формувальних програм («метакогнітивного навчання»), які забезпечують оволодіння особистістю метакогнітивними стратегіями і як результат – формування метакогнітивної навченості – комплексної здібності

усвідомлювати власну когнітивну активність, довільно використовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії, актуалізувати метакогнітивні вміння.

Незважаючи на те, що комплексні програми метакогнітивного навчання студентів різних напрямів та спеціальностей активно впроваджуються у зарубіжних вишах, для вітчизняної системи вищої освіти вони є рідкісними і мають переважно апробаційний, ситуативний характер. Нерозробленими у вітчизняній психолого-педагогічній науці залишаються питання метакогнітивної підтримки, метакогнітивного освітнього середовища як визначальних чинників формування «когніцій другого порядку». Тому саме комплексне наукове дослідження, спрямоване на визначення сутності та особливостей формування метакогнітивних умінь у майбутніх фахівців набуває особливої значущості як для педагогічної теорії, так і освітньої практики.

Список використаних джерел:

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2 / Борис М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
2. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf
3. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с.
4. Лазарева О.В. Программа формирования когнитивной регуляции понимания научного текста [Электронный ресурс] / О.В. Лазарева. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>
5. Чернокова Т.Е. Диалектические структуры в метапознании / Т.Е. Чернокова // Философия и культура. – 2013.– №3(33). – С. 322-328.
6. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch. 3, New Jersey, 1987, pp. 65-116.
7. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The Nature of Intelligence.Ch. 12, New Jersey, 1976, pp. 231-235.
8. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. 1979. - №34(10). - pp. 906-911.
9. Kluwe R.H. Cognitive Knowledge and Executive Control: Metacognition / R.H. Kluwe // In D.R. Griffin (Ed.), Animal Mind – Human Mind. – 1982. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. – pp. 201-224.

10. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // College Board Research Report 2002-3, New York, 2002.

References:

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2 / Борис М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
2. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf
3. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с.
4. Лазарева О.В. Программа формирования когнитивной регуляции понимания научного текста [Электронный ресурс] / О.В. Лазарева. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>
5. Чернокова Т.Е. Диалектические структуры в метапознании / Т.Е. Чернокова // Философия и культура. – 2013. – №3(33) – С. 322-328.
6. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch. 3, New Jersey, 1987, pp. 65-116.
7. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // The Nature of Intelligence.Ch. 12, New Jersey, 1976, pp. 231-235.
8. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // American Psychologist. 1979. - 34(10). pp. 906-911.
9. Kluwe R.H. Cognitive Knowledge and Executive Control: Metacognition / R.H. Kluwe // In D.R. Griffin (Ed.), Animal Mind – Human Mind. – 1982. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. – pp. 201-224.
10. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring // College Board Research Report 2002-3, New York, 2002.

Ю. А. Адоньева. *Запорожский национальный университет, Запорожье, Украина.*

Метакогнитивные умения будущего специалиста: научно-теоретические основы исследования.

J. A. Adonyeva. *Zaporozhye National University, Zaporizhzhya, Ukraine.*

Metacognitive skills of the future specialist: the scientific and theoretical basis of the research.

E-mail: bani-melifera@mail.ru

БАЙБЕКОВА Л.О.,

викладач, ХНУ імені В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті схарактеризовано процес адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності, здійснено теоретичне узагальнення досліджень минулих років, розкрито зміст феномену «адаптація» і «професійна адаптація», розроблено власну класифікацію адаптації, визначено основні етапи професійної адаптації, що є надзвичайно важливим, оскільки у зв'язку з євроінтеграцією, лише людина, особистісні якості якої пов'язані з якостями, необхідними для професійної діяльності, здатна до успішної реалізації себе в професії і до постійного професійного самовдосконалення.

Ключові слова: адаптація, майбутній фахівець, професійна адаптація, професійна діяльність

В статье охарактеризован процесс адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности, осуществлено теоретическое обобщение исследований прошлых лет, раскрыто содержание феномена «адаптация» и «профессиональная адаптация», разработана собственная классификация адаптации, определены основные этапы профессиональной адаптации, что является чрезвычайно важным, поскольку в связи с евроинтеграцией, лишь человек, личностные качества которого связаны с качествами, необходимыми для профессиональной деятельности, способен успешно реализовать себя в профессии и постоянно профессионально самосовершенствоваться.

Ключевые слова: адаптация, будущий специалист, профессиональная адаптация, профессиональная деятельность

The article determines the adaptation process of future specialists to their professional activities, theoretically generalizes the studies of previous years, describes the content of the phenomenon «adaptation» and «professional adaptation», provides our own classification of adaptation, and determines the main stages of professional adaptation. It is extremely important because according to the European

integration, only humans, whose personal qualities are connected with the qualities that are necessary for their professional activity, are able to successfully realize themselves in their profession and constantly improve themselves professionally.

Key words: *adaptation, future specialist, professional adaptation, professional activity.*

Вступ. На сучасному етапі українське суспільство знаходиться на переломному етапі, що характеризується трансформацією динамічних, політичних, економічних і соціокультурних перетворень. Гуманізація освіти стала новітнім орієнтиром освітньої політики України в контексті євроінтеграції. Як наслідок, вища освіта переорієнтовується на виховання фахівця нового покоління, спроможного не тільки на репродуктивну діяльність із застосовування набутих знань, а й здатного до саморозвитку.

Оскільки нагальною проблемою студентів старших курсів і випускників ВНЗ є те, що вони не завжди можуть застосовувати набуті під час навчання знання на практиці, то сучасні заклади освіти широко застосовують новітні методи навчання задля оптимізації навчально-виховного процесу, в межах якого відбувається інтенсифікація засвоєння навчального матеріалу студентами різних рівнів підготовки і створюються умови, за яких необхідно застосовувати ці знання. У зв'язку з цим, освітній процес ВНЗ характеризується підвищеною увагою до особистості студента, розвитку його внутрішнього потенціалу і створення певного освітнього середовища, яке сприятиме не тільки ефективному засвоєнню фахових і фонових знань, а й забезпечуватиме їх практичну направленість, здатність студентів ефективно оперувати цими знаннями, тим самим зводячи до мінімуму адаптаційний період під час початку фахової діяльності.

Отже, особливої актуальності на сьогоднішній день набуває питання формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, прискорення періоду його адаптації до умов праці.

Метою даного дослідження є характеристика процесу адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутнього фахівця. Предметом нашого дослідження є адаптація майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Відповідно до мети, об'єкта і предмета, сформульовано основні завдання дослідження, які полягають в тому, щоб: 1) розкрити зміст понять «адаптація» і «професійна адаптація»; 2) розробити власну класифікацію адаптації на основі здійснення теоретичного узагальнення досліджень видатних учених минулих років; 3) провести теоретичний аналіз феномену «професійна адапта-

ція»; 4) визначити основні етапи професійної адаптації.

Аналіз останніх досліджень.

Процеси соціальної і соціально-психологічної адаптації розглядаються у фундаментальних працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців минулих років і дослідників сучасності: І.І. Бойко, С.В. Болбукової, П. Делора, О.Л. Луценко, А.П. Мельник, Ж. Піаже та ін.

Процес адаптації у педагогіці став предметом дослідження таких видатних науковців, як: Л.І. Дябел, С.С. Заєць, Л.В. Зданевич, Т.І. Коленіченко, О.В. Литовченко, С.М. Хатунцева, О.В. Холоденко та ін.

Проблемою адаптації студентів до навчання у ВНЗ займалися А.К. Гришанов, М.В. Делеу, С.В. Дроздов та ін.;

Дослідженням різних аспектів процесу професійної адаптації займалися такі педагоги, як: Я.В. Абсаямова, Н.О. Гончарова, Т.А. Кухарчук, І.М. Леготіна, О.Г. Мороз, І.І. Облес, Л.Л. Петльована, С.Ю. Петрусенко, Л.О. Турчина, С.М. Хатунцева, Н.П. Шапошнікова, М.П. Шик.

Однак не вирішеною й досі проблемою залишається характеристика сучасного процесу адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «адаптація» походить від лат. *adaptatio*, що означає «приспосовування». За концепцією видатного французького науковця Ж. Піаже, адаптація розглядається як взаємовплив суб'єкта і об'єкта даного процесу, тобто організму і середовища відповідно, за відомим американським ученим П. Делором адаптація – це форма захисного пристосування особистості до нових умов.

З педагогічного погляду, адаптацією називається здатність особистості пристосовуватися до умов зовнішнього середовища. Процес адаптації характеризується реакціями особистості, направленими на збереження її внутрішнього середовища. Головною метою адаптації є оптимальний розвиток і працездатність в нових умовах [3].

Видатний педагог С.М. Хатунцева вважає адаптацію складним процесом рівноваги між рівнем розвитку індивіда, його можливостями і новими, зміненими вимогами [9]. Л.В. Зданевич розуміє адаптацію як процес активного пристосування людини до нових обставин, що має певну ієрархічну структуру [5].

Погоджуючись з вищенаведеними визначеннями і підсумовуючи їх, вважаємо, що адаптація – це складний процес пристосування до змінених умов життєдіяльності.

Адаптація, за своїм змістом, є надзвичайно багатогранним феноменом, саме тому велика кількість дослідників, таких як: В.Т. Ащепков, П.С. Кузнєцов, Г.П. Медведєв, А.Г. Мороз та ін. приділяли увагу вивченню різних аспектів даного явища, розділяючи його в залежності від основи. Результати досліджень цих науковців стали теоретичним підґрунтям нашої класифікації.

Отже, на нашу думку, адаптація особистості може бути:

- соціальною (адаптація, що базується на зміні суспільних, громадянських умов);
- психолого-педагогічною (адаптація, пов'язана зі змінами в освітньому навчальному середовищі).

Окрему увагу в межах психолого-педагогічної адаптації заслуговує професійна адаптація (адаптація до фахової діяльності).

Ми не вважаємо за потрібне виділяти психологічну адаптацію окремим пунктом, оскільки сприймаємо її невід'ємною складовою психологічно-педагогічного виду адаптації особистості. На наш погляд, таке словосполучення, як «психологічна адаптація» розкриває психологічний зміст «психолого-педагогічної адаптації», яка включає ще й педагогічну адаптацію, що досліджується з погляду психології. Допустимим, як ми вважаємо, є поєднання виділених нами видів адаптації особистості, що утворює комбіновані (бінарні) види, наприклад: соціально-професійна або професійно-педагогічна адаптації, які є окремими типами адаптації у класифікації С.М. Хатунцевої (дослідниця вважала основою класифікації взаємодії людини: з соціальним середовищем – соціальна й соціально-професійна адаптація; з освітнім середовищем – професійна й професійно-педагогічна адаптація) [9].

Оскільки у нашому дослідженні адаптація розглядається в межах професійної адаптації, то доцільним вважаємо розкрити зміст даного феномена.

З педагогічного погляду, професійна адаптація трактується як «адаптація людей різних поколінь до самостійної продуктивної трудової діяльності, процес або результат процесу пристосування працівника в початковий період його роботи на конкретному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві. ... Професійна адаптація у багатьох випадках є адаптацією до самостійної трудової діяльності» [4, с. 12].

О.Г. Мороз вважав професійну адаптацію складним процесом взаємодії особистості з середовищем фахової діяльності, результат якого, на його думку, – формування необхідних професійних якостей особистості і позитивна трансформація середовища адаптації.

С.Ю. Петрусенко досліджував професійну адаптацію як процес досягнення оптимальної фахової підготовленості. Тривалість даного періоду вважав залежним, перш за все, від індивідуальних професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця [8].

Н.П. Шапошнікова під професійною адаптацією розуміла процес соціалізації і професіоналізації майбутніх фахівців. Дослідниця вивчала адаптацію в контексті педагогічного менеджменту, який вважала новим способом організації колективних трудових дій. Основною метою її дослідження було створення сприятливих умов для саморозвитку, самоактуалізації й саморе-

алізації кожного члена колективу, орієнтованість на творчу й конкурентоспроможну особистість студента, як майбутнього працівника, його всебічний розвиток і підготовку до професійної діяльності для досягнення найбільш повного засвоєння студентами сутності і функцій майбутньої професійної діяльності [10].

Я.В. Абсаямова визначала професійну адаптацію як складний процес пристосування під час початкового періоду трудової діяльності до особливостей місця роботи і організації праці, в результаті якого відбувається засвоєння молодим фахівцем специфіки фахової діяльності, що включає систематизацію наявних і засвоєння нових знань і вмінь [1].

Т.А. Кухарчук під професійною адаптацією особистості розуміла процес пристосування під час початкового періоду професійної діяльності до особливостей місця роботи та організації праці, внаслідок чого відбувається опанування ним специфіки професійної діяльності. Дослідниця вивчала також організаційно-педагогічні умови, які впливають на професійну адаптацію: спрямування майбутніх фахівців на усвідомлення цілей адаптації; функціонально-педагогічне управління адаптацією; особистісно-орієнтований підхід до процесу адаптації; системність під час професійної адаптації [6].

Проведений нами теоретичний аналіз поняття професійної адаптації, дозволяє впевнено стверджувати, що професійна адаптація – це складний процес пристосування до умов фахової діяльності шляхом формування особистісних і професійних якостей різнобічно розвиненого фахівця, здатного до саморозвитку і самовдосконалення за допомогою систематизації знань, умінь і досвіду. Результатом успішної професійної адаптації, на нашу думку, є засвоєння специфіки майбутньої діяльності в контексті досягнення оптимальної фахової підготовленості.

Професійна адаптація також розглядається як комплексна система заходів, спрямованих на надання допомоги людині під час пристосування до психологічних, організаційних і технологічних умов професійної діяльності, яка має попередньо розпочинатися під час навчання у школі [4, с. 12].

Погоджуючись з видатним педагогом І.М. Леготіною [7], вважаємо доцільним визначити такі етапи професійної адаптації: 1) професійне самовизначення, яке відбувається під час навчання у школі; 2) адаптація до майбутньої професійної діяльності протягом навчання у ВНЗ; 3) безпосередня фахова діяльність під час виробничого процесу.

Висновки. Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі підготовки майбутніх фахівців, питання професійної адаптації майбутніх фахівців вивчено недостатньо, а тому є актуальним. Нами проведено теоретичний аналіз довідникової і наукової літератури, досліджень сучасності і минулих років. У даному дослідженні схарактеризовано процес адаптації майбутніх фахівців до

професійної діяльності шляхом: розкриття змісту феномену «адаптація»; розроблення класифікації адаптації на основі здійснення теоретичного узагальнення досліджень видатних учених минулих років; надання визначення поняття «професійна адаптація» і проведення його теоретичного аналізу; визначення основних етапів професійної адаптації.

Подальшого вивчення потребує визначення і вивчення організаційно-педагогічних умов, що забезпечать оптимізацію процесу професійної адаптації у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Абсаямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Я.В. Абсаямова ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
2. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы/ В.Т. Ащепков. – Ростов-на-Дону, 1997. – 144 с.
3. Байбекова Л.О. Педагогічні основи адаптації студентів молодших курсів до подальшого навчання у ВНЗ / Л.О. Байбекова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том VI (48) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 148-154
4. Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень – К.:Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зданевич Л.В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Зданевич ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
6. Кухарчук Т.А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.А. Кухарчук ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2008. – 20 с.
7. Леготина И.М. Профессиональная адаптация как средство формирования конкурентоспособности студентов технического колледжа: автореф. дис. канд.пед. наук: 13.00.08 / И.М. Леготина ; Санкт-Петербург, 2005. –24 с.
8. Петрусенко С.Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.Ю. Петрусенко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2009. – 20 с.
9. Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до

- професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.М. Хатунцева; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 204с.
10. Шапошнікова Н.П. Адаптація учнів професійно-технічного училища до умов ринкової економіки засобами педагогічного менеджменту: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.П. Шапошнікова ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 21 с.

Transliteration:

1. Absalyamova Y.V. Profesiina adaptaciya molodih vkladachiv inozemnoi movi do roboti u vishchih tekhnichnih navchalnih zakladah: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / YA.V. Absalyamova ; In-tivshch. osviti APN Ukraini. – K., 2005. – 20 s.
2. Ashchepkov V.T. Professionalnaya adaptaciya prepodavateley vysshey shkoly: problemy i perspektivy/ V.T. Ashchepkov. – Rostov-na-Donu, 1997. – 144 s.
3. Baybekova L.O. Pedagogichni osnovi adaptatsii studentiv molodshih kursiv do podalshogo navchannya u VNZ / L.O. Baybekova // Gumanitarniy visnik DVNZ «Pereyaslav-Hmel'nit'skiy derzhavniy pedagogichniy universitet imeni Grigoriya Skovorodi» – Dodatok 1 doVip. 31, Tom VI (48) : Tematichniy vipusk «Vischa osvita Ukrainy u konteksti integratsii do Evropeyskogo osvitnogo prostoru». – K.: Gnozis, 2013. – S. 148-154
4. Enciklopediya osvity / Akad. ped. Nauk Ukraini, golovnij red. V.G. Kremen – K.: YurinkomInter, 2008. – 1040 s.
5. Zdanevich L.V. Adaptaciya studentiv pedagogichnih uchilishch do novih umov zhittiyediyal'nosti: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L.V. Zdanevich ; In-t pedagogiki i psihologii prof. osviti APN Ukraini. – K., 2003. – 22 s.
6. Kuharchuk T.A. Organizacijno-pedagogichni umovi adaptacii molodih vchiteliv prirodnicnih disciplin doroboti v shkoli: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T.A. Kuharchuk ; Ternop. nac. ped. un-t im. V.Gnatyuka. – T., 2008. – 20 s.
7. Legotina I.M. Professional'naya adaptaciya kak sredstvo formirovaniya konkurentosposobnosti studentov tekhnicheskogo kolledzha: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.08 / I.M. Legotina ; Sankt-Peterburg, 2005. – 24 s.
8. Petrusenko S.U. Pedagogichni umovi profesijnogo stanovlennya molodih uchiteliv u zagalnoosvitnomu navchalnomu zakladi: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / S.YU. Petrusenko ; Pivden'noukr. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushinskogo. – O., 2009. – 20 s.
9. Hatunceva S.M. Pedagogichni umovi adaptacii vkladacha-pochatktivcy do profesiino-pedagogichnoi diyal'nosti u vishchomu navchal'nomu zakladi :

dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / S. M. Hatunceva; Hark. nac. ped. un-t im. G.S.Skovorodi. – H., 2005. – 204s.

Shaposhnikova N.P. Adaptaciya uchniv profesiino-tekhnichnogo uchilishcha do umov rinkovoi ekonomiki zasobami pedagogichnogo menedzhmentu: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / N.P. Shaposhnikova ; Krivoriz. derzh. ped. un-t. – KrivijRig, 2001. – 21 s.

Л. А. Байбекова. ХНУ имени В. Н. Каразина, Харьков, Украина.

Характеристика процесса адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности.

L. A. Baybekova. KNU named after V. Karazin, Kharkov, Ukraine.

Characteristics of adaptation process of future specialists to professional activities.

E-mail: lucindaa@mail.ru

БЕХ І.Д.,

доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем
виховання НАПН України,
м. Київ, Україна

ДИСКУРСИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ІНТИМНО-ОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття представляє дискурсивну технологію інтимно-особистісного спілкування у її авторському баченні й тлумаченні.

Статья представляет дискурсивную технологию интимно-личностного общения в ее авторском видении и толковании.

The paper presents the discursive technology of the intimate and personal communication in its author's vision and interpretation.

Процес виховання особистості до цього часу залишається єдиною концептуально невизначеним, оскільки для його методичної організації пропонуються кардинально відмінні теоретико-методологічні засади. Ці останні відмежовуються одна від одної власним розумінням генезису особистості. Найбільш відомими у цьому плані є персонологічні концепції особистості, які об'єднуються на основі ідей гуманістичної психології.

Особистість у зарубіжній персонології розглядається як першооснова, як певна первісна цілісність ("ядро", "сутність" людини, її "справжня природа"), яка проявляється у вчинках і поведінці. При цьому особистість як сутність людини вважається або амбівалентною, або, частіше, лише ціннісно позитивною. Тому стверджується думка про те, що кожна дитина стає здатною до морального життя, що саморозвивається.

У цих концепціях констатується, що маленькі діти навіть без будь-якого навчання піклуються про інших. Вони також поведуться згідно етичних принципів, навіть якщо не можуть їх виразити.

Якщо це так, то основним способом допомоги дитині у її розвитку виступає розуміння її особистісного існування. По мірі зростання розуміння діти стають будівничими їх власного життя. Вони починають приймати до уваги внутрішній світ інших.

Все ж тривалі експериментальні дослідження і масова виховна практика

не підтверджують ряд фундаментальних положень персонології. Це змушувало шукати інші наукові підходи до розв'язання проблеми виховання особистості.

У своїх теоретико-експериментальних пошуках ми виходимо з того, що особистістю не народжуються, особистістю стають. Це означає, що тільки через неперервний процес становлення, вдосконалення особистість набуває свого реального смислу і значення. Виходячи з положення про суспільну сутність людини, слід визнати єдність соціальної детермінації й самодетермінації розвитку особистості як суб'єкта вільної і морально відповідальної дії.

З нашої точки зору, розвиток особистості відбувається не в ході іманентного розгортання в індивіді якихось психічних сил, не виступає він і результатом стихійно здійснюваних перебудов психічної організації. Передумови внутрішнього розвитку особистості пов'язані зі здібністю людини виробляти і змінювати ставлення до самої себе. Така здібність виникає і розвивається в процесі цілеспрямованого виховання і самовиховання як загальної форми особистісного розвитку.

Соціогенетичний підхід до розвитку особистості вимагає від педагога постійної напруженої науково організованої виховної діяльності, високої відповідальності за долю вихованця. У персонологічних же концепціях є значно більше підстав пояснювати виховні негаразди внутрішньою природою чи особливостями дитини.

Проблема виховання особистості буде представлена нами в соціогенетичному дискурсі. Зауважимо, що уявлення про дискурси сьогодні виявляється досить поширеним у філософії і соціології. Під дискурсом певного психологічного явища розумітимемо певний спосіб його вивчення (підхід), який включає в себе і певний спосіб впливу на це явище. Останній стає можливим, оскільки дискурс дозволяє пояснити те чи інше явище. Дослідник веде свій дискурс на основі засвоєння певної культури, філософії, методології. По-іншому, це позиція, яка дозволяє формулювати вченому свій дискурс. Таким чином, пояснення певного психологічного явища у рамках дискурса носить інструментально-технологічний характер, тобто це пояснення такого рівня, за якого відкривається реальна можливість спрямовано формувати те чи інше психологічне утворення. Можна стверджувати, що дискурс це певна форма мислєдіяльності дослідника. Наголосимо, що на відміну від дискурса, концепція припускає філософське чи теоретичне пояснення психологічного явища. Як правило концепції розгортаються у рамках певних дискурсів.

Положення про соціальний генезис особистості знаходить у психологічній науці подальше своє поглиблення, і що головне, конкретизацію у принципі про комунікативну природу, сутність особистості. Щоправда, даний принцип, на жаль, залишається недостатньо розробленим у теоретичному плані, що викликає необхідність в його більш глибокому і всебічному обґрунтуванні.

Тут провідною тезою має виступати те, що будь-яке ставлення індивіда як особистості, у тому числі й до природи, опосередковане його ставленням до іншої людини. Ці ставлення на рівні індивідуального буття людини проявляються у процесах спілкування. Тож спілкування, як справедливо підкреслює багато авторів, - це особистісна форма суспільних відносин. Дослідники проблем спілкування однастайні у думці про те, що воно має універсальне значення у формуванні та розвитку психіки людини і, зокрема її особистості. Найбільш загострено цю думку висловив М.М. Бахтін. Згідно з ним, особистість є виражене і загнане в середину слово.

Все ж виховний потенціал спілкування можна сповна реалізувати за умови науково обґрунтованої організації процесу його виникнення та перебігу. Самого факту спілкування вихователя і вихованців далеко недостатньо, щоб у них відбулися певні заплановані особистісні зміни. Педагогічна практика ж повна ситуацій, коли педагог не має чітких наукових уявлень про особистісно розвивальні можливості різних форм, видів і типів спілкування, про психологічні механізми їх функціонування тощо.

Предметом нашого аналізу виступає інтимно-особистісне спілкування під кутом зору виділення тих його ситуацій, у яких створюються оптимальні умови для розвитку особистості. Під інтимно-особистісним спілкуванням розумітимемо таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їх морально-духовне зростання. Окрім цього типу спілкування в літературі також вичленяється функціонально-рольове спілкування, або ж спілкування в сумісній діяльності. Мета такого спілкування – передача інформації учасникам сумісної діяльності, формування однакової точки зору співбесідників на об'єкт діяльності чи її організацію так, щоб зробити здійснення сумісної діяльності можливим.

Як бачимо, за функціонально-рольового спілкування розвиток особистості не виступає його безпосередньою метою, й умов для цього тут явно недостатньо. Та й наявність інтимно-особистісного спілкування ще далеко не гарантує розвитку особистості. У цьому зв'язку виділяються дві форми інтимно-особистісного спілкування – монологічна і діалогічна. Вважається, що розвиток особистості стає можливим тільки в умовах діалогічного інтимно-особистісного спілкування (інтимно-особистісного діалогу).

Розглянемо ці ситуації інтимно-особистісного спілкування. За монологічного інтимно-особистісного спілкування співбесідник виступає пасивним суб'єктом, присутність якого лише включає іншого в ситуацію спілкування. Тут той, хто говорить не припускає з боку співбесідника будь-якого смислового ставлення до себе. У цих умовах образ співбесідника, який регулює спілкування, виявляється проекцією особистісної позиції того, хто говорить, перенесення на нього того, що фактично значиме лише для мене. Тому ця

форма інтимно-особистісного спілкування не продуктивна у виховному плані.

Діалогічне інтимно-особистісне спілкування, на відміну від монологічного, характеризується тим, що з боку співбесідника виходить активно організуюче саму форму спілкування ставлення до мене, а не тільки до предмету про який йдеться. І в цьому факті криються його виховні потенції. Все вищевикладене дозволяє нам запропонувати конструктивну дискурсивну технологію інтимно-особистісного діалогу у системі “вихователь-вихованець”.

ДИСКУРС 1. Встановлення базового смисло-ціннісного консенсусу.

Реалізуючи інтимно-особистісний діалог, вихователів слід мати чітке уявлення про ті психологічні умови, за яких він може виникнути і розгортатися у потрібному напрямі. Тут далеко недостатньо є лише присутність двох комунікантів. Інтимно-особистісний виховуючий діалог можливий за умови позитивного емоційно-психологічного стану вихователя і вихованця, наявності між ними позитивної емоційної реакції. Ця емоційна взаємоналаштованість найбільш осмислена в психолого-педагогічній науці і є достатньо зрозумілою для педагога. Тому він незаперечно користується у своїй виховній роботі.

Менш усвідомленою виявляється та обставина, що для виникнення інтимно-особистісного діалогу і його продуктивності в його учасників обов'язковим мусить бути момент спільності, так званий певний базовий смисло-ціннісний консенсус щодо загальних чи більш конкретних поглядів на призначення людини, її смислові орієнтації, стилю життя тощо. Міра такої спільності має бути такою, щоб вона переважувала можливість розколу, відчуженості. Звичайно, що в інтимно-особистісному діалозі педагог не повинен очікувати, щоб згаданий базовий консенсус був рівноцінним з обох сторін, адже у дитини смисложиттєві погляди знаходяться лише на стадії розуміння, а не переконання; ці останні ще потрібно у неї виховати. Однак і цей рівень світоставлення дитини виявляється достатнім для розгортання виховного процесу. Причому тільки встановивши особистісну спільність (незважаючи на її якісну відмінність у вихованця і вихователя), учасники діалогу можуть перейти до вирішення певних виховних завдань.

ДИСКУРС 2. Прояв “ми-переживання” учасниками інтимно-особистісного діалогу.

Загальну виховну результативність інтимно-особистісного діалогу значною мірою забезпечують “ми-переживання”. “Ми-переживання” – це відображення суб'єктом у плані внутрішнього переживання об'єктивних і дійсно соціально-психологічно різних ціннісних позицій інших людей. Такі емоційні процеси є індикаторами наявності деякої загальної атмосфери спілкування. Ця атмосфера і є спільним “ми-переживанням” вихователя і вихованця.

“Ми-переживання” вихователя і вихованців мають різне забарвлення,

яке зумовлюється відмінністю їх смисло-ціннісних позицій стосовно спілкування. Так, вихователь ставиться до себе і оцінює себе як носія певних загальнозначущих цінностей і норм. Вихованець же оцінюється ним як такий, що не має необхідних моральних якостей, або вони надто нестійкі. Вихованець теж займає певну (бажано позитивну позицію щодо вихователя, а також стосовно самого себе (теж бажано об'єктивну і самокритичну).

“Ми-переживання” виявляється одним із механізмів соціальної обумовленості свідомості особистості. Якраз на його основі морально-духовні цінності вихователя поширюються на вихованця, набувають для нього особистісної значущості. Відповідні особистісні зміни на основі “ми-переживання” відбуваються й у вихователя, але вони набувають для нього особистої значущості лише в контексті завдань вихованця і розвитку особистості дитини.

“Ми-переживання” як і всі інші почуття, вимагають цілеспрямованого виховання. У інтимно-особистісному діалозі має сповна реалізуватися теза про те, що почуття виражається в тоні. Тільки тон дає нам можливість здогадуватися про почуття, яке викликає вигук у людини, яка чужа нам за мовою. Слово дійсно існує лише тоді, коли вимовляється, а вимовлятися воно мусить неодмінно виразним тоном. Тож кожне висловлювання і вихователя, і вихованця у інтимно-особистісному діалозі має бути представлено інтонаційно сильно, і тоді воно емоційно заражатиме один одного, надаючи тому чи іншому моральному судженню особистісного смислу.

ДИСКУРС 3. Попередження перевизначення вихованцем мети інтимно-особистісного діалогу.

Вступаючи у інтимно-особистісні діалогічні взаємини, вихователь і вихованець завжди мусять сумісно розв'язувати особистісну (соціально-моральну) задачу, кінцева мета якої свідоме прийняття вихованцем певної морально-духовної цінності вихователя, причому таке прийняття, яке перетворює дану цінність у суб'єктивне смислове надбання, що виступає у ролі внутрішнього регулятора його вчинків. У цьому зв'язку важливо, щоб мета, яка визначає сутність такої задачі, однаково розумілася як вихователем, так і вихованцем. Тільки за цієї умови інтимно-особистісний діалог набуватиме виховуючої доцільності.

В ідеалі вихованець в процесі інтимно-особистісного діалогу мусить утримувати у свідомості не тільки свою морально-світоглядну позицію, але й цілісно сприймати відповідну позицію вихователя як можливу свою. Але на практиці через різного роду психологічні причини (боязнь бути висміяним чи осудженим з боку товаришів, посягання на власну самооцінку, очікування критичних зауважень тощо) вихованець перевизначає для себе поставлену вихователем особистісну задачу. І тепер метою вихованця виступає не моральне самовдосконалення, а самозбереження свого образу “Я”, самоза-

хист чи самовиправдання.

Зазначимо, що вихователю буває досить важко вчасно виявити подібне перевизначення, і він будує свою комунікативну тактику, не враховуючи цієї цільової трансформації вихованця. Ясно, що перебіг інтимно-особистісного діалогу за такого стану суттєво викривляється. Вихованець у цьому випадку формально сприймає ціннісну позицію вихователя, його висловлювання не відзначаються глибиною, самобутністю в мовному оформленні; вони шаблонні, стереотипні. Головне, що у вихованця не виникає внутрішньої полеміки, або ж вона морально деструктивна.

ДИСКУРС 4. Забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного.

Умовою особистісного розвитку вихованця виявляється ступінь розуміння ним вихователя оскільки від глибини цього процесу безпосередньо залежить можливість виникнення позитивного ставлення дитини до нього. Наголосимо, що лише за позитивного емоційно-ціннісного ставлення дитини до вихователя в цілому у неї можна сформувати інтерес до його конкретного морально-духовного надбання як предмету діалогічного інтимно-особистісного спілкування.

Розуміння вихованцем вихователя досить тонка психологічна техніка, якою не так легко оволодіти. Тому педагог має бути максимально активним у цьому процесі, власне, організовувати, спрямовувати і керувати ним. Тут вирішальну роль набуває відкритість (звичайно, у розумних межах) внутрішнього світу вихователя вихованцю. Це й має виступати провідним завданням інтимно-особистісного діалогу. Вербалізуючи свої світоглядні принципи, цінності, ідеали, переживання, прагнення тощо, він на розумовому і емоційному рівні долучає дитину до сумності своєї особистості, і цим самим сприяє її моральному перетворенню.

Наведемо ряд правил, на які має орієнтуватися вихователі з метою організації процесу глибокого розуміння дитиною його внутрішнього світу.

Правила для вихователя, які допомагають вихованцям зрозуміти його внутрішній світ.

1. Викладайте зміст своєї особистісної позиції у доступній для вихованця формі. Вона мусить бути до кінця йому зрозумілою;
2. Представляйте кожен свою думку чи фрагмент свого образу “Я”, насичуючи їх сильними почуттями;
3. Забезпечуйте адекватне інтелектуально-емоційне реагування вихованця на ваше саморозкриття;
4. Створюйте умови для постановки дитиною запитань стосовно інформації про себе; це показник високої її активності;
5. Розповідаючи вихованцеві про якусь ситуацію, яка вимагала від вас

певних морально-психологічних якостей, ставте його на своє місце, домагайтесь прояву ним емпатійних переживань;

6. Будьте правдивими з вихованцем. Те, що ви виражаєте вихованцю словами і жестами, має узгоджуватися з тим, що ви дійсно внутрішньо відчуваєте і переживаєте у момент спілкування, і тоді коли ви самі усвідомлюєте свій внутрішній емоційний стан.

Глибоке проникнення вихованцем у внутрішній світ вихователя – це суттєвий, але не єдиний фактор забезпечення виховного потенціалу інтимно-особистісного діалогу. Щоб ефективно впливати на вихованця, вихователь теж має його глибоко розуміти, бо розуміння знімає захисні бар'єри індивіда, налаштовує його на “хвилю” іншої людини.

У принципі при будь-якій спробі зрозуміти іншу людину – його поведінку, потреби, мотиви, актуальні переживання і психологічні стани, сфери незадоволеності – можливі два підходи:

1) Намагатися зрозуміти людину з позиції її внутрішньої структури (поглядів, цінностей тощо); 2) Прагнути зрозуміти її з нашої особливої точки зору як зовнішнього спостерігача, тобто пояснювати її, виходячи з наших уявлень і поглядів на поведінку і ситуацію.

Зрозуміло, що більш кращим є перший підхід, оскільки якраз таке розуміння співбесідника дає нам найбільш достовірні дані про його особистість.

Здібність вихователя розуміти вихованців пов'язана з тим, як їх слухає, як він реагує на зміст їх висловлювань і емоційні прояви. Вихователь мусить у процесі спілкування поводитися так, щоб не утруднювати розуміння вихованця. Наприклад, коли вихованець не розуміє чи не погоджується з нами, звична наша реакція – по-іншому сформулювати свою позицію, знову заявити її з ще більшою наполегливістю, замість того, щоб спробувати з'ясувати – чому вихованець не розуміє нас, чи ще гірше – відреагувати агресивно, захисним чином.

Педагогу слід виходити з правила, згідно з яким відкрите спілкування з людиною, яку ми хочемо зрозуміти і вивчити, відбуватиметься лише тоді, коли ми здатні створити довірчі взаємовідносини (клімат, атмосферу, психологічний контакт). Це почуття довіри є суттєвим для саморозкриття партнера без побоювання бути необ'єктивно оціненим, а його відвертість не буде використана на шкоду йому ж. І умови, за допомогою яких формується цей клімат, не складаються з якихось особливих психологічних знань чи методів. Скоріше це певні почуття, настанови, які ми дійсно мусимо мати, переживати і відкрито проявляти, якщо маємо намір зрозуміти іншу людину у ході спілкування. А ця людина мусить дійсно сприймати їх, щоб контакт був ефективним.

Наведемо настанови спілкування, орієнтованого на розуміння вихователем вихованця.

1. Настанова вихователя на ефективне неоцінююче реагування на

думку, почуття і уявлення вихованця.

Настанова на неоцінююче, орієнтоване на розуміння реагування означає усвідомлене прагнення вихователя реагувати на думку і стани вихованця з метою зрозуміти їх його власними очима і встановити якість цих станів (страх, сумнів, тривога, гнів тощо).

Реагування, спрямоване на розуміння, не означає згоди вихователя з тим, що говорить і відчуває вихованець, а є проявом бажання неупереджено зрозуміти його позицію, життєву ситуацію без оцінок на його адресу.

Якщо вихованець відчує, що його думки виявились зрозумілі і прийняті без оцінювань правильно, він починає довіряти вихователю і буде готовим й далі обговорювати певні питання, розкриваючи свої внутрішні стани.

2. Настанова прийняття вихователем особистості вихованця.

Це готовність вихователя і його прагнення у спілкуванні з вихованцем проявляти до нього безумовно позитивну увагу й повагу, незалежно від його достоїнств і недоліків. Чим більше вихователь здатен прийняти вихованця у ході інтимно-особистісного діалогу, прийняти те, що він говорить про себе, тим більше він спроможний розкрити себе самого – і хороше, і погане, а відтак, більш вільно й глибоко починає обговорювати і аналізувати свої думки, уявлення і почуття. Важливо відмітити, що настанова прийняття особистості вихованця полягає у готовності вихователя проявляти до нього справжню, а не показну увагу.

3. Настанова на узгодженість поведінки вихователя при взаємодії з вихованцем.

Ця настанова у змістовному плані означає відкритість, щирість поведінки вихователя стосовно вихованця. Він може “заглянути” у внутрішній світ вихователя. За такої поведінки вихователь запрошує вихованця до “обміну довірою”. Неузгодженість поведінки особливо очевидна тоді, коли вихователь намагається демонструвати інтерес і увагу до вихованця, яких він в середині дійсно не відчуває і не переживає.

Узгодженість поведінки вихователя і вихованця надзвичайно важлива для підвищення розвивальної сили інтимно-особистісного діалогу.

ДИСКУРС 5. Функціонування розвиненої форми інтимно-особистісного діалогу.

Своє звернення до вихованця з приводу власної морально-духовної позиції, яка має набувати для нього особистісного смислу, вихователь може вибудовувати як розповідь про себе, прохання, пораду, пропозицію тощо. Однак, незважаючи на певну відмінність цих видів особистісного спілкування, повинно залишатися незмінним правило: вони мусять забезпечити функціонування розвиненої форми інтимно-особистісного діалогу, за якої має бути наявною взаємоактивність учасників комунікації. В іншому випадку вихова-

нець виступатиме або пасивним, або ж напівпасивним суб'єктом. А це значить, що необхідних особистісно розвивальних перетворень у ньому не відбудеться, оскільки за такої психологічної позиції у вихованця не виникне напружена й стійка внутрішня діяльність, спрямована на власне моральне вдосконалення. Вона може бути лише фрагментальною спорадичною, а це свідчення її виховуючої неефективності.

Яким же способом можна забезпечити справжні діалогічні відносини вихователя і вихованця? З цією метою проаналізуємо висловлювання як системотвірну одиницю спілкування. Висловлювання співбесідника (вихователя) мусить нести не тільки певний моральний зміст, певну предметну думку, але й певне активне ставлення до неї. Про моральний зміст слід не просто повідомляти (а так часто буває у виховному процесі), а відповідним чином до нього ставитися: захищати, бажати, з упевненістю утверджувати тощо. Такі емоційно-ціннісні ставлення надають особистісного характеру (моменту) будь-якому висловлюванню.

Лише за умови прояву вихователем і вихованцем цих ставлень, або ж особистісних позицій, можливе виникнення між ними діалогічних відносин. Річ у тім, що висловлювання, яке синтезує моральний зміст і суспільно значуще ставлення до нього, володіє досить значною спонукальною силою. Відтак, у вихованця виникає прагнення сформулювати свою діалогічну реакцію. І дана реакція за виділеними параметрами мусить бути адекватною сприйнятому висловлюванню. Зауважимо, що інтимно-особистісний діалог – це чергування реакцій партнерів на ціннісні ставлення (позиції) один одного.

У психологічній структурі інтимно-особистісного діалогу сам предмет спілкування, тобто морально-духовне утворення є лише його умовою, безпосередньо ж причиною діалогу виступають особистісні позиції партнерів щодо цього предмету. В свою чергу якраз через особистісні позиції, ставлення, пріоритети учасники спілкування вступають у міжособистісні стосунки один до одного.

В інтимно-особистісному діалозі у системі “вихователь-вихованець” найбільш живим виступають розповідні, запитувальні, відповідні, узгоджувальні висловлювання. Вони мають бути притаманними обом (чи всім) учасникам особистісного діалогу.

Важливою метою вихователя у інтимно-особистісному діалозі виступає віднайдення психологічних способів донесення свого смисло-ціннісного ставлення стосовно певної моральної норми до вихованця. Так як природа всіх ціннісних орієнтацій емоційна, то їх зовнішнє вираження відбувається в інтонації, у різних експресивних рухах, у міміці, у виборі різноманітних відтінкових значень слів. Цим арсеналом має професійно користуватися вихователь, оскільки через механізм емоційного зараження й у вихованця можливе фор-

мування аналогічних моральних ставлень.

ДИСКУРС 6. Прояв “я-переживання” вихованцем як учасником інтимно-особистісного діалогу.

Явище “я-переживання”, або ж самопереживання є обов’язковим етапом на шляху становлення самосвідомості особистості. Особлива роль належить самопереживанню у розвитку моральної самосвідомості як центрального механізму виховання особистості. В інтимно-особистісному діалозі “я-переживання” вихованця має проявлятися на стадії набуття особистісного смислу морально-духовного надбання вихователя.

На даній стадії у вихованця відбувається своєрідний психологічний відрив моральної цінності від її носія (вихователя) і перенесення у свій внутрішній світ. Але це суб’єктивне новоутворення вихованця перебуває лише на початку свого зростання, оскільки ще не має необхідного вчинкового втілення, а отже, узагальненості, стійкості і сили. Набуттю ним цих характеристик, окрім інших чинників, й має слугувати процес його емоційного переживання.

Вихованець мусить емоційно оцінити свій результат інтимно-особистісного діалогу. Причому оцінка морального новоутворення має бути емоційно позитивною як прояв переживання глибокої радості. Виховні дії ж педагога повинні викликати у вихованця саме переживання такої якості за допомогою відповідного емоційного підкріплення: підтримки, схвалення, захоплення ним, гордості за нього. Тож на складному і тривалому шляху інтеріоризації морального надбання вихователя у особистісну цінність вихованця, перетворення її у компонент його морального “Я”, самопереживання є необхідною внутрішньою умовою.

Інтимно-особистісний діалог у своїй розвиненій формі – це така технологія, де вихователь “працює своєю особистісною сутністю”. Звідси її і складність, але (за достатньої якості) і висока виховна ефективність. За інтимно-особистісного діалогу відбувається зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності. Це дозволяє вихователю як особистості здійснити у комунікативній взаємодії значущі перетворення життєдіяльності вихованця, готувати його бути справжнім суб’єктом морально-духовної культури людства.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтиню – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Смысл; Издат. центр Академия», 2007. – 368 с.

Transliteration:

1. Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva / M. M. Bahtinyu – M. :Iskusstvo, 1979. – 424 s.
2. Bodalev A. A. Lichnost i obschenie: Izbr. trudy / A. A. Bodalev. – M. : Pedagogika, 1983. – 271 s.
3. Leontev A. A. Psihologiya obscheniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy / A. A. Leontev. – 4-e izd. – M. : Smyisl; Izdat. tsentr Akademiya», 2007. – 368 s.

И. Д. Бех. Институт проблем воспитания АПН Украины, Киев, Украина.

Дискурсивная технология интимно-личностного общения.

I. D. Bekh. Institute of problems on education, Kiev, Ukraine.

Discourse Technology of the intimate-personal communication.

E-mail: inna_denysiuk@ukr.net

БИНДАС О.,

аспірантка, Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ

У даній статті розглядаються теоретичні засади компетентнісного підходу у європейській системі освіти. Аналізується актуальність впровадження компетентнісного підходу до фахової підготовки учителів у педагогічному навчальному закладі Австрії. Обґрунтована необхідність вдосконалення системи професійної підготовки учителів на основі раціонального поєднання традиційних та інноваційних форм організації навчального процесу, методів і засобів навчання.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, впровадження, європейська система освіти, навчальна програма, учитель.

В данной статье рассматриваются теоретические основы компетентностного подхода в европейской системе образования. Анализируется актуальность внедрения компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителей в педагогическом учебном заведении Австрии. Обоснована необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки учителей на основе рационального сочетания традиционных и инновационных форм организации учебного процесса, методов и средств обучения.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, внедрение, европейская система образования, учебная программа, учитель.

The article deals with the theoretical backgrounds of competency-based approach in European educational system. Competency-

based education referred to an educational movement that advocated defining educational goals in terms of precise measurable description of knowledge, skills, and behaviours students should possess at the end of a course of study. The relevance of competency-based approach implementation to professional teachers' training in higher educational establishments in Austria are analyzed. When we compare the Austrian situation with common structures at European level, we can see some basic similarities. And the necessity of improving the teachers' training system based on rational combination of traditional and innovative forms of educational process, methods and teaching aids is motivated.

Key words: *competence, competency-based approach, professional competence, implementation, European education system, curriculum, teacher.*

Постановка проблеми. Важливим шляхом модернізації європейської освіти сьогодні є оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, а саме: орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження; формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях.

Проявом такої тенденції став початок нового етапу європейської освітньої політики, що був організаційно оформлений у рамках програми „Освіта та професійна підготовка 2010”, затвердженої у травні 2000 р. на засіданні Єврокомісії у Лісабоні [11]. Одним з провідних напрямів і, разом з тим, основоположних умов втілення Лісабонської стратегії є удосконалення освіти вчителів та інструкторів. Приєднання України до Болонського процесу зумовлює необхідність ретельного дослідження перспектив розвитку європейського співробітництва у сфері педагогічної освіти та пошуку відповідних форм участі в ньому. Отже, актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється необхідністю осмислення теоретичних засад компетентнісного підходу, а також його впровадження до підготовки вчителів в одній з європейських країн – Австрії.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями компетентнісного підходу займаються як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Зокрема, ідеї компетентнісно орієнтованої освіти є предметом наукового пошуку багатьох вчених Росії – В. Болотова, І. Зімньої, В. Краєвського, В. Серікова, А. Хуторського. Стратегії впровадження досвіду зарубіжних країн щодо застосування компетентнісного підходу в освітню практику України були предметом розгляду

таких науковців, як О. Овчарук, О. Пошетун, Н. Бібік, О. Локшина, О. Дубасенюк. Дослідженням досвіду освітніх систем європейських країн, у т.ч. Австрії, займаються Н. Голота, О. Огієнко, С. Ніколаєва, Л. Покорна, А. Сбруєва, Л. Пуховська, Дж. Равен (J. Raven), Д. Аллсон (D. Allsop), П. Альварес (P. Alvarez), Р. Докін (R. Docking) та інші.

Метою пропонованої статті є аналіз теоретичних засад компетентнісного підходу у країнах Євросоюзу, а також актуальність його впровадження до підготовки вчителів в Австрії.

Виклад основного матеріалу. В індустріально розвинених країнах велика увага приділяється професійній компетентності як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці та покращення економічних досягнень.

У всіх країнах Європейського союзу професії вчителя також відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як новатор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу, дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Аналізуючи досвід різних систем освіти багатьох зарубіжних країн Н.М. Голота відмічає, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й освітніх технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація фахової підготовки педагога на компетентнісний підхід та механізми його запровадження. Таким чином, особливу значущість для професійного успіху набувають особистісні якості та компетентність фахівця. Вимоги до результату вищої освіти формуються категоріями „компетенції”, „компетентність” [1].

Диференціація (розрізнення) понять „компетенція” та „компетентність”, на думку російських учених В.В.Краєвського та А.В.Хуторського, дозволяє зробити висновок, що компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб’єкта, що показує рівень володіння компетенціями [2, с.4].

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [10].

Поняття „компетентність” з’явилося в педагогічній літературі порівняно недавно і не є на сьогодні досить дослідженим. Так вислів „компетентнісна

освіта”, як досягнення певного освітнього результату, з’явилося у 60-х роках минуло століття у США, Великобританії й Німеччині.

У Великому словнику німецької мови як іноземної термін „компетентність” характеризується як здатність до дії, як уміння використовувати знання у практичній діяльності [13].

Англійський вчений Дж. Равен дає таке визначення: „Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії” [6].

Сучасні дослідники визначають компетентність як здатність до виконання діяльності, що включає змістовний компонент (знання) і процесуальний (уміння та навички). На думку вчених (І. Зимньої, О. Пометун), „... компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти розв’язувати її практично, тобто володіти методом (знання + уміння) її розв’язання”. Формулу компетентності можна виразити сумою мобільності знання, гнучкості методу і критичності мислення [4, с. 114].

Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану безпосередньо на її інтеграцію в міжнародні співтовариства. Зокрема, наприклад, одним з останніх гасел міжнародної спільноти є спільна для багатьох країн ініціатива „Освіта для всіх”.

Компетентісний підхід у сферу освіти активно увійшов у країнах Європи на початку 80-х років (у США – у 70-х роках). Безперечно, серед науковців немає єдиного підходу у визначенні цього поняття і є певні розбіжності у підходах та розумінні зазначеного терміну.

Так, під поняттям компетентісний підхід у навчанні іноземних мов розуміють насамперед спрямованість освітнього процесу на формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції з формуванням в учнів іншомовної комунікативної компетенції й з одночасним формуванням базових компетенцій.

Отримання студентами системи знань, умінь та навичок спрямоване на формування їх професійної компетенції. Тому компетентність і шляхи її формування слід розглядати як результат навчання.

Відповідно професійну компетентність педагога розглядають як його особистісні можливості, що дозволяють йому самостійно і ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Це поняття виступає в якості провідного поняття відновлення та модернізації освітнього процесу. Поняття „професійна компетентність” педагога значно ширше знань, умінь і навичок, не є їхньою

сумою, тому що включає всі сторони діяльності: освітню, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну тощо. Більшість дослідників під терміном „компетентність” розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому.

О.І. Огієнко зазначає, що система професійної освіти в Австрії, як і в багатьох інших європейських державах, спрямована на вирішення триєдиного завдання:

- Розвиток особистості, здатної реалізувати свій професійний та особистісний потенціал.
- Розвиток суспільства через усунення нерівності між громадянами.
- Розвиток економіки з урахуванням відповідності рівня підготовки фахівців вимогам ринку праці [3].

Уряд Австрії одним із перших розробив програму підготовки вчителів на основі компетентнісного підходу. Рішення використовувати навчальну програму для підготовки вчителів на основі компетентнісного підходу спрямоване на досягнення професійної компетентності, яка включає дискурсійну компетентність, лінгвістичну компетентність, соціально-культурну та стратегічну компетентності. Компетентнісно спрямовану навчальну програму слід використовувати у всіх підрозділах освіти: від початкової школи, середньої школи, старшої школи, професійно-технічного училища до вищого навчального закладу [12]. Австрійська шкільна система має за мету навчити молодь незалежному судженню та соціальному розумінню. Молоді студенти повинні заохочуватися до участі в економічному та культурному житті Австрії, Європи і всього світу [15].

Не зважаючи на різнопланове бачення впровадження компетентнісного підходу в освіту, більшість дослідників вважають, що саме він найглибше відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи:

- компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент) (І. Зімняя);
- компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина);
- компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень освітнього простору (А. Андреев);
- компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова, І. Фрумін);
- компетентнісний підхід забезпечує спроможності випускника вищої школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для

практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого „Я” (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто) [8, с. 155].

Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті передбачає навчання дією, суть якої полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду рішення реальних завдань, навчаються і розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичної ситуації і знаходити раціональні рішення. В контексті навчання дією студенти працюють не з штучними, а з реальними проектами, вчать як у викладача, так і один в одного, вибирають і приймають різні рішення у конкретних реальних професійних ситуаціях, вчать критично мислити [14].

Головне завдання освіти сьогодні – навчити молодих людей творчо і плідно взаємодіяти із суспільством і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття студентами необхідних компетентностей.

Значний вклад у розробку компетентностей педагогів, спільних для всіх країн ЄС, вніс проект „Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС”, виконаний фінським університетом Ювеськюля на замовлення Європейської Комісії. До групи компетентностей, пов'язаних з поєднанням теорії і практики, належить навчання і викладання на засадах дослідництва (research-based teacher education). У всіх країнах ці компетентності рекомендовано до включення в підготовку вчителя [5].

Освітні системи різних європейських країн, у т. ч. й Австрії, при всій їх культурно-національній різноманітності та специфіці економічного розвитку характеризують дві тенденції: по-перше, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах; по-друге, системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій. Тож актуальність упровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів зумовлена низкою чинників – зовнішніми та внутрішніми.

До зовнішніх чинників належать: стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу. Сучасній людині доводиться діяти в складних і невідомих ситуаціях, в умовах конкуренції та конфліктів, суперництва і співробітництва з представниками інших культур. Щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві та соціальні ролі, випускник вищої школи має володіти певними якостями, вміннями:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоздатним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;

- володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді;
- уміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- бережливо ставитися до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності;
- бути здатним до вибору численних альтернатив, які пропонує сучасне життя [7, с. 8-9].

Такі якості притаманні компетентній особистості. Саме володіння життєво важливими компетенціями дозволяють людині-фахівцю орієнтуватися в сучасному динамічному суспільстві, сприяють формуванню здатності швидко реагувати на запити часу.

Впровадження компетентнісного підходу також зумовлено стратегічною метою: передбачалося забезпечити конкурентоспроможність європейців на світовому ринку праці і мобільність трудових ресурсів.

Розвитку компетентнісного підходу значною мірою сприяла загальна комп'ютеризація. Особливо актуальною компетентнісна освіта стала в ситуації так званого інформаційного вибуху, коли людину поглинула лавина інформації, яку потрібно було аналізувати, інтерпретувати й ухвалювати рішення про її використання [9].

До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу слід віднести кризу знаннєвої парадигми освіти.

На думку багатьох науковців, криза зумовлена, по-перше, змінами феномену знання і його співвіднесенням із суспільною практикою. Справді, сьогодні здобуття інформації стає найважливішою сферою професійної діяльності людини й умовою існування будь-якого сучасного виробництва.

По-друге, потреба перевантажувати пам'ять студента втратила актуальність, слід лише навчити їх користуватися необхідними знаннями. Спеціаліст не очікує інструкцій, а вступає в життя зі складеним творчим, проектно-конструкторським і духовним досвідом.

Впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту Австрії вимагало особливо серйозних реформаційних кроків для оновлення її змісту, пошуку та застосування нових педагогічних підходів до навчально-виховного процесу, широким впровадженням інформаційних та комунікаційних технологій. Звичайно, ці реформи не відбувалися легко, тому що вони потребували значних зусиль з боку всіх учасників навчально-виховного процесу. Потрібно було багато часу для адаптації та впровадження змін.

Впровадження його у навчальний процес передбачало також розробку

нових стандартів вищої освіти, розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компоненту, впровадження інтегрованих навчальних дисциплін/курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей.

Набуття професійної компетентності вчителя сприяє розвитку здатності вчителя до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння ним цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя. Важливо, що компетентнісний підхід є лише одним із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Висновки. Таким чином, доходимо висновку, що в Австрії, як і в багатьох інших європейських країнах, з метою підвищення ефективності освіти на основі компетентнісного підходу удосконалили програму так, щоб навчальний план, нововведення та оцінка співвідносилися один з одним. Компетентнісний підхід у професійній освіті також повинен містити навчальний компонент, щоб освітня програма не набула іншої форми стандартизованого тестування. Компетентнісний підхід в австрійській освіті є провідною педагогічною категорією, що передбачає ефективне створення певних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують розвиток особистості, розвиток суспільства і розвиток економіки країни.

Впровадження компетентнісного підходу в освітню систему Австрії зумовлено широким його визнанням у країнах Європи, Євросоюзу. Компетентнісний підхід відповідає баченню сучасної європейської освіти, яке висловлене Єврокомісією, активно схвалюється представниками європейських працевлагодотворенців. Такий підхід спроможний відбити та врахувати вимоги до життєдіяльності особистості, її трудової та навчально-пізнавальної діяльності, а також соціально-економічного розвитку країни. Між іншим, Україна як європейська держава, рухається у цьому ж напрямку і має свої переваги та недоліки у впровадженні компетентнісного підходу до підготовки вчителів різних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Голота Н.М. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системах освіти зарубіжних країн. [Електронний ресурс] / Н.М. Голота. – Режим доступу: www.psyh.kiev.ua/Голота_Н.М._Особливості
2. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
3. Огієнко О.І. Модульно-компетентнісний підхід у професійній освіті: європейський вимір. [Електронний ресурс] / О.І. Огієнко. – Режим доступу:

- lib.iitta.gov.ua/3056/1/ОГІЄНКО_0.1.7.pdf.
4. Панчук О.П. Компетентнісно-світоглядний підхід у сучасній освіті / О.П. Панчук // Частина II. Освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика як засіб прогнозування професійних якостей фахівця. – 2011. – С. 114-116.
 5. Пуховська Л.П. Становлення “компетентнісної” ідеї в європейській педагогічній освіті. [Електронний ресурс] / Л.П. Пуховська. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736
 6. Равен Дж. Компетентность в современном мире. [Електронний ресурс] / Дж. Равен. – Режим доступу: www.klex.ru/b19
 7. Реалізація принципів компетентнісного підходу у навчанні та вихованні підростаючої особистості як один із шляхів оновлення змісту освіти, 2013. – С. 24. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.novgorodkar-mk.edukit.kr.ua/.../Реалізація%2...
 8. Теслюк В.М., Петрух Р.Б. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті // Науковий вісник НУБіП України. - К., 2010. - С. 153-158.
 9. Allsop, D., Alvarez P. (2010). A Competency Based Approach to Teacher Preparation. OSEP Webinar. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.education.ufl.edu/.../Competency_031910.pdf
 10. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.oecd.org/edu/skills.../41529556.pdf
 11. European Council conclusion, March 2000. – URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
 12. ICM Resource Packet #4. Teaching and Learning in a Competency-Based Curriculum. (2012). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.internationalmidwives.org/.../Model%20C
 13. Langenscheidts Grosworderbuch Deutsch als Fremdsprache (1998). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: <http://books.google.com.ua/books?isbn>
 14. The Competency-based Approach in High Education. Student's Role in the Competency-Based Approach. [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: <http://www.ELT>
 15. UNCAC Article 13. Thematic Compilation of Relevant Information Submitted by Austria. Aware-Raising Measures and Education. (2014). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.unodk.org/...13_Awareness-raising

References:

1. Holota N.M. Peculiarities of Competency-Based Approach Implementation in the Educational Systems of Foreign Countries. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.psych.kiev.ua/Голота_Н.М._Особливості
2. Kraevskiy V.V. Subjective and Objective in the Educational Standards // *Pedagogica* (2003). – #3. – P. 3-10.
3. Ohiyenko O.I. Module and Competency-Based Approach in Professional Education: European Dimension. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: lib.iitta.gov.ua/3056/1/ОГІЄНКО_О.І.7.pdf.
4. Panchuk O.P. Competency-Based and Outlook Approach in Modern Education // Part 2. Educational and Professional Program and Educational and Qualification Characteristics as means of Specialist's Professional Qualities Forecasting (2011). – P. 114-116.
5. Puhovs'ka L.P. Formation of "Competency" Idea in European Teacher Education. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736
6. Raven John. Competency in Modern Society. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.klex.ru/b19
7. The Implementation of Competency-Based Approach Principles as a way of Educational Content Renewal (2013). – P. 24. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.novgorodka-rmk.edukit.kr.ua/.../Реалізація%2...
8. Tesluk V.M., Petruh R.B. Competency-Based Approach in Higher Professional Education // *Naukovy Visnyk NUBiP of Ukraine: Kyiv* (2010). – P. 153-158.
9. Allsop, D., Alvarez P. (2010). A Competency Based Approach to Teacher Preparation. OSEP Webinar. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.education.ufl.edu/.../Competency_031910.pdf
10. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.oecd.org/edu/skills.../41529556.pdf
11. European Council conclusion, March 2000. – URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
12. ICM Resource Packet #4. Teaching and Learning in a Competency-Based Curriculum. (2012). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.internationalmidwives.org/.../Model%20C
13. Langenscheidts Grosworderbuch Deutsch als Fremdsprache (1998). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: <http://books.google.com.ua/books?isbn>
14. The Competency-based Approach in High Education. Student's Role in the

Competency-Based Approach. [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: <http://www.ELT>

15. UNCAC Article 13. Thematic Compilation of Relevant Information Submitted by Austria. Aware-Raising Measures and Education. (2014). – [Internet Resource]. – Retrieved: November, 2015, from: www.unodk.org/...13_Awareness-raising

Е. Н. Биндас. *Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко, Полтава, Украина.*

Теоретические основы компетентного подхода и его внедрение к подготовке учителей в Австрии.

E. N. Byndas. *Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.*

Theoretical backgrounds of competency-based approach and its implementation in teacher training in Austria.

E-mail: olenataran@ukr.net

БЛАШКОВА О. М.,
аспірант, Тернопільський
національний педагогічний
університет ім. В. Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Проаналізовано сутність понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісне виховання», «гуманістичні цінності». Обґрунтовано актуальність формування гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості в процесі навчання і виховання. Висвітлено методику проведення пошукового експерименту, мета якого полягає у визначенні рівнінаванності позитивних гуманістичних цінностей та їх антиподів у майбутніх вчителів природничих дисциплін. Охарактеризовано місце гуманістичних цінностей в ієрархії загальних вартостей студента-природничника. Визначено доцільність формування в процесі підготовки майбутніх вчителів таких цінностей, як відповідальність, повага, доброта, альтруїзм, емпатія. Показано, що виховну діяльність доречно спрямовувати також на подолання негативних вартостей студентів природничих спеціальностей: безвідповідальності, байдужості, жорстокості, ненависті, егоїзму.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, гуманістичні цінності, майбутній вчитель, студенти природничих спеціальностей.

Проанализировано сущность понятий «ценности», «ценностные ориентации», «ценностное воспитание», «гуманистические ценности». Обоснована актуальность гуманистических ценностных ориентаций личности в учебно-воспитательном процессе. Освещена методика проведения поискового эксперимента, суть которого в определении уровней наличия положительных гуманистических ценностей и их антиподов у будущих педагогов естественных дисциплин. Охарактеризовано место гуманистических ценностей в иерархии общих ценностей студента-естественника. Определена целесообразность формирования в процессе подготовки будущих учителей таких ценностей как:

ответственность, уважение, доброта, альтруизм и эмпатия. Показано, что воспитательную деятельность студентов естественных дисциплин уместно направлять на преодоление таких негативных ценностей как: безответственность, равнодушие, жестокость, ненависть и эгоизм.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, гуманистические ценности, будущий учитель, студенты естественных специальностей.

The essence of concepts of value, valued orientations, valued education, humanity, humanistic values is analyzed. The actuality of moral education and the forming of the humanistic valued orientations of a personality is reasonable. The methodology of realization of searching experiment, which aim is to find out the positive humanistic values for the future teachers of natural subjects and their negative qualities is reflected. The place of humanistic values in the hierarchy of costs of student-naturalist is educed. The theoretical grounds of the expediency in formation such values as responsibility, reliability, respect, sincerity, kindness, altruism, empathy in the process of preparation of future teachers to professional activity is worked out. The educational activity should be directed to overcome the negative values such as irresponsibility, indifference, cruelty, cowardice, changeability, falsity, selfishness of the students of natural specialties

Key words: values, valued orientations, humanistic values, natural specialties students, future teachers.

Сучасне суспільство є тією реальністю, яка характеризується стійкими процесами глобалізації. Воно може вижити лише тоді, якщо перетворить гуманність з індивідуальної установки людини на спосіб життя соціуму. Тому зростає потреба в підсиленні виховних впливів для розвитку тих якостей особистості, які характеризуються моральністю, гуманністю. Нині демократичність соціуму надає людині широкий вибір та права, покладаючи на неї відповідальність за власні дії.

Провідником у світі виховних цінностей є вчитель. Від його підготовки і професійної майстерності залежить не лише розвиток особистості, а й держави загалом [13, с. 4, 8]. На думку О. Вишневського, для формування різнобічно розвиненої особистості майбутнього педагога доцільно здійснювати цілеспрямоване виховання в різних напрямках: моральному, правовому, екологічному, естетичному тощо, реалізація яких передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності. Вчений стверджує, що процес виховання базується

на досвіді народу, його культурі, а цінності займають у наведених чинниках чільне місце. Між системою виховання, стратегією і методами є взаємозалежність, адже суспільні цінності визначають зміст виховання, а стратегія і методи ставлять за мету прищепити молоді віру у прийняті цінності [1, с.14,196].

Для нашого дослідження визначальною є думка О.Вишневського про те, що виховання – це процес приєднання людини до системи цінностей, обраної для засвоєння і реалізації шляхом певної діяльності, обов'язком виховника є наблизити відповідні цінності до дитини, подавши їх у прийнятній для неї формі, розвивати їх у її свідомості, сприяти їх інтеріоризації, щоб вони стали діючим світоглядом. Педагог має сприяти засвоєнню тих цінностей, які допоможуть дитині адаптуватися до різних сфер життя: родини, громади, нації, людства та ставлення людини до Природи [1, с. 197-200]. Саме особистість учителя є визначальним фактором сучасної школи – він повинен володіти морально-психологічною культурою, а потім виховувати ці цінності у підростаючого покоління [3, с. 10]. Однак, як зазначають І. Трухін й О. Шпак різноманітність людських типів не дозволяє розробити точну модель гуманної особистості, тому можна назвати лише її принципові риси. Це людина, яка бачить своє самоствердження у створенні власних матеріальних або духовних цінностей, розвитку особистих можливостей, а не зверхності над іншими, це особистість, яка стоїть на позиціях загальнолюдської моралі [10, с. 16]. М. Фіцула [11] трактує гуманістичну спрямованість особистості викладача як таку, що охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

Проведений аналіз літературних джерел [1; 3; 9; 11] дозволив стверджувати, що більшість дослідників розробляють проблему виховання гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів виходячи лише з гуманістичної «суб'єкт-суб'єктної сфери людина-людина». Зважаючи на специфіку об'єкта вивчення шкільного курсу «Біологія» та його можливості у формуванні ціннісно-смыслові сфери особистості, ми стаємо на позиції дослідників (Грубінко В. В., Степанюк А. В., Жирської Г. Я., Назарко І. С.), які вважають, що потрібно формувати у майбутніх вчителів природничих спеціальностей ще й гуманне ставлення до природи [8]. Сфера «людина і Природа» проявляється в двох аспектах: 1) ставленні людини до власної природи (свого тіла); 2) ставленні людини до природи-довкілля. Позитивним ставленням до навколишнього світу є прояв гуманної поведінки та бережливої, природоохоронної діяльності. Усі вище зазначені трактування стосуються лише гуманістичної «суб'єкт-суб'єктної сфери людина-людина». Ми ж наголошуємо, що потрібно формувати у майбутніх вчителів природничих спеціальностей ще й гуманне та охоронне ставлення до природи, як суб'єкта науково-дослідної та практичної діяльності. Таким чином, існує потреба в розробці цілісного підходу до

розв'язання проблеми виховання гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів природничих спеціальностей, що зумовлено специфікою формування у них загальнокультурної та професійної компетенції.

Метою статті є виявлення рівня наявності гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів природничих дисциплін.

Проблеми вивчення цінностей, ціннісних орієнтацій, ціннісного виховання, гуманістичних цінностей висвітлені в працях І. Бежа, О.Вишневського, Е. Помиткіна, М. Рокіча, І. Трухіна, М. Фіцули, Ю. Шайгородського й інших дослідників. У науковій літературі подаються різні тлумачення поняття «цінності», але за своєю сутністю вони мало відрізняються і зводяться загалом до розуміння цінностей в контексті об'єктів, що мають для людини вагомe значення, стають особистісним надбанням в результаті засвоєння і проявляються в діяльності. Основна роль ціннісного виховання майбутніх педагогів – не пряма передача вихованцям суспільного ціннісного досвіду, а формування у студентів набору моральних, гуманних цінностей і критеріїв. Це впливатиме на формування у них ціннісних орієнтацій – відображення в поведінці людини вартостей, визнаних нею як стратегічних життєвих цілей та орієнтирів, що за певної кількості формують відповідну їх ієрархію [2; 5; 6]. Адже майбутні вчителі природничих дисциплін є тими носіями гуманного ставлення до природи, приклад яких наслідуватимуть учні.

Для виявлення сформованості гуманістичних цінностей, ціннісних орієнтирів студентів-природничиків ми брали за основу існуючі ідеї та підходи до класифікації цінностей. Отже, педагогічні цінності є відносно стійкими орієнтирами, з якими педагоги співвідносять своє життя і педагогічну діяльність. Щодо проблеми класифікації цінностей, то, як засвідчує проведений аналіз літературних джерел, вона не отримала однозначного вирішення. На нашу думку, за основу їх джерел кладуть різні суттєві ознаки цінностей, та їх суспільне та особистісне значення. Переплетення загальнолюдських, у т.ч. гуманістичних, цінностей – доброти, альтруїзму, емпатії, відповідальності, поваги в палітру педагогічних та оволодіння ними, створює базу на якій створюється зміст педагогічного виховання [4].

Класифікацію загальноосвітніх цінностей як основу розвитку освіти і діяльності її суб'єктів пропонує З. Равкін. Він визначає 4 групи цінностей: соціально-політичні, інтелектуальні, моральні, професійної педагогічної діяльності. Вивчаючи проблему виховних вартостей, Б. Ліхачов називає головними духовно-космічні, загальнонаціональні, загальнодержавні, соціально-адаптивні, морально-естетичні, екологічні та індивідуально-особистісні цінності. Вказані виховні цінності, на його думку, лежать в основі програми виховання школярів [4]. Ми погоджуємося з тим, що цінності є орієнтиром діяльності й поведінки людини за умови сформованості у неї ціннісних свідомості, відно-

шення та установок, тобто людина керується в діяльності ціннісною свідомістю, відношенням, поведінкою.

Проведений аналіз літературних джерел з проблеми дослідження цінностей [1; 7; 11] засвідчив, що в кожній людині є індивідуальна специфічна ієрархія. Система цінностей складається в процесі всієї життєдіяльності. Ціннісна ієрархія є певним ланцюгом, який поєднує соціум та індивід. Стосовно гуманістичних цінностей, то вони характеризуються наявністю різних аспектів: усвідомлення понять добра, любові, краси, загальних й особистісних цінностей (життя, здоров'я, вірності) та вищої цінності – людини.

Категорія цінностей має ієрархічну природу, є певною системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей. Застосувавши системно-ціннісний підхід, О. Вишневський обґрунтував таку ієрархію цінностей: 1) абсолютні вічні цінності – віра, надія, любов, доброта, чесність, щирість, співчуття, милосердя та ін.; 2) національні цінності; 3) громадянські цінності – свобода, самовідповідальність; 4) сімейні цінності; 5) цінності особистого життя; 6) валео-екологічні цінності – самоусвідомлення і переживання своєї єдності з Природою, любов і дбайливе ставлення до всього живого на землі, обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою, дбайливе і економне ставлення до природних ресурсів, збалансованість раціоналістично-наукового і духовного начал у господарському ставленні до природи, оволодіння знаннями про екосистеми землі, участь у природоохоронній діяльності, охорона краси довкілля [1, с. 208–211]. Відповідно до них формуються якості моральності, патріотизму, демократизму, родинності, характерності, природосвідомості. Рівновага усіх сфер цінностей породжує гармонію, що проявляється у життєдіяльності людини. Такий гармонійний розвиток входить у людську свідомість і сприяє формуванню в ній моделі відповідної поведінки. А деградація починається тоді, коли в її структурі зростає домінування якогось одного аспекту, що може провокуватися впливом зовнішніх обставин [1, с. 213]. Ціннісні поведінкові орієнтації не можуть стосуватися або лише людських взаємостосунків, або лише ставлення до природи, вони взаємопов'язані. Тобто, наприклад, людина не може з любов'ю ставитися до всіх інших людей і жорстоко до тварин й навпаки.

Визначивши основні компоненти духовних цінностей, Е. Помиткін казує, що вони складаються з цінностей гуманістичних, естетичних, екологічних, самопізнання та самовдосконалення [7].

М. Фіцула подав наступну класифікацію цінностей: 1) абсолютно вічні – добро, любов, чесність, гідність, краса, мудрість та ін.; 2) національні – патріотизм, почуття національної гідності; 3) громадянські – визнання гідності людини; 4) сімейні – моральні основи життя сім'ї [11].

На думку О. Вишневського, в основі гуманістичного ціннісного вихован-

ня лежить природне прагнення людиною до добра, правди і краси [1, с. 255]. Проявом гуманістичних вартостей є гуманне ставлення до всього живого на Землі у складній системі ціннісних орієнтацій індивіда.

Ю. Шайгородський вважає, що на формування цінностей, в т. ч. гуманістичних, впливають усі чинники людського існування: біологічні, соціальні, психологічні. Їх індивідуальне поєднання створює особистісну ціннісну структуру, вибудовану на загальнолюдських цінностях. Очевидно, що класифікація цінностей є умовною, бо класи формуються за певними ознаками, а в сфері цінностей виявити «ознаки» дуже важко [12].

Класифікація базових цінностей орієнтації особистості визначається мірою включення людини в суспільні відносини. Отже, вираженням рівням «індивід», «група», «суспільство» відповідають ціннісні орієнтації, що виражають спрямованість особистості на ту духовну цінність, яка реалізується в конкретній соціальній ситуації. У побудові структури ціннісно-сміслової свідомості особистості можна створювати загальні класифікації цінностей, але в кожній специфічній конкретній ситуації у свідомості індивіда представлена індивідуальна система цінностей, специфічна для його діяльності [9].

Дослідження характеристик цінностей, ціннісних орієнтацій, гуманістичних цінностей припускає, що ці категорії тісно пов'язані між собою. Формування гуманістичних цінностей можливе за наявності усвідомлення людиною понять «цінність» і «гуманізм», що сприяє виокремленню у її життєвій позиції саме таких вартостей, як гуманістичні. Існує думка, що ціннісні орієнтації студентів – це «багатогранна система життєвих поглядів, установок, зумовлених умовами життя – матеріальними, вихованням, освітою, інформацією, побутом» [6].

Вивчивши різні класифікації цінностей, ми розуміємо всю їх багатогранність і своєрідну схожість. Адже більшість положень різних ієрархій між собою перекликаються. Та більшість класифікацій не містять виокремлених гуманістичних цінностей. А якщо такі й наявні, то вони стосуються лише гуманістичної цінності людини. Специфіка нашої роботи полягає у виділенні серед ряду загальновідомих, гуманістичні цінності є проявом ставлення людини до навколишнього природного світу. В зв'язку з цим серед опрацьованих результатів пошукового експерименту ми змогли проаналізувати приналежність запропонованих нами ранжуванню вартостей до зазначених класифікацій цінностей.

З метою виявлення наявності гуманістичних вартостей, на які доцільно звернути увагу під час начально-виховного процесу підготовки майбутніх вчителів природничого профілю, ми провели пошуковий експеримент. В опитуванні брали участь 309 студентів III–V курсів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Кам'янець-Подільського національ-

ного університету ім. І. Огієнка, Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Львівського національного університету ім. І. Франка, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Респондентам запропоновано довільно складений перелік позитивних вартостей та їх антиподів, для ранжування особистісних цінностей як власних (анкета 1), так і своїх колег (анкета 2). Якщо «цінність» отримала від 5% і вище, то рівень її наявності є високим, від 3 до 4% – середнім; від 1 до 2% – низьким. Запропонований нами умовний перелік гуманістичних вартостей співпадає з описаними вище класифікаціями абсолютних вічних цінностей – особистісних та соціальних.

Анкета 1 на ранжування власних позитивних і негативних цінностей була розроблена, з метою визначити, які особистісні гуманістичні цінності, властиві молодій людині і є для неї найбільш значущими, якими вона керується в повсякденному житті, а також до досягнення яких вона прагне. Виділивши доброту, повагу, альтруїзм, відповідальність та емпатію в склад гуманістичних цінностей, ми маємо на увазі, що доброзичливе, альтруїстичне ставлення з позиції поваги, відповідальності і милосердя за вплив людини на навколишнє природне середовище стосується не лише взаємовідносин людина – людина. Ми відносимо ці категорії до гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей, бо вони є проявом ставлення особистості до життя у всіх його проявах. Наявність гуманістичних вартостей, які стосуються ціннісного ставлення до природного середовища, в ієрархії загальнолюдських цінностей є дуже важливим компонентом професійної сформованості вчителя природничих дисциплін. Тому факт виявлення їх наявності у загальному переліку особистісних вартостей майбутніх педагогів є доречним (рис. 1).

Результати анкетування засвідчили, що згідно зрозробленими нами рівнямивизначення наявності гуманістичних цінностей високий показник мають такі абсолютні «позитивні» цінності, як вірність – 5,3%, розум – 5,1% і чесність – 5,0% (зі 100% можливих). Отже, майбутнім вчителям важливо бути вірними собі та з оточуючими, мати достатні розумові здібності і бути чесними з собою та іншими людьми. Середній рівень наявності мають наступні цінності: любов – 4,9%, доброта – 4,8%, повага – 4,8%, щирість – 4,7%, надійність – 4,7%, дружба – 4,6%, здоров'я – 3,9%, відповідальність – 3,8%. Низький рівень отримали емпатія – 2,3% та альтруїзм – 1,8%. Таким чином, умовно визначені нами гуманістичні цінності – доброта, повага, відповідальність, альтруїзм й емпатія – загалом мають середній і низький рівні наявності у загальній ієрархії цінностей студентів. Тобто, високий і середній рівні наявності отримали цінності абсолютного (вірність, чесність) та особистісного (щирість, дружба) характеру, а середній (доброта, повага, відповідальність) і низький (альтруїзм й емпатія) – умовно виділені гуманістичні.

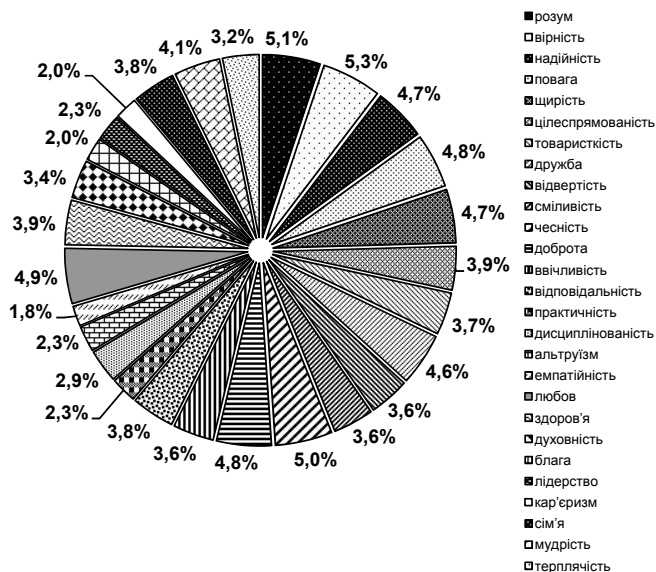


Рис. 1. Відсоткове співвідношення рівнів наявності позитивних особистісних цінностей.

Визначення найменшбажаних особистісних вартостей (тих, яких майбутні вчителі природничих дисциплін не сприймають у своїй життєвій позиції) є результатом проведеного опитування на ранжування негативних цінностей. Запропонований нами перелік негативних вартостей є антиподом позитивних і належить до особистісних, соціальних і загальнолюдських. Виокремивши з переліку такі антиподи гуманістичних цінностей, як байдужість, жорстокість, ненависть, егоїзм і безвідповідальність, ми умовно розуміємо їх як прояви негативного ставлення до навколишнього світу (рис. 2).

Проведене анкетування дало змогу визначити, що високий рівень наявності антиподів гуманістичних цінностей отримали лінь – 5,7%, брехливість – 5,2%, боягузтво – 5,1%; на середньому рівні опинилися зрадливість – 4,9%, безвідповідальність – 4,9%, жорстокість – 4,9%, егоїзм – 4,7%, хамство – 4,5%, байдужість – 4,4%, ненависть – 4,2%. Отже, вказані якості студентам неприйнятні. Визначені нами антиподи гуманістичним цінностям отримали середній рівень наявності, а це може означати, що більш неприйнятними для студентів є антиподи особистісного значення, ніж гуманного. Таким чином, майбутнім педагогам важливіше, щоб не було брехливості і лінощів у їхньому

житті, ніж жорстокості, байдужості і безвідповідальності стосовно природного світу.

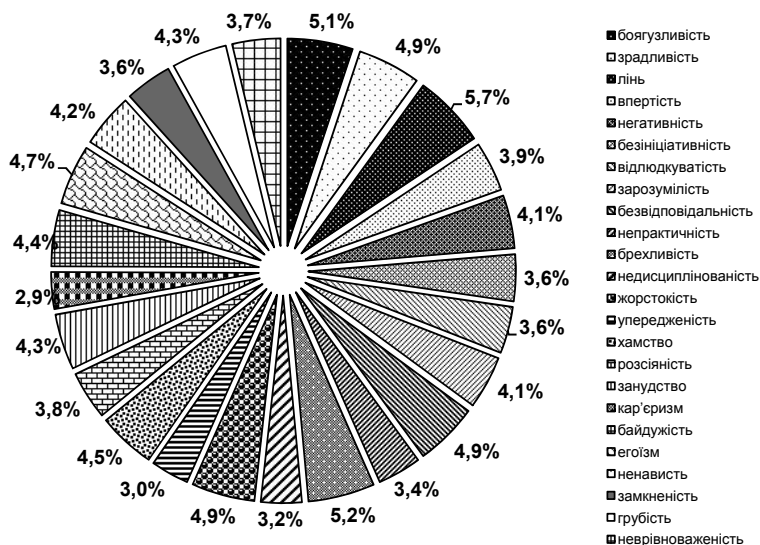


Рис. 2. Відсоткове співвідношення рівнів наявності негативних особистісних цінностей.

Ранжування позитивних вартостей у колег дає можливість виявити потребу у тих чи інших цінностях, а також наявність їх антиподів, які вважаються «непотрібними» у професійно-особистісній сфері педагога. Адже у кожної людини є сформована індивідуальна ієрархія цінностей, якою вона керується у своїй діяльності. За допомогою проведеного ранжування умовно визначених гуманістичних цінностей, які належать до абсолютних, соціальних, особистісних ми визначили рівень потреби в наявності, тих, які хочуть бачити майбутні вчителі у своїх колег (рис. 3).

Серед запропонованих позитивних цінностей високий рівень потреби у наявності мають наступні: вірність – 5,9%, надійність – 5,6%, щирість – 5,3%, чесність – 5,2%, повага – 5,0%; середній – доброта – 4,9% і відповідальність – 3,9%; низький – альтруїзм – 2,4% та емпатія – 2,1%. Отже, з умовно визначених нами гуманістичних вартостей повага має високий, доброта і відповідальність – середній, альтруїзм та емпатія – низький рівні потреби наявності у професійній сфері педагога. З результатів анкетування видно, що високий рівень потреби в наявності отримали цінності абсолютні, особистісні, а цінно-

сті гуманістичної спрямованості мають низький рівень. Це може бути підтвердженням нашої гіпотези про потребу їх формування у майбутніх вчителів-природничиків.

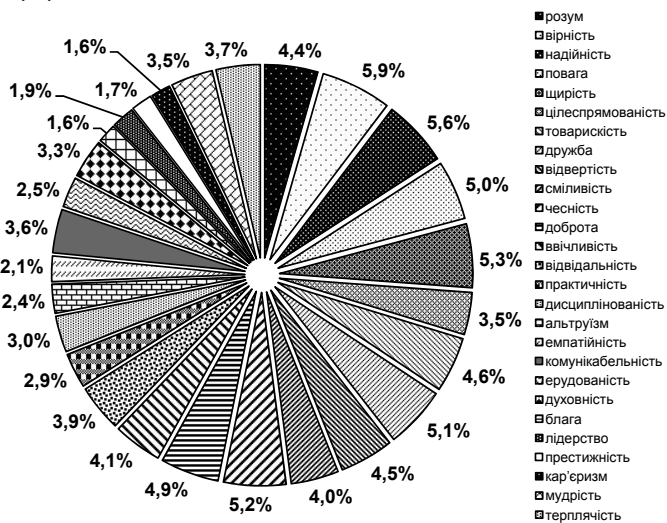


Рис. 3. Відсоткове співвідношення рівнів наявності позитивних цінностей у колег.

Серед запропонованих позитивних цінностей високий рівень потреби у наявності мають наступні: вірність – 5,9%, надійність – 5,6%, щирість – 5,3%, чесність – 5,2%, повага – 5,0 %; середній – доброта – 4,9% і відповідальність – 3,9%; низький – альтруїзм – 2,4% та емпатія – 2,1%. Отже, з умовно визначених нами гуманістичних вартостей повага має високий, доброта і відповідальність – середній, альтруїзм та емпатія – низький рівні потреби наявності у професійній сфері педагога. З результатів анкетування видно, що високий рівень потреби в наявності отримали цінності абсолютні, особистісні, а цінності гуманістичної спрямованості мають низький рівень. Це може бути підтвердженням нашої гіпотези про потребу їх формування у майбутніх вчителів-природничиків.

Результат анкети 2 на ранжування запропонованих гуманістичних цінностей антиподів, що може проявлятися у поведінці оточуючих людей, показав, яких вартостей майбутні вчителі не сприймають у життєвих поглядах, а відповідно в ціннісних орієнтаціях своїх колег (рис. 4)

Найбільший рівень несприйнятливості отримали: зрадливість – 6,5%,

брехливість – 6,0%, жорстокість – 5,6%, хамство – 5,5%, боягузливість – 5,0% (високий); зарозумілість – 4,8%, грубість – 4,8%, безвідповідальність – 4,8%, егоїзм – 4,6%, ненависть – 4,7%, байдужість – 4,6% (середній). Заперечуючи наявність цих негативних якостей в своїх колег, майбутні педагоги накреслюють відповідний професійний портрет вчителя.

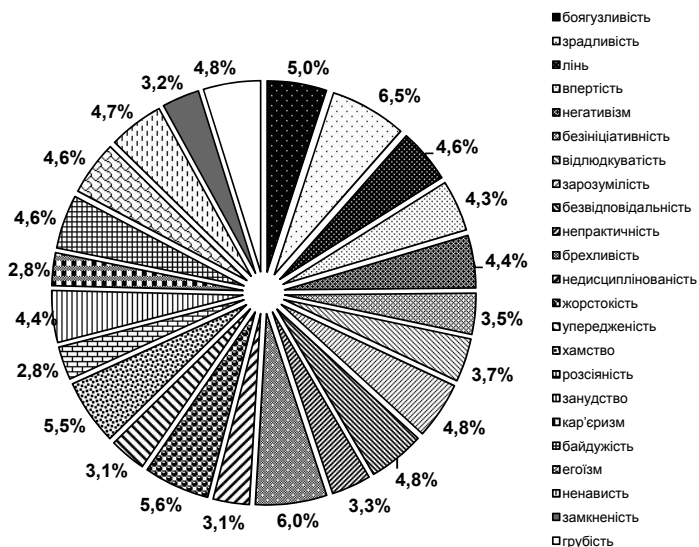


Рис. 4. Відсоткове співвідношення рівнів наявності негативних цінностей у колег.

Отже, згідно з отриманими результатами анкети 1 на ранжування позитивних особистісних цінностей стало відомо, що умовно виокремлені нами гуманістичні цінності – доброта, повага, відповідальність, альтруїзм та емпатія – мають середній і низький рівні наявності в ціннісних орієнтаціях студентів. Показники анкети 2 на ранжування позитивних цінностей у колег – свідчать про відповідну потребу у формуванні перелічених нами вартостей. Тому, на нашу думку, доречною буде робота над самовдосконаленням майбутніх вчителів, щодо зменшення прояву безвідповідальності, байдужості, жорстокості, егоїзму, ненависті. Таким чином за рахунок формування у студентів гуманістичних цінностей будуть зменшувати свій прояв негативні їх прояви особистості. Зрозумілим стає те, що для формування різнобічно розвиненої особистості майбутніх педагогів природничих спеціальностей вагоме значення має їх гуманістична складова, що формується на основі індивідуального ціннісного

вибору. Особистість обирає собі найбільш бажані, значущі, цінності, за допомогою яких буде виражатися її внутрішній світ. Якщо майбутній педагог не буде прагнути до гуманістичного світогляду, то він не стане для своїх учнів тим прикладом людини-гуманіста, який так необхідний сучасній школі. Неможливо виховати гуманне ставлення до природного середовища як частину внутрішнього світу дитини без гуманістичного прикладу вчителя. Тому проблема формування гуманістичних цінностей у студентів природничих спеціальностей буде предметом наших подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навч. закладів / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Енциклопедія освіти; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Завгородня О. В. Особистісні цінності та методи їх дослідження / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К.: ІВЦ Держкомстандарту України, 2006. – 50 с.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
5. Рапацевич Е. С. Педагогика: большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Петрушенко В. Л. Філософський словник: терміни, персоналії, сентенції / В. Л. Петрушенко. – Львів: Магнолія 2006, 2011. – 352 с.
7. Помиткін Е.О. Духовний розвиткучнів у системішкільноїосвіти: наук.-метод.посібник. / Е. О. Помиткін. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
8. Степанюк А. В. Біоетика: програма навч. курсу для студ. вищих пед. закладів освіти / А. В. Степанюк, Г. Я. Жирська, І. С. Назарко. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 12 с.
9. Тичина І.М. До проблеми визначення та класифікації цінностей громадської діяльності // Молодь в умовах нової соціальної перспективи: матеріали VІМіжнар. наук.-практ.конференції, 13–14 травня 2004 р. – Житомир, 2004. – С. 342–344.
10. Трухін І. О. Основи шкільного виховання: навч. посібник / І. О. Трухін, О. Т. Шпак. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 368 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
12. Шайгородський Ю.Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу / Ю. Шайгородський // Соціологія. Психологія. – 2010. – № 1. – С. 94–106.

13. Янкович І.І. Підготовка майбутніх учителів у Польщі до виховної роботи з учнями: монографія; за ред. В. М. Чайки / І.І. Янкович. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. – 146 с.

Transliteration:

1. Vyshnevs'kyy O. Teoretychni osnovy suchasnoy i ukrayins'koyi pedagogiky: posibnyk dlya studentiv vyschykh navch. zakladiv / O. Vyshnevs'kyy. – Droboych: Kolo, 2003. – 528 s.
2. Entsyklopediya osvity; gol. red. V. G. Kremen'. – K.: YurinkomInter, 2008. – 1040 s.
3. Zavgorodnya O. V. Osobystisnitsinnosti ta metodyikh doslidzhennya / O. V. Zavgorodnya, L. O. Kurgans'ka. – K.: IVTs DerzhkomstandartUkrayiny, 2006. – 50 s.
4. Ysaev Y. F. Professyonal'no-pedagogicheskayakul'turaprepodavatelya: ucheb. posobyedlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy / Y. F. Ysaev. – M.: Akademyya, 2002. – 208 s.
5. Rapatsevykh E. S. Pedagogika: bol'shaya sovremennaya entsyklopediya / E. S. Rapatsevykh. – Mn.: Sovremennoe slovo, 2005. – 720 s.
6. Petrushenko V. L. Filosofs'kyy slovnyk: terminy, personaliyi, sententsiyi / V. L. Petrushenko. – L'viv: Magnoliya 2006, 2011. – 352 s.
7. Pomytkin E. O. Dukhovnyy pozvytok uchniv u systemi shkil'noyi osvity: nauk.-metod. posibnyk. / E. O. Pomytkin. – K.: IZMN, 1996. – 164 s.
8. Stepanyuk A. V. Bioetyka: programa navch. kursudlyastud. vyschykhped. zakladvosvity / A. V. Stepanyuk, G. Ya. Zhys's'ka, I. S. Nazarko. – Ternopil': TNPU, 2007. – 12 s.
9. Tychnal.M. Do problemy vyznachennya ta klasyfikatsiyi tsinnostey gromads'koyi diyal'nosti // Molod' vumovakh novoyi sotsial'noyi perspektyvy: materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konferentsiyi, 13–14 travnya 2004 r. – Zhytomyr, 2004. – S. 342–344.
10. TrukhinI. O. Osnovy shkil'nogo vykhovannya: navch. posibnyk /I. O. Trukhin, O. T. Shpak. – K.: Tsentr navch. literatury, 2004. – 368 s.
11. FitsulaM. M. Pedagogika vyschoyi shkoly: navch. posibnyk / M. M. Fitsula. – K.: Akademvydav, 2006. – 352 s.
12. Shaygorods'ky Yu.Tsinnisni oriyentatsiyi osobystosti: formalizovana model' tsilisnogo, bagatoaspektnogo analizu / Yu. Shaygorods'kyy // Sotsiologiya. Psykhologiya. – 2010. – № 1. – S. 94–106.
13. YankovychI. I. Pidgotovka maybutnikh uchyteliv u Pol'schi dovykhovnoyi roboty z uchnyamy: monografiya; zared. V. M. Chayky / I. I. Yankovych. – Ternopil': TNPU im. V. Gnatyuka, 2015. – 146 s.

Е. Н. Блашкова. *Тернопольский национальный педагогический университет, Тернополь, Украина.*
Определение уровней гуманистических ценностей будущих педагогов естественных специальностей.

E. N. Blashkova. *Ternopil National Pedagogical University, Ternopol, Ukraine.*
The state of formation of humanistic values of future teachers of natural disciplines.

E-mail: elena_blashkova@mail.ru

ВОЛОДЬКО А.М.,
аспірант, Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті автором здійснено детальний аналіз найпоширеніших підходів до оцінювання усного послідовного перекладу в Україні та за її межами. Визначено переваги використання ергономічних підходів до оцінювання перекладу під час навчання та майбутньої професійної діяльності. Зосереджено увагу на ефективності взаємо- та самоконтролю та оцінюванні текстів перекладу та перекладацької ситуації загалом. Установлено сутність значущих компонентів, які формують підґрунтя для вдалої міжкультурної комунікації. Модифіковано критерії для оцінювання студентів-перекладачів, важливі для визначення якості усного послідовного перекладу у технічних галузях знань. Представлено якісно важливі аспекти реальної перекладацької ситуації, що розкривають зміст кожного критерію оцінювання. Обґрунтовано розподіл балів поміж трьома категоріями оцінювання у відповідності до кредитно-модульної системи.

Ключові слова: усний послідовний переклад, оцінювання, критерії оцінювання, перекладацька ситуація.

В статье осуществлен подробный анализ самых распространенных подходов к оцениванию устного последовательного перевода в Украине и за ее пределами. Определены преимущества использования эргономичных подходов к оцениванию перевода во время учебы и будущей профессиональной деятельности. Сконцентрировано внимание на эффективности взаимно- и самоконтроля, а также оценивании текстов перевода и переводческой ситуации в целом. Установлено сущность значимых компонентов, которые формируют основу для успешной межкультурной коммуникации. Модифицировано критерии для оценивания студентов-переводчиков, важные для определения качества устного

последовательного перевода в технических областях знаний. Представлены качественно важные аспекты реальной переводческой ситуации, раскрывающие содержание каждого критерия оценивания. Обоснованно распределение баллов между тремя категориями оценивания в соответствии с кредитно-модульной системой.

Ключевые слова: устный последовательный перевод, оценивание, критерии оценивания, переводческая ситуация.

In this article the author conducts detailed analysis of the most common approaches to the assessment of the consecutive interpretation in Ukraine and abroad, advantages of usage of ergonomic approaches to the assessment of translation during studying and future professional engagement. Attention was paid on the efficiency of the intercontrol and selfcontrol assessment of interpreted texts and translation situation in general. Carrying weight core of components, which form the background for successful intercultural communication, was estimated. The assessment criteria of students-interpreters, which are important for assessment of the quality of consecutive interpretation level in the technical fields of studying, were modified. Important quality aspects of the real translation situation, which clear up the content of each assessment criteria, are presented. The grade distribution between three categories of assessment according to credit-module system is grounded.

Key words: consecutive interpretation, assessment, assessment criteria, translation situation.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Метою методики навчання усного послідовного перекладу (УПП) є формування перекладацької особистості студентів, які відразу після закінчення навчання в університеті зможуть у повній мірі виконувати професійні обов'язки перекладача. При цьому оцінювання якості УПП є постійно актуальним питанням, яке постає не лише перед студентом та викладачем під час навчання, а супроводжує перекладачів протягом всього професійного життя [2].

Аналіз досліджень і публікацій... Увага науковців щодо теоретичного на практичного вивчення питання оцінювання якості УПП зосереджена на визначенні основних підходів до оцінювання (ПО) (П. Кусмауль, М. Снел-Хорнбі, Х. Хьоніг, Л. Черноватий, П. Шміт), критеріїв оцінювання (І. Курц, В. Куц, Л. Черноватий), проведенні опитувань та досліджень кореляції якості перекладу та задоволення слухача тексту перекладу (ТП) у різних галузях знань (І. Ельзагір), визначення вагомих для якості УПП помилок (І. Алексєєва, Т.

Ганічева, А. Енде, В. Комісаров, Л. Латишев, А. Лаутербак).

Наявність суттєвих відмінностей в оцінюванні УПП у дослідженнях зарубіжних та українських вчених сприяло проведенню нами аналізу та узагальненню особливостей оцінювання УПП з метою визначення ефективного та ергономічного ПО. Виходячи з цього, нами виділено три основні ПО, які досліджувалися багатьма науковцями та застосовуються на практиці:

- оцінювання УПП за системою штрафних балів (М. Ігольников, В. Хаперскова, Дж. Хауз, Л. Черноватий) [1, с. 303];
- професійний підхід до оцінювання УПП з перспективи шістьох різних учасників перекладацької комунікації (Х. Бюлер, Д. Жіль, А. Копшинські, І. Курц, П. Мозер, Б. Мозер-Мерсер, Д. Селесковіч, Дж. Херберт) [7, с. 391-394];
- комплексне оцінювання ТП та рівня професійності студента під час виконання УПП (А. Енде, І. Курц, В. Куц, Л. Черноватий) [1, 4].

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз зарубіжних та українських ПО УПП для визначення ефективного та ергономічного підходу, який використовуватиметься не тільки під час навчання у ВНЗ, а й студентами під час самостійних позаурочних тренувань власних мисленнєвих, психомоторних, поведінкових механізмів і майбутніми перекладачами у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу... Контроль є невід'ємною складовою навчального процесу, що забезпечує можливість його керування та зворотній зв'язок між студентом та викладачем. Успішність контролю полягає у виборі науково обґрунтованих критеріїв оцінювання УПП з метою визначення прогресу студентів у формуванні перекладацької компетентності [8].

Навчання УПП студентів здійснюється у відповідності до кредитно-модульної системи організації навчального процесу та модульно-рейтингового контролю, що ставить перед викладачем питання вибору підходів, критеріїв та параметрів, які б мінімізували труднощі оцінювання УПП, тому проаналізуємо вищезазначені ПО з огляду на їхні переваги та недоліки.

Перший ПО – оцінювання за системою штрафних балів – ґрунтується на оцінюванні УПП у відповідності до типу допущених студентом під час навчального перекладу помилок. Однак цей ПО передбачає його постійні модифікації та удосконалення викладачем у відповідності до вимог кредитно-рейтингової системи, оскільки допустима кількість помилок повинна змінюватися в залежності від обсягу запропонованого для перекладу тексту оригіналу (ТО). Таким чином, по-перше, постає питання у додатковому навантаженні на викладача, яке виникає під час постійної зміни балів чи розробки єдиної уніфікованої системи балів, яка б передбачала використання математичних формул для визначення кореляції між кількістю слів у ТО та кількістю допустимих помилок при УПП. По-друге, унеможливорює впровадження реальних

перекладацьких ситуацій під час аудиторних занять, оскільки ПО базується на оцінюванні ТП і не включає оцінювання перекладацької ситуації.

Варто зазначити, що оцінювання УПП за системою штрафних балів є переважним у ВНЗ України, не зважаючи на те, що воно вимагає високої концентрації уваги викладача та проведення постійних підрахунків балів після кожної відповіді студента, що спричиняє труднощі під час організації повноцінної ділової гри в аудиторії та є причиною проблем пов'язаних з ергономічним розподілом часу на виконання запропонованої системи вправ. Окрім того, ПО не мотивує студентів до самостійного позаурочного навчання та оцінювання через громіздкість методики визначення помилок та підрахунків балів. Варто зауважити, що також сумнівним залишається суб'єктивність визначення викладачем приналежності помилки до певного типу.

Грунтуючись на проведеному аналізі, вважаємо цей ПО є ефективним для оцінювання груп з малою кількістю студентів або як один із способів тематичного контролю у великих групах, виключно з метою ознайомлення студентів з можливими ПО УПП. При цьому слід заохочувати та залучати до оцінювання ТП не тільки викладача, але й всіх присутніх студентів. Перевага такого залучення до оцінювання УПП полягає у формуванні позитивного ставлення студентів до критичних зауважень не лише викладача, а й колег-студентів та колег-перекладачів у майбутньому, та прагнення самовдосконалюватися, що буде мотивуючим аспектом для розвитку власної навчально-пізнавальної компетенції [8].

На основі узагальнення наголосимо, що основними орієнтирами вибору ПО УПП є їх ефективність, зручність та адаптивність у використанні, однак проаналізований ПО потребує значних часових затрат для оцінювання кожного студента по окремоті і не передбачає паралельну роботу студентів для мінімізації затрат часу з метою виконання більшої кількості тренувальних вправ під час аудиторного заняття, тому вважаємо оцінювання за системою штрафних балів малоперспективним для нашої методики навчання УПП.

Другий ПО – оцінювання за схемою різних учасників перекладацької ситуації, а саме: перекладач, клієнт-слухач, організатор конференції, колеги-перекладачі, викладач, перекладознавець. Цей ПО використовується для оцінювання професійних перекладів в реальних перекладацьких ситуаціях. У навчальній практиці оцінювання проводять лише за чотирма напрямками: перекладач, клієнт-слухач, колега-перекладач та викладач, оскільки ці ролі є типовими для студентів на занятті з УПП [6].

Оцінювання власного перекладу з перспективи перекладача сприяє розвитку у студентів самокритики до представленого ТП. З перспективи клієнта-слухача оцінюється загальне враження від перекладача та змістовність ТП без попереднього ознайомлення слухача з ТО, що моделює реальну профе-

сійну ситуацію та об'єктивне оцінювання клієнтом-слухачем студента-перекладача. Взаємооцінювання студентів у ролі колег-перекладачів сприяє їхньому позитивному ставленню до критики та розвиває вміння співпраці та взаємодопомоги. Критерії оцінювання УПП з перспективи викладача ідентичні третьому підходу – комплексне оцінювання ТП та рівня професійності студента під час виконання УПП [5]. Варіювання основного акценту оцінювання є можливим в залежності від ситуації перекладу та від поставленого викладачем завдання. ПО з перспективи різних учасників перекладацької комунікації ми рекомендуємо модифікувати у відповідності до наявних ролей ділової гри, що є засобом моделювання умов професійної діяльності перекладача у методиці навчання УПП, а саме, виключити організатора конференції і перекладознавця зі списку перспектив оцінювання, оскільки ці ролі не передбачені запропонованою методикою навчання УПП.

Третій ПО – комплексне оцінювання ТП та рівня професійності студента-перекладача – ґрунтується на таких значущих для якості УПП категоріях:

- 1 – відтворення змісту ТО в ТП;
- 2 – мовне оформлення ТП;
- 3 – загальне враження від перекладацької ситуації.

Важливими аспектами для оцінювання за першим критерієм є логічність, зрозумілість ТП, що не викликає протиріч; відповідність ТП очікуванням клієнтів-слухачів на рівні використовуваних мовних засобів та термінів; відповідність ТП авторському задуму мовця; наявність чи відсутність у ТП недопустимих доповнень, уточнень чи узагальнень, неправильної інформації щодо деталей чи упущення інформації загалом.

Під час оцінювання мовного оформлення ТП важливими є правильність граматичного, лексичного, стилістичного оформлення тексту та відсутність неточностей у вимові перекладача.

Щодо третьої категорії оцінювання УПП зазначимо, що загальне враження від перекладацької ситуації має низку чинників впливу, які комплексно відображають якість роботи перекладача – частотність самовиправлення, використання двох та більше відповідників замість одного, невмотивовані паузи, характеристики голосу, поведінка перекладача. Крім цього, важливим для загального враження від перекладу є мова тіла (осанка, міміка, жести, візуальний контакт), здатність до непомітного чи малопомітного вирішення проблем комунікативного та мовного характеру.

Таким чином, за вказаними вище критеріями ми оцінюємо наскільки професійною є міжкультурна комунікація; наскільки вправно організовано перекладацьку ситуацію з огляду на технічне забезпечення та можливість всіх учасників комунікації досягти поставлених цілей; чи притаманна перекладачеві відповідна впевненість у виконанні дій; чи був перекладач достатньо заці-

кавленим у виконанні обов'язків; чи було клієнту-слухачеві легко та безперешкодно сприймати інформацію надану перекладачем.

Зазначимо, що оцінювання за перспективами різних учасників комунікації та комплексне оцінювання ТП і рівня професійності студента під час УПП підвищують ефективність ділової гри на аудиторних заняттях. Студенти зацікавлені у контролі та оцінюванні один одного у відповідності до отриманих ролей, а викладач контролює за період виконання однієї вправи кожную групу по окремоті, що мотивує студентів до високої якості перекладу протягом всього періоду виконання вправи та постійного розвитку перекладацької компетентності. Таким чином, перекладацьку ситуацію та ТП оцінює не тільки викладач та студенти-слухачі, а й студент-перекладач відстрочено, використовуючи критерії третього ПО та результати оцінювання колег [4, 68-70]. Нами визначено ергономічність другого та третього ПО УПП, тому що вони не вимагають багато зусиль та часу для оцінювання і шляхом обговорення ТП учасниками комунікації сприяють оволодінню соціальними нормами професійного перекладацького спілкування.

Грунтуючись на проведеному науковцями практичному дослідженні оцінювання якості УПП працівниками із різних галузей знань, ми визначилися з критеріями оцінювання, які застосовувалися нами у методиці навчання УПП у галузі відновлювальної енергетики. З-поміж усіх категорій опитаних, релевантною для нас були працівники технічних галузей знань, які оцінили якість УПП за вісьмома критеріями і визначили, що основними для вдалої міжкультурної комунікації є використання правильної термінології, зв'язність та логічність викладу ТП [3], тому за безпомилкове виконання УПП за цими показниками у відповідності до їх значущості для перекладацької ситуації студенти отримують в межах нашої методики навчання 70 балів.

Мовні помилки, які не змінюють зміст ТП мають для співробітників технічних галузей нижчий пріоритет, тому оцінені нами в 20 балів, а компоненти, що формують загальне враження від перекладацької ситуації, а саме, характеристики голосу, поведінка перекладача та дотримання загальних перекладацьких правил під час УПП, – посідають останнє місце в рейтингу значущості під час оцінювання УПП у технічних галузях знань. Зважаючи на це, виділимо на оцінювання цього аспекту – 10 балів, оскільки повне його ігнорування є неможливим під час проведення ділової гри наближеної до реальної перекладацької ситуації.

Грунтуючись на проведеному аналізі нами виділено такі параметри контролю УПП: відтворення змісту ТО в ТП; мовне оформлення; загальне враження від перекладацької ситуації. Поділ параметрів контролю на категорії оцінювання представлено у Таблиці 1:

Таблиця 1. Критерії оцінювання УПП.

Показники за критеріями оцінювання								Загальна кількість балів
1		2	3					
Неперекладена / пропущена інформація	Зміна змісту ТО	Мовні помилки	Нехтування загальними перекладацькими правилами					
			Самовиправлення	Використання 2 і більш відповідників	Невмотивовані паузи	Характеристики голосу	Поведінка перекладача	
35%	35%	20%	2%	2%	2%	2%	2%	
70%		20%	10%					
								100%

Таблиця 1 дає змогу зробити висновки щодо розподілу балів під час виконання УПП. Для об'єктивного оцінювання проаналізовано ступінь важливості зазначених критеріїв при сприйнятті слухачем ТП [3]. При безпомилковому відтворенні змісту ТО в ТП акт перекладу вже вважається успішним, тому виділяємо 70% від загальної максимально можливої оцінки. 20% - максимальна оцінка для критерію «Мовне оформлення», та 10% - «Загальне враження».

Висновки. Необхідною та обов'язковою умовою успішного навчання УПП є залучення ергономічних, ефективних та зручних у використанні ПО УПП та перекладацької ситуації, тому віддаємо перевагу оцінюванню за перспективами: самооцінювання виконаної роботи студентом-перекладачем; взаємооцінювання ТП колегами-перекладачами; оцінювання викладачем та клієнтами-слухачами за вищезазначеними критеріями, а саме, відтворення змісту ТО в ТП, мовне оформлення та загальне враження від перекладацької ситуації.

До перспективних напрямків досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести детальне вивчення питання ефективності результатів залучення студентів до самоконтролю при навчанні УПП, аналіз підходів та встановлення критеріїв самооцінювання студентів.

Список використаних джерел:

1. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий– Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.

2. Guidelines for Managing the Quality of Service Activities «ISO 9004-2:1991 Quality Standard» // International Organization for Standardization. – Режим доступу: <http://www.praxiom.com/iso-9004-2.htm>
3. Elsagir I. M. Anforderungen an Dolmetschleistungen im Fernsehen aus Zuschauersicht: Eine Fallstudie / I. M. Elsagir // Kalina S., Buhl S., Gerzymisch-Arbogast H. Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik. – St. Ingbert : Rohrig Universitätsverlag, 2000. – S. 107–123.
4. Ende, Anne-Kathrin D., Dolmetschen am Kommunikationsmarkt: gezeigt am Beispiel Sachsen / Ende A. – TransuD, Band 9, 2006. – 228 S.
5. Kutz, Wladimir. Gut für wen? Zur Bewertung von Konsekutivdolmetschleistungen; Wie bewertet man das Konsekutivdolmetschen situationsgerecht? / Kutz W. // Translationsdidaktik. Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. – Tübingen, Narr, 1997. – s. 243-254.
6. Moser-Mercer, Barbara. Quality in Interpreting: Some Methodological Issues. / Moser-Mercer B. // The Interpreters' Newsletter 7. – Trieste, Edizioni LINT, 1996. – p. 43-55.
7. Snell-Hornby, M. Handbuch Translation / Snell-Hornby, M., Schmitt P. A., Honig H. G., Kussmaul P.; 2., verbesserte Aufl. Tübingen : Stauffenburg-Verl., 1999. – 434 S.
8. Volodko Anna. Translation competence development as a learning objective. / Volodko A. // The advanced science journal. – Torrance, CA, United States: Scireps Corporation, 2014. – Volume 2014. – Issue 5. – p. 33-36.
9. Chernovatyj L. M. Metodyka vykladannja perekladu jak specialnosti : pidruchnyk dla stud. vyshhykh zaklad. osvity za specialnistju "Pereklad" / L. M. Chernovatyj– Vinnycja : Nova Knygha, 2013. – 376 s.

A. Н. Володько. *Национальный технический университет Украины, Киев, Украина.*
Критерии оценивания качества устного последовательного перевода.

A. N. Volodko. *National Technical University of Ukraine, Kiev, Ukraine.*
Assessment criteria of the consecutive interpretation quality.

E-mail: anna_volodko@bigmir.net

КОНДРАТЕНКО О.О.,
викладач англійської мови,
Національний фармацевтичний
університет, м. Харків, Україна

**МОВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ
МОДЕЛІ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ФАРМАКОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті здійснено характеристику мовленнєвого компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей. У результаті аналізу визначене поняття «мовленнєвий компонент моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей». Детально проаналізовано основні складові мовленнєвого компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей: мовленнєвий – культура ділового мовлення майбутнього фармацевта, який має риторичний (культура публічного виступу) і полемічний (культура ведення дискусії) аспекти.

Ключові слова: культура ділового спілкування, мовленнєвий компонент, культура ділового мовлення, культура публічного виступу, культура ведення дискусії, майбутній фармацевт.

В статті дана характеристика речевого компонента модели культуры делового общения будущих специалистов фармакологических специальностей. В результате анализа определено понятие «речевого компонента модели культуры делового общения будущих специалистов фармакологических специальностей». Подробно проанализированы основные составляющие речевого компонента модели культуры делового общения будущих специалистов фармакологических специальностей: речевой- – культура деловой речи будущего фармацевта, который имеет риторический (культура публичного выступления) и полемический (культура ведения дискуссии) аспекты.

Ключевые слова: культура делового общения, речевой компонент, культура деловой речи, культура публичного выступления, культура ведения дискуссии, будущий фармацевт.

The article characterizes the speech component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists. The analysis has defined the determination «the speech component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists». The main aspects of the speech component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists: speech as the culture of business speech of a future pharmacist, that has rhetorical (culture of public speaking) and controversial (the culture of discussion) aspects which are analyzed in details.

Key words: *culture of business communication, the speech component, the culture of business speech, culture of public speaking, the culture of discussion, future pharmacist.*

Постановка проблеми. Оволодіння майбутніми фахівцями фармакологічних спеціальностей культурою мови та мовленням є однією з умов успішного виконання ними комунікативної функції. Досконало володіючи мовою як засобом комунікації, ділова людина легше соціалізується, краще спілкується з колегами, клієнтами, вміє уникати стресів, знаходить оптимальні шляхи вирішення проблем, успішно досягає поставлених цілей, отримує задоволення від професійної діяльності, вміє гармонізувати свої стосунки із суспільством.

Спілкування як обмін інформацією передбачає вирішення таких завдань, як вибір та правильне використання засобів комунікації, подолання комунікативних бар'єрів непорозуміння. Передача інформації здійснюється у декілька етапів: «1) словесне оформлення ідеї у внутрішньому мовленні (про себе) та 2) її висловлювання» [6, с.10].

По тому, як людина говорить, можна судити про рівень її духовного та інтелектуального розвитку, її внутрішню культуру та її успіх на ринку праці. Тому нині проблема культури ділового спілкування набуває великого значення. З огляду на це актуальними стають визначення та детальний аналіз компонентів культури ділового спілкування майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Розкриття сутності та структурних компонентів культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей можливе в контексті розробленого у вітчизняній та зарубіжній літературі особистісного підходу, який передбачає виділення двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового, технологічного) і внутрішнього (ціннісного), а також зважаючи на прийняту диференціацію комунікативної, перцептивної та інтерактивної сторін спілкування.

Цей підхід знайшов відображення у розробках в галузі психології, лінгвістики, педагогіки (К.А.Альбуханова-Славська, Г.М.Андрєєва, Р.В.Баби́ч, О.О.Бодальов, Б.Н.Головин, Ф.А.Кузін, В.М.Мясищев, Г.Мю́ррей, М.Н.Ночевник, Г.Олпорт, Л.А.Петровська, С.Л.Рубінштейн, З.С.Смелкова, В.В.Соколова, Г.В.Тро́цко, І.М. Трубавина та ін.). Однак не вирішеною частиною цього досить актуального питання залишається характеристика мовленнєвого компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати мовленнєвий компонент моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей. Для вирішення вказаної мети поставили такі завдання: 1) визначення змісту мовленнєвого компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей, 2) детальний аналіз складників мовленнєвого компонента моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців фармакологічних спеціальностей, ми виділили у структурі культури ділового спілкування майбутнього фармацевта мовленнєвий компонент. Мовленнєвий компонент культури ділового спілкування майбутнього фармацевта характеризує смисловий аспект професійної взаємодії, способи передачі інформації, майстерне використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Враховуючи комунікативні функції ділового спілкування майбутнього фармацевта, в мовленнєвому компоненті культури ділового спілкування ми виокремлюємо три аспекти: мовленнєвий – культура ділового мовлення майбутнього фармацевта, риторичний, або культура публічного виступу, і полемічний – культура ведення дискусії.

У термінологічному словосполученні «культура мовлення» вчені-лінгвісти виділяють два основні значення: 1) культура мовлення – це його якість, ознаки та властивості, сукупність та система яких свідчить про його комунікативну досконалість; 2) культура мовлення – це сукупність навичок та знань людини, які забезпечують доцільне використання мови з метою спілкування. Припускаючи, що ознаки та властивості мовної структури комунікативно досконалого мовлення допускають узагальнення і в результаті формують узагальнення про комунікативні якості мовлення, Б.М. Головин визначив культуру мовлення як сукупність та систему його комунікативних якостей [2, с.9]. Спираючись на запропоноване автором визначення, ми розглядаємо культуру ділового мовлення майбутнього фармацевта як сукупність та систему комунікативних якостей, обумовлених певними знаннями, уміннями та навичками мовця. Аналіз літератури дозволяє виділити наступні комунікативні якості культури ділового мовлення майбутнього фармацевта:

правильність, чистота, точність (визначеність), логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність та дієвість.

Безперечно, правильність мовлення – одна з головних комунікативних якостей ділового мовлення майбутнього фармацевта. Без правильності неможливі інші комунікативні якості: точність, логічність, доречність та ін. Правильність мовлення передбачає дотримання норм літературної мови, неправильність веде до відхилення від них. Визначення правильності мовлення як її головної комунікативної якості можна вважати загальноновизнаним у науці і досить чітким: правильність мовлення – це відповідність її мовної структури мовним нормам (нормам вимови, наголосу, словотвору; морфологічним, синтаксичним, лексичним нормам; інколи в сучасній лінгвістичній літературі наголошують на стилістичній нормі, маючи на увазі, передусім, на відповідності вибраного слова або синтаксичної структури умовам спілкування та стилю викладу).

Щоб вільно володіти мовою, майбутні фахівці фармакологічних спеціальностей повинні не лише засвоїти норми, а й знати їх можливі соціальні функції, тобто вміти точно відібрати таку мовну одиницю, яка забезпечить досягнення мети. Точність здавна визнається одним з головних переваг мовлення. Поняття «точність» має два значення: по-перше, це вживання у мовленні слів (їх значень) і словосполучень, звичних для людей, які володіють нормами літературної мови, а по-друге, це «оформлення і вираження думки адекватно предмету або явищу дійсності, тобто несуперечність реального предмета і його назви» [1, с.93]. Основними умовами (екстралінгвістичними та структурними (лінгвістичними)), необхідними для точного мовлення, є: 1) знання предмета мовлення – екстралінгвістична умова, якщо мати на увазі рівень безпосередньої комунікації – власне мовлення; 2) знання мовної системи, усіх її рівнів, оволодіння стилістичними ресурсами, мовними засобами вираження емоційності; 3) розвинені мовленнєві навички та уміння узгоджувати знання про предмет зі знаннями мовної системи (мови) і її можливостей у конкретному акті комунікації [2, с.132].

Доступність висловлювання – це здатність даної форми мовлення бути зрозумілою адресату, зацікавити його. Доступність передбачає ясність і точність, але не все викладене ясно буває доступним для розуміння кожної людини. Наприклад, чітко прочитана доповідь з курсу фармації може бути доступна лише для спеціалістів. Під логічністю мовлення розуміється така його властивість, яка забезпечується певною послідовністю викладу, тобто викладу ряду думок, фактів, які мають внутрішній та зовнішній зв'язок. Причому внутрішній зв'язок здійснюється за рахунок змістового зв'язку між ними, а зовнішній – за допомогою спеціальних засобів мовлення.

Логічність як ознака культурного мовлення формується на рівні «мис-

лення-мова-мовлення» і залежить від рівня володіння прийомами розумової діяльності, знання законів логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної дійсності. У зв'язку з цим не можна не погодитися з Н.Д.Бабиць у тому, що «погане мовлення є передусім свідченням поганого мислення і лише потім поганих знань мови» [1, с.106].

Важливою характеристикою ділового мовлення, на думку вчених-філологів, є його чистота. Під чистотою, як правило, розуміють строге дотримання мовних та стилістичних норм літературної мови. У типології якостей мовлення майбутніх фармацевтів є одна, яка займає особливе місце, – це доречність. Не дивлячись на те, що термін досить умовний, зміст його достатньо конкретний в екстралінгвістичному та мовному плані. Доречність – це такий підбір, організація засобів мовлення, за допомогою яких воно відповідає меті висловлювання, темі повідомлення, його логічному та емоційному змісту, складу слухачів та читачів, інформаційним, виховним, естетичним та іншим завданням письмового та усного виступу.

Ще однією суттєвою ознакою ділового мовлення майбутнього фармацевта є його лаконічність або економність. Ця комунікативна якість мовлення полягає у прагненні виразити максимальну за обсягом інформацію мінімальною кількістю слів. Вимога стислості завжди поєднувалась із вимогою простоти, ясності, доступності. Стислість корисна завжди і в усьому, особливо у фармацевтичних закладах, наприклад: черга покупців за лікарськими препаратами.

Етичність мовлення проявляється в різних етикетних ситуаціях спілкування. Ця комунікативна якість обумовлена знанням мовного етикету (система ритуалів та відповідних словесних формул, які вживаються з метою встановлення контакту та підтримання доброзичливої тональності спілкування) та навичками використовувати його відповідно до мовленнєвих форм. Дотримання правил мовленнєвого етикету, прийнятих у певному колі людей, суспільстві, країні є важливим, а особливо воно важливе у спілкуванні на міжнародному рівні.

У мовленнєвому етикеті спостерігається певна техніка ведення бесіди, розмови, переговорів. Культурні норми мовленнєвого етикету передбачають уміння в конкретній формі сформулювати подяку, побажання, вибачення, прохання, запрошення, пораду, знайомство, звернення, привітання, прощання, схвалення, незгоду тощо. Дієвість мовлення – це його результативність. Вона вказує на те, чи вдалося мовцеві досягти своєї мети за допомогою мовлення чи ні. «Якщо мовлення, захоплюючи різні сфери свідомості слухача чи читача, підкоряє його автора, таке мовлення дієве» [2, с.28]. Всі зазначені вище якості мовлення слугують та підпорядковуються його дієвості.

Ситуації ділового спілкування майбутнього фармацевта передбачають

такі форми міжособистісних контактів як діалог, полілог, монолог, тобто виступ, доповідь, промову однієї людини, що передбачає повідомлення певної інформації, переконання слухачів у правильності тих чи інших аргументів. Для результативного, ефективного монологу в ситуаціях ділового спілкування ми вважаємо необхідним володіння основами риторики – теорії ораторського мистецтва. В.В. Соколова визначає ораторське мистецтво як «найвищу форму красномовства; один із видів вдалого володіння словом, всіма засобами спілкування з метою впливу на слухачів, їх переконання, навіювання» [5, с.27].

Важливе значення для оратора має техніка мовлення, володіння якою надає виразності та емоційного забарвлення виступу. Виразність виявляється у п'яти параметрах: а) інтонаційне оформлення, б) логічний наголос, в) паралінгвістичні засоби, г) проксемічні засоби, д) емоційне забарвлення. В роботі майбутнього фармацевта одним із найважливіших засобів впливу на слухача є живе слово. У зв'язку з цим постійно посилюються вимоги до якості усного мовлення майбутнього фармацевта щодо змісту, так форми, яка багато в чому визначається технікою мовлення [5].

Виразність мовлення передбачає також і високий рівень володіння культурою невербальної поведінки. «Володіння мімікою, позою, жестом для людини, яка бажає активно засвоїти мистецтво культурного, дієвого мовлення, без перебільшення настільки ж необхідне, як і володіння словом. Без жесту, що гармонує з ним і допомагає йому втілитися, набутти змісту, слово ніби спустошується, втрачає звучання» [4, с.33].

Наступним, не менш важливим аспектом культури ділового спілкування майбутнього фармацевта, є культура спору або полемічна культура. Спір свідчить про справжню зацікавленість, захопленість партнерів діловою взаємодією. Ось чому однією з ознак культури ділового спілкування ми вважаємо не уникання спору, а вміння вести його так, щоб він не переріс у конфлікт між сторонами і щоб можна було знайти компроміс під час вирішення певної проблеми.

Важливою складовою полемічного компонента ділового спілкування майбутнього фармацевта, на наш погляд, є володіння технікою питань і відповідей. Загальноприйнятим вважається, що ставити запитання – це мистецтво, яке вимагає бездоганного володіння мовою, чуйності до комунікативних проявів партнера та здатності розрізняти щирі відповіді від ухиляння від відповіді; в гуманістичному розумінні – це мистецтво бережливого ставлення до людини. Найважливішою умовою перемоги в спорі є володіння правильною літературною мовою, основами теорії красномовства. Успішне ведення полеміки, дискусії вимагає знань логіки, а отже, тісно пов'язане з логічністю мовлення. Необхідно вміти робити висновки зі своїх та чужих тверджень, поміча-

ти суперечності, виявляти відсутність логічних зв'язків між твердженнями, вміти аргументувати власний погляд.

Отже, ми вважаємо, що культура ділового мовлення – необхідна умова успішного ділового спілкування майбутнього фармацевта, яке має відповідати критеріям правильності, стислості, емоційності, ясності, точності та логічності. Володіння мовленнєвою культурою, а також обізнаність з основами риторичної науки сприяє правильній побудові та виголошенню публічних промов, виступів, доповідей у ситуаціях ділового спілкування майбутнього фармацевта.

Висновки. Орієнтуючись на особистісний підхід, у культурі ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей ми виділили мовленнєвий компонент.

Мовленнєвий компонент виявляється у специфіці інформаційного обміну між суб'єктами діяльності, способах передачі інформації, використанні вербальних і невербальних засобів комунікації. Мовленнєвий компонент культури ділового спілкування характеризується трьома основними показниками: мовленнєвим – описує комунікативні якості ділового мовленням (правильність, чистота, точність, логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність і дієвість); риторичним – описує техніку підготовки та проведення публічних виступів, структуру промови, техніку привернення та утримання уваги аудиторії, техніку мовлення та культуру невербальної поведінки оратора; полемічним – визначає основні умови успішного дискусування в ситуаціях ділової взаємодії (володіння технікою запитань і відповідей, переконання й аргументації).

Перспективи подальшого вивчення проблеми полягають у характеристиці інших структурних компонентів культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей. Розроблена структурна модель культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей дає змогу, по-перше, визначити конкретні показники діагностування сформованості цієї важливої професійної якості у майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей, по-друге, систематизувати погляди різних науковців, які досліджують культуру ділового спілкування, інтегрувавши їх у спецкурс «Культура ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей».

Список використаних джерел:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення./ Н.Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232с.

2. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. язык и литература»./ Б.Н. Головин. – 2-е изд., исп. – М. : Высш. шк., 1988. – 320с.
3. Кондратенко О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах: необхідні уміння і навички / О.О. Кондратенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31, Том II (44) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 144–151.
4. Ночевник М.Н. Психология общения и бизнес./ М.Н. Ночевник. – М. : Профиздат, 1995. – 259с.
5. Соколова В.В. Культура речи и культура общения./ В.В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192с.
6. Троцько А.В., Трубавина І.Н. Теория и методика делового общения./ А.В. Троцько, І.Н. Трубавина. – Х. : ХГПУ ім. Г.С. Сковороди, 1999. – 110с.
7. Турок Е.М. Психология делового общения. Учебно-методическое пособие (для студентов заочной формы обучения) / Е.М. Турок. – Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2008. – 23 с.

Transliteration:

1. Babich N.D. Osnovi kulturi movlennya./ N.D. Babich. – Lvlv : Svit, 1990. – 232s.
2. Golovin B.N. Osnovy kulturyi rechi: Ucheb. dlya vuzov po spets. «Rus. yazyik i literatura»./ B.N. Golovin. – 2-e izd., isp. – M. : Vyssh. shk., 1988. – 320s.
3. Kondratenko O.O. Formuvannya kulturi dllovogo spllkuvannya maybutnlh farmatsevtlv u vischih navchalnih zakladah: neobhldnl umlnnya I navichki / O.O. Kondratenko // Gumanltarniy vlsnik DVNZ «Pereyaslav-Hmelnitskiy derzhavniy pedagoglchniy unlversitet Imenl Grigorlya Skovorodi» – Dodatok 1 do Vip. 31, Tom II (44) : Tematichniy vipusk «Vischa osvltla UkraYini u kontekstl IntegratslYi do Evropeyskogo osvltного простору». – K. : Gnozis, 2013. – S. 144–151.
4. Nochevnik M.N. Psihologiya obscheniya i biznes./ M.N. Nochevnik. – M. : Profizdat, 1995. – 259s.
5. Sokolova V.V. Kultura rechi i kultura obscheniya./ V.V. Sokolova. – M. : Prosveschenie, 1995. – 192s.
6. Trotsko A.V., Trubavina I.N. Teoriya i metodika delovogo obscheniya./ A.V. Trotsko, I.N. Trubavina. – H. : HGPU im. G.S. Skovorodyi, 1999. – 110s.
7. Turok E.M. Psihologiya delovogo obscheniya. Uchebno-metodicheskoe posobie (dlya studentov zaochnoy formy obucheniya) / E.M. Turok. – Smolensk : Smolenskiy gumanitarniy universitet, 2008. – 23 s.

О. А. Кондратенко. *Национальный фармацевтический университет, Харьков, Украина.*

Речевой компонент модели культуры делового общения будущих специалистов фармацевтических специальностей.

О. А. Kondratenko. *National Pharmaceutical University, Kharkiv, Ukraine.*

Speech component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists.

E-mail: kondratenkoolga@list.ru

МАЛАФІЙК І.В.,

доктор педагогічних наук, професор,
Рівненський державний
гуманітарний університет, м. Рівне

ПЛИСЮК О.Р.,

викладач, Національний університет
«Острозька академія»,
м. Острог, Україна

ПРО НОВЕ ТЛУМАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ТЕМП ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ»

У статті розкривається авторське тлумачення темпу засвоєння матеріалу, отже темпу засвоєння знань як швидкості руху навчального пізнання від найнижчого до найвищого рівня засвоєння. Визначення темпу засвоєння матеріалу створює основу для побудови відповідної технології навчання і цим самим розширює можливості в організації внутрішньої диференціації у процесі навчання. Представлено основні етапи технології з означеної проблеми на наведених міркуваннях.

Ключові слова: темп засвоєння матеріалу, рівні засвоєння, внутрішня диференціація, етапи технології.

В статье раскрывается авторское толкование темпа усвоения материала, следовательно темпа усвоения знаний как скорости движения ученого познания от самого низкого до самого высокого уровня усвоения. Определением темпа усвоения материала создается основа для построения соответствующей технологии обучения и тем самым расширяет возможности в организации внутренней дифференциации в процессе обучения. Представлены основные этапы технологии с этой проблемы на приведенных рассуждениях.

Ключевые слова: темп усвоения материала, уровни усвоения, внутренняя дифференциация, этапы технологии.

In the article the author's interpretation of learning pace, so the pace of learning as the velocity of academic knowledge from the lowest to the highest level of assimilation is developed. Determining the rate of learning provides a basis for building an appropriate learning technologies and the rebyenhances the organization of internal differentiation in learning. The basic stages of technology with the problems of the above mentioned considerations where time parameter does not appear, but only compared the assimilation rate class students are presented. Due to IQ students and pupils of

different rates of assimilation, the internal differentiation based on the difference in the pace of learning of students is made.

Key words: *learning rate, levels of assimilation, internal differentiation, stages of technology.*

Постановка проблеми. Поняття темпу засвоєння матеріалу в теорії і практиці навчання не є новим. Багато дослідників, які вивчали проблеми внутрішньої диференціації під час навчання, по-різному розуміли і розуміють темп засвоєння матеріалу, отжекладають у нього своє розуміння [3;4;10;11]. Наше тлумачення цього поняття істотно відрізняється від існуючих. Виникає потреба розкрити можливості цього поняття.

Аналіз останніх досліджень. У теорії навчання інтерес до поняття темпу засвоєння матеріалу, отже темпу засвоєння знань з часом не пропадає. Цим поняттям цікавились Ю. Бабанський, В. Загв'язінський, М. Махмутов, І. Підласий, М. Скаткін, В. Паламарчук, В. Онищук, І. Пасічник, І. Лернер, В. Краєвський, С. Гончаренко, В. Бондар та інші.

Мета статті полягає в тому, щоб показати, що наше визначення темпу засвоєння матеріалу створює основу для побудови відповідної технології навчання і отже розширює можливості в організації внутрішньої диференціації у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. За способом використання засвоєної інформації виділяють два види діяльності, одна з них репродуктивна, друга – продуктивна. Виходячи з суті кожного з цих видів можна стверджувати, що первинною є репродуктивна діяльність, а продуктивна ніби є надбудовою над нею [1]. Під час репродуктивної діяльності засвоєний матеріал лише відтворюється суб'єктом навчання в різноманітних сполученнях і комбінаціях – від буквальної копії до будь-якого його реконструктивного відтворення та застосування у типових ситуаціях, що обумовлені, детерміновані навчанням [1].

Як приклад розглянемо піднесення двочлена до квадрату. Під час перших кроків в ході вивчення цієї теми учень апелює до своєї пам'яті і свідомості і пише, що - це не що інше, як дія множення основи самої на себе 5 разів. За аналогією з цим вираз означає, що потрібно виконати дію множення виразу самого на себе. Виконавши дію, учень отримує, що . Далі розглядається конкретний приклад.

Якою є ця діяльність: репродуктивною чи продуктивною? На шляху до отримання нової інформації про те, що дорівнює ця діяльність є продуктивною щодо поняття степеня, а далі, коли учень отримує нову форму виразу , її відтворення і застосування у простих, навчальних ситуаціях є репродуктивною щодо піднесення двочлена до квадрату.

Наступний крок – перехід до продуктивної діяльності здійснюється у такий спосіб: учням доводять, що вираз – це одностороння рівність, але чи має вона двосторонній характер, тобто чи є вона тотожністю? Учні повинні

здійснити перетворення виразу в напрямі до . Переважна більшість з них, в усякому разі кращі математики, запропонують простий і зрозумілий варіант і переконуються, що має місце тотожність.

Відмітимо, що реальний процес навчання є взаємопов'язана, органічна сукупність двох видів діяльності: репродуктивної і продуктивної, і інколи вони чергуються між собою так часто, що не завжди є можливість їх диференціювати.

Процес навчання – це в першу чергу процес придбання знань. Термін «придбання» знань найбільш влучно і, як ми вважаємо, правильно відображає специфіку навчальної діяльності. Дуже часто вживається вираз «засвоєння» знань. І один, і другий безпосередньо пов'язані з перетворенням інформації у знання, але за змістом вони не є тотожними.

Що означає придбання знань? Зрозуміло, що аналогічно можна поставити і друге запитання: що означає засвоєння знань. Деякий зміст цьому терміну надається законом активності у навчанні: знань не можна дати, знання можна лише взяти [7;8]. Йдеться про те, що «взяти» – це в якійсь мірі «присвоїти».

Ми більше зосередимось на процесі придбання знань. Загальноприйнятий смисл навчання можна тлумачити так: в процесі повторення однотипних експериментів методом спроб і помилок або експериментів з однією і тією ж вихідною сукупністю даних здійснюється модифікація системи, яка при цьому демонструє на кожному етапі експериментів кращі результати, ніж на попередніх етапах. Тут йдеться про модифікацію людської свідомості, залученої до навчальної діяльності. У терміні «придбання» як і в терміні «навчання» неявно, опосередковано приховано суть процесу.

Придбання знань реалізується з допомогою двох функцій: отримання інформації ззовні та її систематизація. Ці функції можуть бути зреалізовані, якщо навчальна система володіє необхідними здібностями для систематизації інформації та її узагальнення.

Генетична структура майстерності людини може бути представлена у вигляді слідуючих послідовних рівнів засвоєння, які відображають розвиток досвіду учня з конкретного предмету[1].

Кожен з цих рівнів засвоєння має свою власну, тобто притаманну тільки йому, діагностику, яка дозволяє стверджувати: засвоїв учень знання на цьому рівні, чи ні. Однак є один, досить специфічний рівень засвоєння – розуміння. Його ще називають нульовим рівнем засвоєння, або нульовим рівнем знань. Відомо, що розуміння відбувається в ситуації пізнання, цей процес тісно переплітається з пізнавальними процесами особистості, більшою чи меншою мірою розуміння притаманне сприйманню, запам'ятовуванню, мисленню, тобто цілісній особистості в ситуації пізнання. Розуміння характеризується такими категоріями як глибина, повнота, чіткість.

Взагалі розуміння, як і пізнання в цілому неможливе без використання попередньо набутих і зрозумілих знань. Дж. Дьюї вважав, що в процесі

розуміння бере участь як актуалізація минулого досвіду, так і дійове, оперативне мислення. Старе і нове тут утворюють різноманітні поєднання зв'язків.

В основі розуміння лежить порівняння нової інформації, нових знань з раніше засвоєними, підведення нового поняття під раніше засвоєне, встановлення зв'язку з раніше засвоєними знаннями. Якщо, наприклад, учневі молодших класів необхідно забезпечити розуміння повного квадрата, то він повинен порівняти цю нову для нього фігуру з чотирикутником, і не будь-яким, а чотирикутником, в якого всі сторони рівні, а кути прямі. Якщо такими «попередніми» знаннями школяр не буде володіти, то ніякого розуміння суті квадрата як геометричної фігури не відбудеться.

В історії дослідження розуміння як своєрідної й унікальної форми пізнання мало місце протиставлення гуманітарних наук природничим. Розуміння і з'ясування – це два способи пізнання (концепція Дільтея).

З'ясування – чисто зовнішній шлях встановлення причинної залежності між явищами. Тобто в основі з'ясування лежить встановлення причинно-наслідкового зв'язку. Розуміння охоплює явище безпосередньо як прояв духовної сутності й актів волі особистості. Розуміння дозволяє схопити дещо внутрішнє, безпосереднє походження одного з іншого. Сучасна наука не проявляє особливого інтересу до описаної вище диференціації понять. І задовольняється одним поняттям – розумінням.

З усього викладеного вище впливає одне дуже важливе запитання: чи має розуміння рівневий характер? Якщо, наприклад, засвоєння знань має рівневий характер, то розуміння на кожному з цих рівнів має свій, тільки для даного рівня характерний зміст, чи можливо, розуміння, не розчеплюється рівнями засвоєння знань, отже воно виступає як самостійний, «нульовий» рівень знань. Вище наведену думку можна трактувати так: на кожному із вказаних рівнів, розуміння має своє змістове наповнення, тобто фактично воно модифікується конкретним рівнем засвоєння.

Можна припустити, що сутність розуміння на всіх рівнях засвоєння знань одна і та ж, отже є базова основа розуміння, цією основою є порівняння невідомого з відомим. Але повнота розуміння зростає зі збільшенням різноманітності видів діяльності. Глибина розуміння залежить від ступеня цілісності, систематичності попередніх знань і від ступеня загальності конкретного аспекту розуміння.

Таким чином, у нас є всі підстави вважати, що структура розуміння під час засвоєння знань, враховуючи закон ієрархії утворена двома складовими: одна з них – базова основа розуміння, яка полягає у порівнянні невідомого з відомим; друга – модифікована частина, яка визначається природою конкретного рівня засвоєння. Як пише В.П. Безпалько необхідно відрізнити рівень засвоєння, навчального матеріалу від ступенів абстракції в описі явищ. У пізнанні йде процес поступового переходу від констатації до передбачення і від нього до прогнозу.

Ці процеси не можуть не впливати на характер пізнавальної діяльності учня та його результати і щоб прослідкувати цей вплив, потрібно знати ступені абстракції, через які проходить наукове знання. Таких ступенів чотири: ступінь А ($\beta=1$) – зовнішній, описовий; ступінь Б ($\beta=2$, аналітико-синтетичний); ступінь В ($\beta=3$, прогностичний); ступінь Г ($\beta=4$ аксіоматичний) – пояснення явищ з використанням дуже високого узагальнення як по широті охопту матеріалу, так і по глибині проникнення в його сутність. Таким чином, структура знань учнів описується як би в двох вимірах: з одного боку, ступенем абстракції у викладі інформації (повідомлень) про явища дійсності, а з іншої – рівнем засвоєння цих знань, цього матеріалу. Отже, педагогічна діяльність вимагає щоб виклад, розкриття навчального матеріалу було здійснене можливо на найбільш високому ступені абстракції, доступній учням.

Вище викладену теоретичну основу питання, яке розглядається, підкріпимо конкретним прикладом із шкільного курсу математики. Розглянемо для цієї мети квадратне рівняння та способи його розв'язання, розпочнемо з рівнів засвоєння навчального матеріалу, пов'язаного з даною темою шкільного курсу математики.

Розуміння. До початку вивчення цієї теми учні вже добре освоїли лінійне рівняння з одним невідомим та способами його розв'язання. Можна запропонувати їм будь-яке лінійне рівняння, вони його розв'язують, здійснюючи підстановку отриманого кореня, переконуються, що він перетворює цю рівність у правильну.

Але попросимо учнів пошукати ще один корінь цього рівняння, давши їм для виконання даного завдання деякий час. Дуже швидко всі придуть до висновку, що другого кореня для цього рівняння просто не існує.

Тепер можна переходити до квадратного рівняння, яке має вигляд $ax^2 + bx + c = 0$. Можна запропонувати, наприклад, таке конкретне рівняння $x^2 + 5x + 6 = 0$ і попросити емпіричним шляхом, шляхом спроб і помилок знайти корінь цього рівняння. Можна запропонувати почати з $x=0$, потім $x=1, x=-1, x=2, x=-2$ і т.д.. Дуже швидко учні переконуються, що $x_1 = -2; x_2 = -3$. Отже, квадратне рівняння має вже не один, а два кореня і не більше. Тим воно й відрізняється від рівняння першого степеня. Для учнів це є своєрідним відкриттям, отриманим на основі порівняння квадратного рівняння з лінійним першого степеня.

Рівень розпізнавання. Учня можна запропонувати рівняння такого ж виду $ax^2 + bx + c = 0$, але в конкретній формі: $x^2 + 10x - 11 = 0$.

Емпіричним шляхом вони встановлюють, що $x_1 = 1, x_2 = -11$, але тепер вже знайти емпіричним шляхом другий корінь виявилось важче з погляду затраченого часу, тут учні, як підказку використали спосіб знаходження коренів першого рівняння.

Репродуктивний рівень. У попередньому рівнянні пошук другого кореня емпіричним шляхом виявився дуже тривалим, тому знання більш підходящого і

простішого способу є дуже важливим. Учням пропонується така формула для запам'ятовування і практичного використання:

$$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

Для двох конкретних рівнянь на основі даної формули учням пропонується знайти x_1 та x_2 і перевірити чи є вони коренями рівняння.

Продуктивний рівень. На цьому рівні бажано, щоб учні освоїли спосіб виведення формули коренів з дискримінантом. Шлях цей може бути таким.

Добудемо корінь квадратний

$$x + \frac{b}{2a} = \sqrt{\frac{b^2 - 4ac}{4a^2}}; x = -\frac{b}{2a} \pm \frac{\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}.$$

Виведення цієї формули самостійно чи з елементами допомоги з боку вчителя є обов'язковим для того, щоб стверджувати, що учень засвоїв дану тему на рівні продуктивному.

Творчий рівень. Він передбачає виведення теореми Вієта емпіричним шляхом. Для цього можна скористатися рівняннями, які ми розглянули вище $x^2 + 5x + 6 = 0$; $x_1 = -2$; $x_2 = -3$.

Можна запропонувати учням уважно проаналізувати отримані корені з поглядом їх зв'язку з коефіцієнтами b і c :

$$ax^2 + bx + c = 0;$$

$$x^2 + 5x + 6 = 0;$$

$$x^2 + (-2 - 3)x + (-2 \cdot (-3)) = 0;$$

$$x^2 + (-5)x + 6 = 0.$$

Отже, алгебраїчна сума коренів, взята з протилежним знаком є другим членом рівняння, а їх добуток – вільним членом. Таким чином, не розв'язуючи квадратного рівняння можна відразу визначити корені цього рівняння. Це і є теорема Вієта, однак виведена вона була чисто емпіричним шляхом.

Як бачимо, рівні засвоєння під час вивчення розглянутої теми чітко диференціюються.

Перейдемо далі до рівнів абстракції (ступенів абстракції). Ступінь, на якому ми розглянули наш приклад може бути визначено як $\beta = 2$ (а можливо $\beta = 3$).

З врахуванням формули коренів (рівень репродуктивний) та її виведення (рівень продуктивний) в цілому ступінь абстракції розкриття даної теми дорівнює 2 ($\beta = 2$), та ($\beta = 3$). Як би виглядав перший ступінь ($\beta = 1$)? Все те, що нами було описано, але без рівняння коренів, без його виводу стосувалось чи стосується $\beta = 1$. Очевидно не завжди можна дуже чітко окреслити ступінь абстракції, більше всього мають місце переходи від одного ступеня абстракції до іншого сусіднього в масштабах якогось одного рівня засвоєння.

Теоретики (В.П. Безпалько) відзначають, що кожен рівень засвоєння потрібно прив'язувати до конкретного ступеня абстракції (або хоча б до двох суміжних). При переході науки на ступені Б, В, Г кожен раз має місце переосмислення вже відомих явищ і все більш повне і точне виявлення їх сутності і тих законів, які керують їх функціонуванням. Найбільш робочими, використовуваними є ступені В, Г, щодо ступеня Б, то він є лише кроком у напрямі до В, а то і Г.

Усе викладене вище є досить вагомою основою для побудови траєкторії руху пізнання суб'єкта для конкретних пізнавальних ситуацій.

Таким чином, пізнавальний рух навчального процесу від рівня до рівня може бути як в межах одного ступеня абстракції, так і з переходами від одного до другого.

Зрозуміло, що ідеальний випадок був би тоді, коли б рух пізнання (навчального) здійснювався в площині одного і того ж ступеня абстракції; однак і теорія, і практика показує, що такий стан – виняткова рідкість. Тому темп засвоєння матеріалу на різних переходах, тобто на переходах від одного рівня засвоєння до іншого буде змінюватися, а це означає, що потрібно розглядати середнє значення в площині одного, переважаючого ступеня абстракції.

Виходячи з вище викладеного, дамо таке тлумачення темпу засвоєння навчального матеріалу в умовах (в площині) одного і того ж ступеня абстракції: темп засвоєння матеріалу – це швидкість руху навчального пізнання від нижчого до вищого рівня засвоєння. Ми виходимо з того, що темп засвоєння матеріалу залишається сталим для одного і того ж учня незалежно від теми, яка вивчається. Є всі підстави вважати, що з предметів фізико-математичного, гуманітарного та природничого циклів темпи засвоєння не співпадають, але ця проблема вимагає спеціального дослідження.

Засвоєння матеріалу учень розпочинає з освоєння, нульового рівня – рівня розуміння, тобто з суті матеріалу. Далі рух продовжується в напрямі репродуктивного, продуктивного і творчого засвоєння.

Слідуючи закону ієрархії можемо стверджувати, що і процес засвоєння знань теж іде від найпростішого рівня до найскладнішого[7,8].

Так як на кожному з рівнів засвоєння учень перебуває деякий час, то для діагностики темпу засвоєння учням необхідно запропонувати 5 дискретно-рівневих завдань, тобто кожне завдання повинно діагностувати лише один рівень, того, на діагностику якого воно і було складено. Іншими словами, усі завдання повинні бути валідними щодо відповідних їм рівнів засвоєння.

Так як параметр часу у наших міркуваннях не фігурує, то ми можемо лише порівнювати темпи засвоєння учнів класу. Але і цього досить, щоб кожного з учнів віднести до груп, з різними темпами засвоєння. А це вже є

достатньою основою для здійснення внутрішньої диференціації на основі різниці в темпі засвоєння та з врахуванням коефіцієнта розумового розвитку.

Основні етапи технології, побудованої на вище наведених міркуваннях, виглядають так:

Е1. Вивчення класу, якомога глибше ознайомлення з кожним конкретним учнем класу.

Е2. Ґрунтівна підготовка до проведення тестування учнів на предмет визначення коефіцієнта IQ на основі методики Айзенка або якихось інших, що практикуються.

Е3. Визначення коефіцієнта IQ та комплектування (віртуально) учнів по групах: з високим, низьким і середнім.

Е4. Встановлення на основі навчальної програми основних понять, законів, залежностей та закономірностей.

Е5. Визначення часу (кількості уроків), що навчальна програма відводить на вивчення даної теми та визначення кількості уроків для першого, основного, базового вивчення матеріалу теми.

Е6. Структурування матеріалу даної навчальної теми, планування та прогнозування очікуваного результату на кінець базового вивчення теми.

Е7. Організація вивчення матеріалу в основному у вигляді уроків різних типів. На закінчення основного, базового періоду комплектація груп так, щоб там були представники різних пізнавальних груп.

Е8. Організація роботи груп. Створення умов для того, щоб сильніші учні пояснювали слабшим. Співбесіда сильніших і слабших на предмет засвоєння нового матеріалу. Пояснення слабших для сильніших. Оцінка навчальної діяльності кожним учнем.

Е9. Перша орієнтувальна контрольна (або тестова) робота. На основі цієї роботи встановлюється темп засвоєння матеріалу.

Е10. Комплектація груп на основі поєднання коефіцієнта IQ та темпу засвоєння матеріалу.

Е11. Організація роботи різних груп:

а) високошвидкісна група: рух навчального пізнання на основі системоцентризму (творчий рівень);

б) середньошвидкісна група: робота з практично-продуктивного засвоєння (продуктивний);

в) низькошвидкісна група: напрям розуміння (репродуктивне засвоєння).

Е12. Підготовка до підсумкової контрольної роботи.

Е13. Проведення підсумкової контрольної роботи.

Е14. Остаточне затвердження оцінок та завдань на довгострокову перспективу.

Висновки. Темп засвоєння знань – швидкість руху навчального пізнання

від найнижчого до найвищого рівня засвоєння. Визначення темпу засвоєння матеріалу створює основу для побудови відповідної технології навчання і отже розширює можливості в організації внутрішньої диференціації у процесі навчання. Один із авторів цього матеріалу працює з учнями військового ліцею і зі студентами університету і мав можливість практично перевірити дієвість ідеї рівневого засвоєння знань, врахування різного темпу засвоєння для комплектації груп учнів і на цій основі здійснення внутрішньої диференціації у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977.–304с.
2. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 144 с.
3. Гнеденко Б. В. Математика и математическое образование в современном мире. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с. – (Б-ка учителя математики).
4. Груденов Я. И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – С.19-22.
6. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярі. – Харків: РЦНІТ, ХДПУ, 2000. – 175 с.
7. Малафій І. В. Дидактика новітньої школи. – Навч. посібник для студентів педагогічних спеціальностей та вчителів. – К.: Видавничий дім «Слово», 2015. – 632 с.
8. Малафій І. В. Дидактика. Навч. посібник для студентів педагогічних спеціальностей та вчителів. – К.: Кондор. – 2009. – 395 с.
9. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
10. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с. – (Б-ка зам. дир. шк. по учеб.-восп. работе)
11. Пасечник И. Д. Операциональные структуры систематизации в процессе усвоения школьного курса математики. – Ровно: Облполиграфиздат, 1990. – 188 с.
12. Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

References:

1. Bezpalko V. P. Fundamentals of the theory of pedagogical systems. - Voronezh: Publishing house of Voronezh State University, 1977. – 304 p.

2. Ginetsinskii V. I. Knowledge as a category of pedagogy: pedagogical experience of cognitology. - L: Leningrad University Publishing, 1989. - 144 p.
3. Gnedenko B. V. Mathematics and mathematical education in the modern world. - M.: Education, 1985. - 192 p. - (Mathematics teacher's library).
4. Gruden Y. I. Psychological and didactic bases of the methods of teaching mathematics. - Moscow: Pedagogy, 1987. - 159 p.
5. Klarin M. V. Pedagogical technologies in educational process. Analysis of foreign experience. - M.: Knowledge, 1989. - P.19-22.
6. Lozova V. I. Holistic approach to the formation of cognitive activity of students. - Kharkov: RTSNIT, HDP, 2000. - 175 p.
7. Malafiiik I. V. Didactic of the modern school. - Training. Guide for pedagogical students and teachers. - K. Publishing House «Slovo», 2015. - 632 p.
8. Malafiiik I. V. Didactics. Teach. guide for pedagogical students and teachers. - K.: Condor. - 2009. - 395 p.
9. Educational technology: Teach. method. guidances. / O. M. Piechota, A. Z. Kiktenko, O. M. Lyubarskaya etc.; By general ed. O. Piechota. - K.: A.S.K., 2001. - 256 p.
10. Palamarchuk V. F. School teaches to think. - 2nd ed., Ext. and rev. - M.: Education, 1987. - 208 p. - (Library of vice principal on upbringing work)
11. Pasechnik I. D. Operational structures to systematize the process of assimilation in school mathematics. - Rovno: Oblpoligrafizdat, 1990. - 188 p.
12. Pospelov N. N. Pospelov N. I. Formation of mental operations at the high school. - Moscow: Pedagogy, 1989. - 152 p.

И. В. Малафеев. Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина.

E-mail: prapor73@rambler.ru

Е. Р. Плисюк. Национальный университет «Острожская академия», Острог, Украина.

E-mail: alonarp5@gmail.com

О новом толкование сущности понятия «Темп усвоения материала».

I. V. Malafiiik. Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

E-mail: prapor73@rambler.ru

Plysyuk O. R. National University «Ostroh Academy», Ostroh, Ukraine.

E-mail: alonarp5@gmail.com

The new interpretation of the concept of the essence «TEMP learning material»

MIRSKI ANDRZEJ,
Dr., Krakowska Akademia
im. Andrzeja Grycza Modrzewskiego,
Akademia Gorniczo-Hutnicza
im. Stanislaw Staszica
Krakov, Poland

SOCIAL AND COGNITIVE ASPECTS OF CHILDREN'S PLAY

Стаття представляє огляд соціальних та когнітивних аспектів дитячої гри. Актуально і необхідно для - педагогів, психологів, батьків.

Статья представляет обзор социальных и когнитивных аспектов детской игры. Актуально и необходимо для - педагогов, психологов, родителей.

The paper presents an overview of social and cognitive aspects of children's games. Actual and necessary for - teachers, psychologists, parents.

1. The importance of children's play

Play is extremely important in the process of development of child. It helps children to gain mastery over their bodies, to acquire new skills and to learn when and how use them. Active play is so central to child development that it should be included in the very definition of childhood. Play offers more than cherished memories of childhood, it allows children to develop creativity and imagination while developing physical, cognitive, and emotional strengths. Play enhances physical health by building active, healthy bodies. Through play, child grows, learning how to use muscles, to co-ordinate perception and movement. Physical activity beginning in early childhood prevents obesity. In fact, play may be an exceptional way to increase physical activity levels in children and, therefore, may be included as an important strategy in addressing the obesity epidemic.

Play also contributes to healthy brain development. Children engage and interact with the world around them through play from a very early age. Even in the

academic environment, play helps children adjust to the school setting, thereby fostering school engagement, and enhances children's learning readiness, learning behaviors, and problem-solving skills. In addition, play and recess may increase children's capacity to store new information, as their cognitive capacity is enhanced when they are offered a drastic change in activity. Play is also essential to developing social and emotional ties. Firstly, play helps to build bonds within the family. Children's healthy development is mediated by appropriate nurturing relationships with consistent caregivers. Play allows for a different quality of interaction between parent and child, one that allows parents to "listen" in a very different, but productive, way. When parents observe their children playing or join them in child-driven play, they can view the world through their child's eyes and, therefore, may learn to communicate or offer guidance more effectively. Less-verbal children may be able to express themselves, including their frustrations, through play, allowing their parents an opportunity to better understand their needs. Above all, the intensive engagement and relaxed interactions that occur while playing tell children that their parents are fully paying attention to them and, thereby, contribute to a strong connection.

Secondly, play also helps forge connections between children. It allows them to learn how to share, to negotiate and resolve conflicts, and to learn self-advocacy skills when necessary. It teaches them group leadership as well as other group skills that may be useful in adult life. Therefore children's play should be an integral component of school curriculum. School engagement is best realized when the educational setting attends to the social and emotional development of children as well as their cognitive development. The challenge is to make each child feel competent in a school setting, because the experience of success forms positive associations with school attendance. Each child should have the chances to demonstrate academic strengths, opportunities to exhibit social, physical, and creative strengths that allow them to realize their areas of strength in the future. Play fosters creative aptitude and physical fitness that enable peer interactions that contribute both to school engagement and social-emotional learning. Social-emotional learning should not be thought of as distinct from academic learning, because it can creatively be integrated with academic learning and has been shown to enhance children's ability to learn.

Play is so important in children's lives that they do not completely differentiate reality from fantasy. Developmental psychologists look at children's play in two ways: as a social activity and as a cognitive training. Practically each play has social and cognitive aspect: even alone child plays some role and exercises some abilities which could be probably useful in the social life. However, we can distinguish social play - when child interacts clearly with other children,

and cognitive play - when child is concerned mostly on solving cognitive problem. Social play enhance child's social competence and interpersonal skills, cognitive play enhance child's cognitive development. In both cases the children play develops from the very simple forms towards rich and sophisticated forms.

Some researchers have developed more the concept of social play, for instance Parten, while others like Piaget and Smilansky have been more interested in research on cognitive play. Mildred B. Parten observed thirty-four 2- to 5-year-olds children during free play periods in kindergarten. She distinguished six types of play and notice, that some of them are less mature and advanced than others.

Also similar study by Barnes showed clearly that younger children play differently than older. Therefore we can interpret this types of play as stages, beginning with the simplest type of play until the most sophisticated. However, it does not mean, that older child do not play sometimes as young. Social play is more advanced than non-social play, thus Parten and other scientists suggested that children who play only by themselves may be at risk for a number of mental health and educational problems. On the other hand a considerable amount of non-social play consists of constructive or educational activities and contributes to a child's cognitive, physical and social development.

2. The stage model of children's play

Stage development in cognitive - developmental psychology represents hierarchical order: the structured from lower stages are organised by structured of higher stages, child who is in stage six can reveal behaviour superficially similar to the stage one (for instance non-social play) but it will be qualitatively different. In other words child can reveal also lower types of behaviour (from lower stages), but cannot do things from the higher stages. Piaget claimed, that there is an orderly and logical pattern in the development of the child play, based on the sequential changes associated with intellectual growth, especially the stages that are characterised by the emergence of logical thought. Also Lawrence Kohlberg found the existence of certain stages in the development of children's moral judgement. Both Piagetian stages of cognitive development and Kohlbergian stages of moral development fulfil demanding criteria for hard stages :

1. Stages imply distinct or qualitative differences in modes of thinking or of solving the same problem at a different level.

2. These different modes of thought form an invariant sequence in individual development - while cultural factors may speed up, slow down, or stop development, they do not change its sequence.

3. Each of these different and sequential modes of thinking forms a «structured whole» representing an underlying thought organisation.

4. Stages are hierarchical integrations forming an order of increasingly differentiated and integrated structures to fulfil a common function and reintegrate the structures found at lower levels.

Thus, play, as any various forms of knowledge, abilities, strategies, etc. defines membership in a Piagetian type stage: (1) represent genuine qualitative novelties, but may also be causal-developmentally linked with other, more quantitative-looking sorts of changes (2) may evolve towards their full functional maturity much more slowly and gradually than is commonly supposed, often achieving it only well after that stage's conventional closing date (3) need not (theoretically) and often do not (empirically) evolve in strict developmental synchrony or concurrence, one with another (4) typically become functionally interlocked to form networks of cognitive structures, once sufficiently mature.

3. Stages of social play

The autor propose to distinguish same stages of social play of the children, in the invariant sequences, following hierarchical order: the structured from lower stages are organised by structured of higher stages.

1. Stage 1.

Unoccupied behaviour:

The child is in fact not playing but rather occupies him or herself with observing anything that happens to be of momentary interest. Where there is nothing interesting outside he or he plays with his or her own body or with some thing found around.

2. Stage 2.

Onlooker behaviour:

The child spends most of his time watching the other children play (rather than observing anything, that happens to be exiting), often talking to them, asking questions without entering the play.

3. Stage 3.

Solitary independent play:

The child plays alone and independently with toys that are different from those used by the children within speaking distance and makes no effort to get close to other children. He pursues his own activity without reference to what others are doing.

4. Stage 4.

Parallel play

The child plays independently, but the activity he chooses naturally brings him among the other children. He plays with toys that are like those which the children around him are using, but he plays with the toy as he sees fit, and does not try to influence or modify the activity of the children near him. He plays beside

rather with the other children

5. Stage 5.

Co-operative play

The child plays with other children. The conversations concerns the common activity, all the members engage in similar if not identical activity, there is no division of labour and no organisation of the activity. The children do not subordinate their individual interest to that of the group, instead each child act as he or she wishes.

6. Stage 6.

Organised play

The child plays in a group that is organised for the purpose of making some product, of striving to attain some competitive goal, of dramatising situation of adult and group life or of playing formal games.

4. Stages of cognitive play

Play is extremely important in cognitive development of child. Many authors e.g. E.J Hrnecir, J.A. Chafel present the import role of play in cognitive development. A comprehensive model of cognitive play was proposed by Piaget (1951) and Smilansky. It represents also different types of play, from which some are most basic (lower stages) and more advanced (higher stages).

Stage 1. sensorimotor play

Any simple repetitive muscle movement with or without objects, such as rolling a ball or pulling a toy.

Stage 2. Constructive play

Manipulation of objects to construct or to create something

Stage 3. Dramatic play

Substitution of any imaginary situation to satisfy the child's personal wishes and needs. Pretending to be someone or something (doctor, nurse, fireman), beginning with simple activities but going on to develop more elaborate plots

Stage 4.

Games with rules.

Any activity with rules, structure and a goal (such as winning). Acceptance of prearranged rules and adjustment to them.

Of course there is only one play of a child, which has both social and cognitive aspect. Each play has own cognitive aspect, even very socially engaged. Also each more advance play has some social aspect, even when child plays alone. About 15 to 30 percent of children between the ages 3 and 10 create imaginary companions, whom they talk and play with. Playing alone, child also very often imagine social situation, like being a king, knight or nurse. Play with toys possesses social character very often as well.

Therefore I tried to propose for basic stages of development of play, which contain both social and cognitive aspects.

5. General stages of children's play:

Stage 1. Functional play.

Play is an individual training in order to enhance motor and perceptual development.

Here we have stage 1 and 2 of social play (unoccupied and onlooker behaviour) and stage 1 of cognitive play (sensorimotor play). Cognitively this stage responds to sensomotorical period in Piaget's theory of cognitive development.

Stage 2. Intuitive play

Child play in order to discover or create something. For the beginning child plays individually but eventually he or she find a source of inspiration in another children's activities.

Here we have stages 3 and 4 of social play (solitary independent and parallel play) and stage 2 of cognitive play (constructive play).

Cognitively this stage responds to intuitive period in Piaget's theory of cognitive development.

Stage 3. Structural play

Child starts to prepare him or herself to social life of adults. In order to dramatise situations from real adult life co-operation of children is necessary, but they do not use strict rules.

Here we have stage 5 of social play: co-operative play and stage 3 of cognitive play: dramatic play. Cognitively this stage respond to concrete - operation period in Piaget's theory of cognitive development.

Stage 4. Formal play

Play is already fully and logically structuralized by logic and social rules. Here we have stage 6 of social play: organised play and stage 4 of cognitive play: game with rules.

Cognitively this stage respond to formal - operation period in Piaget's theory of cognitive development.

However, we can distinguish two sub periods:

4a. heteronomous play

In this period children accept only rules given by others - by older children or by adults and they are not willing to create new rules or modify them.

4b. autonomous play

In this period children can create and negotiate new rules or modify old, depending on situation. It does nor mean, that they will change all the rules, for instance rules of plying chess, but even here they can be much more creative and inventive, following the basic rules.

Table 1. *Stages of social development*

Stages of social development Selman (1980)	Stages of cognitive development Piaget (1952)	Stages of social play	Stages of cognitive play	General stages of children's play
egocentric role-taking	sensomotor intelligence	unoccupied behaviour	sensomotor play	functional play
social-informational role-taking	intuitive intelligence	onlooker behaviour: solitary independent play: parallel play	constructive play	intuitive play
Selfreflective role - taking	concrete intelligence	co-operative play	dramatic play	structural play
Mutual role-taking	pre-formal intelligence	organised play	play with rules	formal play 4a. heteronomous play
social and conventional system role-taking	formal intelligence	organised play	play with rules	formal play 4b. autonomous play

Through play, child learns how to understand another person's view, develops skills in solving social problems, and becomes cognitively creative in a number of ways. There is strong mutual interrelation between social and cognitive aspect of play. Cognitive competence enhance social skills, social competence enhance cognitive skills. Rubin, Maioni and Hornung in their 1976 study found more parallel play among children from lower socio-economic strata and more co-operative play among middle -class children. Certainly better education enhance more social playing, cultural factors here are also very important. On the other hand, through social play child can find a lot of very important experience, which is very beneficial in cognitive domain.

In conclusion, we can say, that play is very important both for social and cognitive development of child and that this two aspects are strongly interrelated. Practically, we cannot differentiate totally social play from cognitive play. Therefore, I tried to show a general mode of development of children's play, which holds these two aspects together.

Finally, I present a table, which summarise the stages of children's play and compares them with stages of social and intellectual development.

Conclusions

It is obvious, from scientific point of view, that all children have the right to play regularly, and they should play, because this allow then to develop cognitive, communication, problem-solving, negotiation, and leadership skills. They have the right to engage in safe and regular physical activity that will decrease the incidence

of lifelong health disparities. The physically and emotionally healthy children of today will become the productive citizens who will contribute positively to society in the future. However, play is asked as a fascinating scientific issue, which could be observed and described in scientific way. In this article children's play was described within the stage model, which follows each rule of Piagetian cognitive and behavioral development.

References:

1. Barnes, K., Preschool play norms, *Developmental Psychology*, 5 (1), p. 98-108.
2. Campbell KJ, Hesketh KD. Strategies which aim to positively impact on weight, physical activity, diet and sedentary behaviours in children from zero to five years. A systematic review of the literature
3. Chafel J. A. (1991). The play of children: Developmental Processes and policy implications, *Child and Youth Care Forum*, 20.
4. Chudacoff H. *Children at Play: An American History*. New York, NY: NYU Press; 2007
5. Cleland V, Venn A. Encouraging physical activity and discouraging sedentary behavior in children and adolescents. *J Adolesc Health*. 2010;47(3):221-222
6. Coolahan K, Fantuzzo J, Mendez J, McDermott P. Interactive peer play and readiness to learn: relationships between play competencies and classroom learning behaviors and conduct. *J Educ Psychol*. 2000;29:141-152
7. Hrcir E.J. (1989). Children's play: The dynamic and spontaneous expression of the interface of emotion and cognition. «*Child and Youth Care Quarterly*» 18.
8. Fisher EP. The impact of play on development: a meta-analysis. *Play and Culture*. 1992;5:159-181
9. Flavell, J.H., Stage-related properties of cognitive development, *Cognitive Psychology*, Volume 2, Issue 4, October 1971, Pages 421-453.
10. Frost JL, Norquist T. The importance of play. Association Guest Column: International Playground Equipment Manufacturers Association (IPEMA). *Recreation Management Magazine*. 2007.
11. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation: the cognitive-developmental approach. W: Lickona (red.) *Moral development and behavior*. New York.
12. McElwain N.L., Volling B.L., Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *J Fam Psychol*. 2005;19(4):486-496
13. Milteer R.M., Ginsburg K.R., Mulligan, D.A., The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty *Pediatrics*, 2012.
14. Parten, M., Social play among pre-school children. *Journal of abnormal and*

- social psychology, 27, 1932.
15. Piaget, J. (1932). The moral judgement of the child. New York: Harcourt, Brace and World.
 16. Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.
 17. Piaget, J. (1951). Play, Dreams and Imitation in Childhood. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
 18. Rubin, K, Maioni, T.L., Hornung, M. (1976). Free play behaviours in middle-class and lower class pre-schoolers: Parten and Piaget revisited. Child Development, 47.
 19. Selman, R.: The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press, 1980.
 20. Shonkoff JP, Phillips DA, Institute of Medicine, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth and Families. In: Shonkoff JP, Phillips DA, eds. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academies Press; 2000
 21. Smilansky, S., The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children. New York: Wiley, 1968.
 22. Tamis-LeMonda CS, Shannon JD, Cabrera NJ, Lamb M. Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. Child Dev. 2004;75(6):1806–1820.

Мирски Анджей, доктор, Краковская Академия им. Анджея Фрыча Моджевского, Академия горнично-хутничка им. Станислава Сташица

Социальные и когнитивные аспекты детской игре

Mirski Andrzej, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Grycza Modrzewskiego, Akademia Gorniczno-Hutnicza im. Stanisława Staszica dr Andrzej Mirski

Social and cognitive aspects of children's play

E-mail: artmir@02.pl

МУХАНОВА О.М.,
старший викладач,
кафедра англійської мови
гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний
університет України
“Київський політехнічний інститут”,
м. Київ, Україна

КОНФЛІКТИ ТИПУ ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ ТА ЗАСОБИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті розглядається питання міжособистісних конфліктів в освітньому середовищі, а саме – конфліктів типу викладач – студент. Освітлюється вплив особистості викладача і студента на виникнення конфлікту. Надаються визначення і характеристики таких конфліктів. Сформований ряд рекомендацій з їх профілактики і попередження.

Ключові слова: конфлікт, психологія конфлікту, освітнє середовище.

В статье рассматривается вопрос межличностных конфликтов в сфере образования, а именно конфликтов типа преподаватель – студент. Освещается влияние личности преподавателя и студента на возникновение конфликта. Даются определения и характеристики таких конфликтов. Сформирован ряд рекомендаций по их профилактике и предупреждению.

Ключевые слова: конфликт, психология конфликта, образование.

The article deals with interpersonal conflicts in the educational sphere – namely, the type of conflicts of teacher – student. The impact of teacher and student individuality on the emergence of conflict is illuminated. The article also provides definitions and characteristics of such conflicts and forms a series of recommendations for their prevention. The problem of conflicts in interpersonal relations is important for all spheres of life including education. Educational sphere is complex structure that includes a number of specific subjects that are closely interrelated and diverse functions (students, teachers, parents, social partners, etc.). That is why it is highly prone to conflict applies both business and personal contacts.

Teaching process is based on the interaction of a number of people of different age groups with different views, interests, goals, feelings that often causes the inevitability of conflict situations. Conflicts in the pedagogical process can have enormous destructive force. If they cannot be avoided, then they need to manage and learn to use them positively.

Key words: conflict, conflict psychology, educational sphere.

Проблема міжособистісних конфліктів торкається всіх сфер життєдіяльності, особливо в умовах підвищення рівня конфліктності в сучасному суспільстві. Найважливіша роль у конфлікті належить особистості, тому необхідно виявляти і враховувати психологічні особливості учасників взаємодії. Однією з таких особливостей, що детермінують зародження, динаміку і кінцевий результат розвитку конфлікту, є конфліктність особистості.

Конфліктність - це інтегративна якість особистості, що представляє собою симптомокомплекс компонентів і проявляється в потребі пошуку конфліктних ситуацій, що характеризує особистість, з одного боку, як нездатну прийняти точку зору опонента і знайти конструктивне рішення для попередження переростання конфліктної ситуації в інцидент (деструктивна функція конфліктності), а з іншого боку - прояв конфліктності сприяє актуалізації соціальної сміливості, комунікативних і організаторських схильностей суб'єктів спільної діяльності (конструктивна функція конфліктності).

Психологією конфлікту прийнято вважати область психологічного знання, яка систематизує існуючі теорії конфліктів, підходи до вирішення кризових і екстремальних життєвих ситуацій; вивчає особистісні детермінанти поведінки в конфлікті, розробляє методи діагностики конфліктів.

Психологія конфлікту була виділена як відносно самостійний напрям в середині XX століття за кордоном (М. Дойч, Л. Козер, Дж. Г. Скотт, К. Томас, Л. Томпсон, М. Шериф та ін.).

У психології з давніх часів існує дві протилежні установки на сутність конфлікту: одна ґрунтується на навчаннях Платона і Аристотеля, які розглядають конфлікт як виключно негативне явище і вважають, що можливо створити такі відносини, розвиток яких здійснюватиметься без боротьби протиріч, інша - на точці зору Геракліта, який розглядає зіткнення і злиття протилежностей як джерело розвитку. І до нашого часу на ставлення дослідників до конфліктів впливають погляди цих двох мислителів [5].

В даний час більшість вітчизняних дослідників розглядають конфлікт як невід'ємну частину людського життя, підкреслюють його позитивні потенційні можливості. Конфлікт не обов'язково і не завжди приводить до руйнувань, за певних умов він може сприяти збереженню життєздатності і стійкості соціаль-

ного цілого. У китайській мові ієрогліф «конфлікт» утворюється шляхом комбінації двох значень: «сприятлива можливість» і «небезпека».

При класифікації конфліктів виділяють конструктивний і деструктивний конфлікт. Однак, при оцінці конструктивності і деструктивності функцій конфлікту необхідно мати на увазі, що переважна більшість конфліктів має одночасно і конструктивні, і деструктивні функції, причому співвідношення конструктивності і деструктивності може мінятися на різних стадіях його розвитку. Крім того, для одних учасників конфлікту він може бути конструктивним, а для інших – деструктивним.

Таким чином, конфлікт має як позитивну, так і негативну характеристики, що відповідає філософському закону діалектики. Незалежно від ставлення до конфлікту, до різноманітності його функцій, конфлікт практично неминучий в міжособистісному спілкуванні, і тому його слід розглядати як природну частину людського життя і як предмет соціально-психологічного дослідження.

Все різноманіття визначень конфлікту в психології можна розділити на два основні підходи. Перший підхід визначає конфлікт як зіткнення позицій, протиставлення взаємодіючих сторін, другий підхід робить акцент на відносинах між конфліктуючими сторонами, розглядає його як інтерактивну сторону спілкування, ситуативну несумісність, конкурентну взаємодію і в той же час природну умову існування людей.

При розгляді динаміки конфлікту більшість авторів звертають увагу на наступні його стадії: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації; перехід до конфліктної поведінки (конфліктні дії); вирішення конфлікту.

Не кожен конфлікт обов'язково проходить всі стадії. Наприклад, об'єктивна конфліктна ситуація може залишитися непоміченою. У цьому випадку конфлікт залишиться на рівні потенційного, з іншого боку, стадія сприйняття ситуації як конфліктної може наступити в умовах, коли об'єктивна конфліктна ситуація відсутня. Вирішення конфлікту може слідувати безпосередньо за його сприйняттям, перш ніж сторони вживатимуть будь-яких конфліктних дій по відношенню один до одного.

Завершення конфлікту відбувається через перехід від конфліктної взаємодії до пошуку вирішення проблеми і припинення конфлікту. Найбільш відомо виділення п'яти стратегій поведінки в конфлікті (К. Томас і Р. Кілменн): співпраця, уникнення, пристосування, компроміс і суперництво, вибір яких залежить від індивідуально-психологічних особливостей учасників конфлікту, характеру ситуації, від того, на якій стадії знаходиться конфлікт, від важливості конкретного рішення, від оцінки потреб і бажань інших людей, від характеру емоцій, що проявляються в конфлікті та ін. [2].

Проблема конфліктів у міжособистісній взаємодії залишається значущою

для всіх сфер діяльності, у тому числі для освіти. Освітня середа є досить складною структурою, що включає ряд суб'єктів зі специфічними, тісно взаємопов'язаними і різноплановими функціями (студент, педагог, батьки, соціальні партнери та ін.), Що зумовлює її високу конфліктогенність яка стосується як ділових, так особистісних контактів.

Педагогічний процес базується на взаємодії великої кількості людей різних вікових груп, які мають різні погляди, інтереси, цілі, почуття. Цим найчастіше зумовлена неминучість виникнення конфліктних ситуацій. Саме в педагогічному процесі конфлікти можуть володіти величезною руйнівною силою. Навчально-виховний процес проходить в режимі «інтенсивної конфліктності». Якщо їх не можна уникнути, значить, ними необхідно управляти, навчитися їх позитивно використовувати, перетворювати на джерело розвитку освітньої системи.

Підвищена конфліктність в освітньому середовищі, крім того, пов'язана з високим рівнем напруженості педагогічної праці, підвищеним емоційним фоном, стресонасиченістю взаємин педагогів і адміністрації, пов'язаної з постійним оцінюванням і контролем їх професійної діяльності; високим ступенем невизначеності неформальних і формальних відносин у колективі і т.п. Освітня середа гостро сприймає всі проблеми соціуму (невротичний стиль спілкування в сім'ї, контрастність соціальних статусів і матеріального становища та ін.), Що також зумовлює її конфліктогенність.

Професія педагога, передбачає спілкування з людьми. Спілкування є основним засобом, через який здійснюються навчання і виховання, а будь-яке спілкування важко уявити без періодично виникаючих розбіжностей інтересів, цілей, почуттів і т.д. його учасників, і їх зіткнень - конфліктів.

В освітніх закладах усіх рівнів: дитячому садку, школі, професійному освітньому закладі, учень (вихованець) отримує початковий досвід конфліктної взаємодії. Від того, яким буде цей досвід, залежить подальше ставлення людини до конфлікту, до його учасників, до самої можливості вирішення будь-яких суперечок.

На період пізньої юності зазвичай доводиться навчання у професійному навчальному закладі. Навчальна група є однією з груп, в якій учні знаходяться значну частину часу, це формальна мала група, мета якої - отримання знань, засвоєння умінь, навичок, способів діяльності, сукупності моральних норм і соціально схвалюваних принципів поведінки.

Для формування компетентності у вирішенні конфліктів студентський вік є сензитивним, оскільки в процесі навчання у навчальному закладі здійснюється становлення особистості професіонала, розвивається прийняття професійної ролі, відбувається розвиток рефлексії, спрямованої на усвідомлення своїх особистісних і професійних характеристик, власної поведінки в соціумі, розви-

ток емоційності, обумовленої формуванням узагальнених почуттів, світоглядних установок, вирішенням особистих проблем, придбанням професійних знань і умінь. Складність даного періоду детермінується переплетенням внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів різного походження.

Подібно до інших невеликих груп, психологічно навчальна група складається з різного роду відносин її членів як до загальної справи так і одного до одного. Навчально-пізнавальна діяльність зумовлює спілкування і на його основі створюються міжособистісні відносини.

У студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування і зміни міжособистісних (емоційних і ділових) взаємин, розподілу групових ролей, висунення лідерів і т.п. Всі ці групові процеси мають вплив на особистість студента, на успішність його навчальної діяльності та професійного становлення, на його поведінку. Спілкування та взаємодія в навчальній групі обумовлюють формальні і неформальні відносини учнів, ставлять їх у різні позиції по відношенню одного до одного.

У психологічних дослідженнях студентство розглядається як особлива соціально-психологічна вікова категорія, основними характеристиками якої є: професійне навчання як провідний вид діяльності і професійно-особистісне самовизначення.

У закордонній науці одну з перших типологічних моделей конфліктних взаємодій розробив М.Дойч. Взявши за основу «відношення між об'єктивним станом справ і станом справ, як вони сприймаються конфліктуючими сторонами», автор класифікації виділяє наступні види конфліктів [4] :

1) Істинні конфлікти. Конфлікти, що існують об'єктивно і сприймаються адекватно.

2) Випадкові конфлікти, існування яких залежить від обставин, що змінюються, які усвідомлюються сторонами.

3) Підмінені конфлікти. Конфлікти, що розглядаються як справжні, за якими ховаються інші, приховані.

4) Безатрибутивні конфлікти. Конфлікти, що виникають як результат невірно визначених проблем.

5) Латентні конфлікти. Конфлікти, які повинні були відбутися, але яких немає, так як немає усвідомлення конфліктності ситуації ворогуючими суб'єктами.

6) Фальшиві, або помилкові конфлікти. Виникають в результаті неадекватності сприйняття при відсутності об'єктивної бази.

Як бачимо, більшість умов тісно пов'язані зі спілкуванням. Однак саме в конфлікті нормальне спілкування вельми складне. Багато в чому це пов'язано з високим рівнем негативних емоцій. Це призводить до того, що «саме емоції виступають в якості першої і істотної перешкоди на шляху раціонального вирі-

шення конфліктної ситуації». Тому для успішного вирішення конфлікту необхідно знизити емоційну напругу між учасниками конфлікту.

По-перше, педагогічний процес характеризується рольовою і позиційною асиметрією його учасників. Це проявляється в тому, що викладач і учень, перебуваючи в єдиній системі суспільних відносин, реалізують їх по-різному: для одних педагогічний процес виступає як професійний вид діяльності, для інших - як навчальна діяльність.

Друга особливість пов'язана з відмінністю в ролях: до однієї категорії учасників приписується роль носія соціально значущого досвіду, соціально цінних якостей та здібностей, а за іншою категорією закріплюється роль потенційного реципієнта цього досвіду. Результати дослідження Д.Джемісона і К. Томаса показали наявність високого ступеню нерівності розподілу влади між вчителями та учнями і переважне використання педагогом примусових, авторитарних тактик. Учень в конфлікті з педагогом грає, як правило, пасивну роль.

Завдяки специфіці навчальної діяльності, більшість конфліктів між викладачем і студентом проходить при «свідках» - в цій ролі виступає навчальна група. Як результат, в таких конфліктах більш сильним стає бажання учасників «зберегти своє обличчя», що призводить до того, що сторони займають більш жорсткі позиції. Ймовірно, саме цією специфікою пояснюється велика кількість деструктивних конфліктів у навчальній діяльності.

Можна сформулювати ряд рекомендацій з профілактики і запобігання конфліктів. У першу чергу, необхідно відзначити, що профілактика конфліктів повинна носити комплексний, системний характер. По-перше, необхідно по можливості максимально усувати об'єктивні причини виникнення міжособистісних конфліктів, по-друге, профілактика повинна включати в себе ряд заходів, спрямованих на конструктивне вирішення виникаючих конфліктних ситуацій і, по-третє, вона повинна бути спрямована на зниження суб'єктивних, особистісних причин конфліктів. Розглянемо ці напрямки більш докладно.

Перше - це зниження об'єктивних причин конфліктів. Як показують результати дослідження, конфлікт часто ініціюється наступними діями викладача: необ'єктивна оцінка роботи, прискіпливість, відмова поставити залік або потрібну оцінку на іспиті. Для попередження таких ситуацій педагогу важливо заздалегідь ознайомити учнів про види контролю і про критерії, за якими буде визначатися рівень знань учнів. Іншими словами, студент повинен мати якомога більш чітке уявлення про те, який рівень знань необхідний для отримання тієї чи іншої оцінки і вміння самостійно визначити рівень своєї підготовки. Крім того, необхідно використовувати, як можна більш об'єктивні способи оцінки знань, одним з таких методів може стати тестування. Для більшої об'єктивності такий тест може бути реалізований у вигляді комп'ютерної програми, яка сама оцінювала б рівень підготовки учня. Всі ці рекомендації сприятимуть під-

вищенню об'єктивності оцінки та самооцінки знань студентів, що призведе до зниження можливостей порушення нормативних очікувань у студентів і тим самим сприятиме зниженню ймовірності виникнення конфлікту з цієї причини.

Зниження числа конфліктних ситуацій буде сприяти зниженню числа конфліктів, проте, як відомо, повне позбавлення від конфліктних ситуацій неможливо, а це означає, що конфлікти будуть мати місце. Тому стає важливим конструктивне врегулювання цих конфліктів. Це є досить актуальною проблемою, особливо для педагогічних конфліктів, тому що дуже велика частка таких конфліктів є деструктивними.

Список використаних джерел:

1. Антонов Г.В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Г.В. Антонов. – Харків, 2006. – 20 с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми підготовки психолога-практика /О.Ф. Бондаренко// Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8-11
3. Дубчак Г.М. Психоаналітичне трактування сутності внутрішніх конфліктів особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. - К.: Вид-во «Любіть Україну», 2000.
4. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі: монографія / Дурманенко Є.А. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 287 с.
5. Рожанский, И. Д. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. / Отв. ред. И. Д. Рожанский. -М.: Наука, 1989. - 575 с.
6. Emily G. Teacher-Student Conflict and Student Aggression in Kindergarten [Електронний ресурс] / Gallagher Emily // NYU Steinhardt - Applied Psychology. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://steinhardt.nyu.edu/appsycho/opus/issues/2014/spring/gallagher>.
7. Deutsch, M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research / M. Deutsch // Journal of Social Issues, 1994. - Vol.50. - No 1. -P. 89-94.
8. Thomas, K. W. Conflict and Negotiation. Processes in Organizations / K: W. Thomas // Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 1992. -Vol.3. -P.889-935.
9. Wood, V. F. Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics / V. F. Wood, P. A. Bell // Personality and Individual Differences. - Volume 45, Issue 2, July, 2008. - P. 126-131.

Transliteration:

1. Antonov G.V. Pedagogichni zasady zapobgannya i rozv'yazannya konfliktiv u navchalno-vihovnomu seredovishchi vischogo navchalnogo zakladu: avtoref. dis. na здобуття nauk. stupenya kand.ped.nauk: spets. 13.00.04 "Teoriya ta metodika profeslynoyi osvity" / G.V. Antonov. – Harkiv, 2006. – 20 s.
2. Bondarenko O.F. Psihologichni osoblivosti suchasnogo studenta ta problemi pldgotovki psihologa-praktika / O.F. Bondarenko // Praktichna psihologiya i sotsialna robota. – 2003. – #4. – S. 8-11
3. Dubchak G.M. Psihoanalitichne traktuvannya sutnostei vnutrishnih konfliktiv osobistosti // Problemi zagalnoyi ta pedagogichnoyi psihologiyi: Zbirnik naukovih prats Institutu psihologiyi Im. G.S. Kostyuka APN UkraYini / Za red. S.D. Maksimenka. - K.: Vid-vo «Lyubli UkraYinu», 2000.
4. Durmanenko E.A. Konflikty v pedagogichnomu protsesi: monografiya / Durmanenko E.A. – Lutsk : RVV "Vezha" Volin. derzh. un-tu Im. Lesi UkraYinki, 2004. – 287 s.
5. Rozhanskiy, I. D. Fragmenty rannih grecheskih filosofov. Ch. 1. / Otv. red. I. D. Rozhanskiy. -M.: Nauka, 1989. - 575 s.
6. Emily G. Teacher-Student Conflict and Student Aggression in Kindergarten [Електронний ресурс] / Gallagher Emily // NYU Steinhardt - Applied Psychology. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://steinhardt.nyu.edu/appsyh/opus/issues/2014/spring/gallagher>.
7. Deutsch, M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research / M. Deutsch // Journal of Social Issues, 1994. - Vol.50. - No 1. -P. 89-94.
8. Thomas, K. W. Conflict and Negotiation. Processes in Organizations / K: W. Thomas // Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 1992. -Vol.3. -P.889-935.
9. Wood, V. F. Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics / V. F. Wood, P. A. Bell // Personality and Individual Differences. - Volume 45, Issue 2, July, 2008. - P. 126-131.

Е. М. Муханова. *Национальный технический университет Украины «КПИ», Киев, Украина.*
Конфликты типа преподаватель - студент и средства их решения.

Е. М. Mukhanova. *National Technical University of Ukraine «KPI», Kiev, Ukraine.*
Teacher - student conflicts and means of their solution.

E-mail: e.gouseva@mail.ru

ПАВЛИК Н.П.,

кандидат педагогічних наук,
кафедра соціальної педагогіки та
педагогічної майстерності,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

**НАВЧАЛЬНИЙ КУРС
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕРАПІЯ»
У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Представлено аналіз основних суперечностей викладання навчального курсу «Психолого-педагогічна терапія» у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; визначено шляхи вирішення цих суперечностей; охарактеризовано структуру, логіку та методи курсу; представлено приклади завдань різного рівня

Ключові слова: професійна підготовка, методика викладання, майбутні соціальні педагоги, психолого-педагогічна терапія

Представлен анализ основных противоречий преподавания учебного курса «Психолого-педагогическая терапия» в системе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов; определены пути решения этих противоречий; дана характеристика структуры, логики и методов курса; представлены примеры заданий разных уровней.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методика преподавания, будущие социальные педагоги, психолого-педагогическая терапия

In the article the analysis of the main contradictions of presentation the course "Psychologo-Pedagogical Therapy" in the system of professional training of future social pedagogues is represented. The ways of solving these contradictions are also presented. The structure, logics and methods of presentation this study-course and the examples of different tasks are proposed.

Key words: professional training, teaching methods, psychologo-pedagogical therapy.

Постановка проблеми. Важливість ґрунтовної психологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у системі професійної освіти ВНЗ визначається низкою факторів, зокрема: наявністю тісного зв'язку між реалізацією психологічних і соціально-педагогічних функцій в системі освіти; кореляцією психологічних та соціальних проблем та девіацій клієнтів соціально-педагогічної допомоги; визначальним характером методів психологічної діагностики та корекції у практичній соціально-педагогічній діяльності, тощо. Інтерес до методів психологічної терапії на сучасному розвитку соціально-педагогічної теорії та практики, а також важливість їх використання у педагогічній діяльності зумовили введення у зміст професійної освіти майбутніх соціальних педагогів навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна терапія». Однак, ефективність викладання «Психолого-педагогічної терапії» залежить від наявності комплексу навчально-методичного забезпечення професійної підготовки студентів.

Ступінь розробленості проблеми. Проблема підвищення якості та результативності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів представлена у роботах С.М. Коляденко, І.М. Ковчиної, О.В. Лісовця, Т.М. Лесіної, О.В. Тютюнник, Р.В. Чубук (педагогічні умови, методики і технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до певних напрямків професійної діяльності); В.Н. Багрій, З.П. Бондаренко, Н.В. Клименюк, В.О. Коваль, О.І. Москалюк, О.В. Пономаренко, Т.П. Спіріної, З.З. Фалинської (зміст практичної, компетентнісної, культурологічної, особистісної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери). Однак, поза увагою науковців залишилися проблема психологічної підготовки як комплексу психологічних знань, умінь, навичок і компетенцій, необхідних для успішної професійної соціально-педагогічної діяльності.

Завдання статті. Охарактеризувати методику викладання курсу «Психолого-педагогічна терапія» у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ.

Основний текст.

Навчальна дисципліна «Психолого-педагогічна терапія» забезпечує фундаментальну підготовку студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційних рівнів «Магістр» і «Спеціаліст». Об'єктом курсу визначено особистість та вітагенний досвід клієнта соціально-педагогічної діяльності. Предметом курсу – методика використання терапевтичних методів і впливів у соціально-педагогічній діяльності.

«Психолого-педагогічна терапія» як навчальна дисципліна являє собою комплекс знань, поглядів та ідей, які обґрунтовують методи терапевтичного впливу на особистість, життєвий досвід і поведінку клієнта соціально-педагогічної діяльності. Дисципліна посиляється на положення і висновки психологічних теорій, соціальної педагогіки, теорій соціальної роботи, а також тісно переплітається з соціологією, філософією, психологією особистості, соціаль-

ною психологією, патопсихологією та іншими навчальними дисциплінами.

Метою вивчення курсу «Психолого-педагогічна терапія» є оволодіння студентами методами та прийомами терапевтичного впливу на особистість і поведінку клієнтів соціально-педагогічної допомоги. Мета реалізовується шляхом забезпечення низки взаємопов'язаних завдань: сформувати у студентів цілісне уявлення про фактори і закономірності розвитку особистості клієнта; сформувати у студентів системний підхід до виявлення взаємозв'язку між поведінкою та станом особистості клієнта, соціальними і психологічними факторами соціалізації; організувати закріплення та поглиблення психологічних, соціологічних, соціально-педагогічних знань та умінь студентів; розвивати у студентів навички теоретичного пізнання змісту курсу; сформувати у студентів знання і вміння психодіагностики і психокорекції; володіння конкретними засобами, необхідними соціальному педагогові для самостійного конструювання соціально-педагогічної діяльності; під час проведення практичних занять сприяти виробленню у студентів навчальних і професійних навичок за допомогою терапевтичних методів і засобів; сформувати у майбутніх професіоналів емоційно позитивне ставлення до соціально-педагогічних курсів і подальшої професійної діяльності.

В результаті вивчення курсу студент повинен знати:

- методологічні, теоретичні, нормативно-правові основи терапевтичної діяльності соціального педагога;
- методи й прийоми психологічної діяльності соціального педагога;
- сутність терапії, її основні положення та практики;
- загальну стратегію та принципи роботи з особистістю клієнта.

У процесі вивчення курсу «Психолого-педагогічна терапія» студент повинен уміти:

- аналізувати тенденції розвитку особистості з урахуванням зовнішніх і внутрішніх впливів;
- самостійно вивчати, порівнювати, узагальнювати наукову літературу з курсу;
- аналізувати потенціал терапевтичних методів у роботі з різними категоріями клієнтів соціально-педагогічної діяльності;
- планувати й організовувати соціально-педагогічну діяльність з різними групами клієнтів на засадах психологічних знань, умінь і навичок;
- аналізувати можливості ресоціалізації та соціально-виховного впливу на особистість дитини методами психолого-педагогічної терапії;
- володіти діагностичним, корекційним інструментарієм соціальної роботи;
- здійснювати саморегуляцію та саморозвиток особистості.

Викладання навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна терапія» у

студентів 5-го курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» зумовлюється комплексом об'єктивних суперечностей, їхній зміст і спроектовані шляхи розв'язання представлено у табл. 1.

**Таблиця 1. Суперечності викладання курсу
«Психолого-педагогічна терапія» у процесі професійної підготовки
майбутніх соціальних педагогів**

Суперечності	Наслідки	Шляхи вирішення
Між значним масивом наукової й методичної інформації щодо напрямків і методів психологічної, соціальної терапії та відсутністю у науковій літературі терміну «Психолого-педагогічна терапія» й відповідних навчально-методичних матеріалів	Неузгодженість понятійно-категоріальної бази курсу; відсутність підручників та навчальної літератури для підготовки студентів	Створення власного навчально-методичного забезпечення на основі психотерапевтичних знань; розробка методики викладання курсу
Між наявністю значної кількості психологічних термінів, понять, теорій і напрямів терапевтичного процесу та недостатністю психологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів для їх засвоєння	Відсутність у студентів глибокого базису психологічних знань та вмінь	Створення умов для оволодіння студентами психологічними категоріями, орієнтація на наявні знання та досвід студентів
Між відсутністю в Україні нормативно-правового забезпечення психотерапевтичної діяльності та прагненням студентів до саморозкриття, самозростання, оволодіння та використання психотерапевтичних методів у професійній діяльності	Нерегульованість використання методів психотерапії у соціально-педагогічній діяльності	Орієнтація студентів на використання психотерапевтичних методів для корекційної, розвивальної та консультативної допомоги клієнтам

Охарактеризовані у табл. 1 суперечності та шляхи їх подолання дозволили визначити структуру курсу відповідно до вимог Болонського процесу та кредитно-модульної системи університету (2 модулі).

1-й модуль – «Базові категорії психолого-педагогічної терапії» – має теоретичне спрямування та визначається потребою студентів у засвоєнні основних психологічних понять і теорій як умови для подальшого навчання. У цьому модулі студенти засвоюють сутність і зміст понять «терапія», «психотерапія», «соціальна терапія», «методи психотерапії»; поглиблено вивчають

основні психологічні теорії, що слугують підґрунтям здійснення терапевтичної діяльності; усвідомлюють умови успішного терапевтичного процесу; знайомляться з етапами проведення терапії.

Основними формами організації навчання на цьому етапі виступають лекції, семінарські заняття, консультації, підготовка рефератів, самостійне вивчення літератури. Методи навчання: розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, робота з книгою, конспектування, складання плану тексту і тез, анотування, рецензування, проектування, складання тематичного тезаурусу, наочність.

2-й модуль – «Методи психолого-педагогічної терапії» – має практичну спрямованість на оволодіння студентами уміннями та навичками використання терапевтичних методів і прийомів для вирішення соціально-педагогічних задач. Під час зазначеного модуля студенти повинні оволодіти уміннями здійснювати діагностичну, корекційну, комунікативну діяльність послуговуючись методами психотерапії.

Форми організації навчальної діяльності студентів на цьому етапі: практичні і лабораторні заняття, виробнича практика, позааудиторна робота. Методи навчання: моделювання, ділові ігри, розв'язання ситуацій, вправи, тестування, виконання психодіагностичних завдань, дидактичні ігри.

Засобами контролю успішності оволодіння студентами заданими знаннями й уміннями виступають самостійні роботи, підсумкові модульні роботи, комплексні контрольні роботи, екзамен.

Типологізація навчальних завдань при побудові навчально-методичного матеріалу з курсу «Психолого-педагогічна терапія» зумовлює виконання студентами 3-х рівнів завдань:

рівень – тестові завдання на репродуктивне відтворення базових категорій та понять курсу;

II рівень – теоретичні завдання на виявлення рівня сформованості методів пізнання студентами змісту навчальної дисципліни;

III рівень – практично-орієнтовані завдання на виявлення рівня сформованості професійних компетенцій майбутніх соціальних педагогів.

Наведемо приклади та вимоги до усіх типів завдань.

Сутність репродуктивного методу навчання полягає у відтворенні студентами навчального матеріалу; студенти виконують дії за зразком (алгоритмом). Вимоги до тестових завдань, що фіксують рівень репродуктивного засвоєння студентами знань, визначають обов'язкову присутність 4-х варіантів відповідей (з них лише 1 правильна), відсутність у тексті запитальних речень. Такі тестові завдання вимагають від студентів відтворення знань (впізнання; відтворення окремих фактів, даних, понять; відтворення визначень; перерахування й опис фактів, процесів, прийомів; аналіз та синтез). Наведемо приклади тестового матеріалу з курсу «Психолого-педагогічна терапія»:

1) Варіант психоаналітичної психотерапії, яка проводиться у групі пацієн-

тів у формі групової дискусії та групового обговорення проблем пацієнтів з різними патологіями, а також одночасно батьків і дітей – це...

- а) арттерапія;
- б) аналітична групова психотерапія;
- в) психоаналіз;
- г) дискусія.

2) За К.Г. Юнгом структура психічного буття людини включає дві фундаментальні сфери, а саме:

- а) Я і неЯ;
- б) Він і Воно;
- в) свідоме і психічне несвідоме;
- г) особистість і група.

3) Здатність людини при спілкуванні відмовлятися від різних соціальних ролей (професіонала, педагога, керівника, тощо), дозволяючи виявлятися справжнім, притаманним лише цій особистості думкам, емоціям і поведінці – це...

- а) автентичність;
- б) комунікабельність;
- в) толерантність;
- г) гуманізм.

Теоретичні завдання спрямовані на виявлення сформованості у студентів складних розумових операцій, узагальнення знань (а саме: порівняння, класифікація, виявлення відношень – причина, наслідок, ціль, засіб, вплив, функція, тощо; абстрагування, конкретизація, узагальнення, інтерпретація, індукція та дедукція, аргументація, оцінювання, конспектування, резюмування, проектування, схематизація). Наведемо приклади теоретичних завдань:

- Проаналізуйте вимоги до учасників терапевтичного процесу;
- Порівняйте попереднє інтерв'ю та збір анамнезу ;
- Охарактеризуйте структуру психіки за З.Фройдом;
- Класифікуйте техніки психосоціальної терапії;
- Напишіть есе на тему «Роль і місце терапії у практиці соціально-педагогічної діяльності»;
- Підберіть і проаналізуйте стандартизовані форми попереднього інтерв'ю (Баллента, Кернберга та ін.).

Практично-орієнтовані завдання спрямовані на застосування набутих студентами знань на практиці (розв'язання проблемних ситуацій, цілепокладання, спостереження, мовлення, комунікативна взаємодія, вибір способів міжособистісного спілкування, побудова стратегій спільного та індивідуального розв'язання проблем, відпрацювання «відчуття ситуації», пошук інтуїтивних рішень в складних конфліктних ситуаціях).

Прикладами практично-орієнтованого типу завдань може слугувати такі:

1) Прочитайте терапевтичну вправу, яку соціальний педагог може використовувати у своїй діяльності. Окресліть категорії клієнтів соціально-педагогічної діяльності, яким можна запропонувати цю вправу. Визначте мету, завдання і принципи застосування цієї вправи. Які ще вправи ви знаєте, які можна застосувати для реалізації зазначеної мети? Апробуйте вправу під час практики або на лабораторному занятті.

Вправа «Мої емоційні стани». Проаналізуйте причини виникнення у вас тих чи інших емоційних станів. Закінчіть речення: Мені добре, коли..., Мені сумно, коли..., Мені легко й радісно, коли..., Я відчуваю себе невпевнено, коли..., Я серджуся, коли..., Я боюся, коли..., Я пишаюся собою, коли... Намалюйте вираз свого обличчя, коли ви відчуваєте ці почуття.

Вправа «Спілкування з собою»

Спостерігайте за своїм спілкуванням з однолітками і дорослими. У якій ролі – Дорослого, Батька чи Дитини ви найчастіше спілкуєтесь? Які ролі призводять до конфліктів, чому?

2) Розгляньте соціально-педагогічну ситуацію (на вибір). Проаналізуйте й охарактеризуйте зв'язок між соціальними і психологічними проблемами учасників ситуації. Розробіть програму бесіди з учасниками ситуації.

3) Проведіть порівняльний аналіз психологічних теорій терапії та їх вплив на соціально-педагогічну діяльність за планом: теорії, що пояснюють цілі соціально-педагогічної роботи; теорії, які пояснюють засоби соціально-педагогічної роботи; теорії, що пояснюють світ клієнта соціально-педагогічної допомоги. Наведіть приклади застосування цих теорій у діяльності соціального педагога ЗОШ.

4). Підберіть та апробуйте 2-3 вправи на виявлення емоцій клієнта соціально-педагогічної роботи.

Відповідно до характеристики пізнавальної діяльності студентів на заняттях з «Психолого-педагогічної терапії» ми визначаємо основним методом навчання майбутніх соціальних педагогів частково-пошуковим (або евристичним). Тобто розв'язання кожного завдання здійснюється студентами самостійно, однак планування цього процесу здійснюється викладачем: на лабораторних заняттях під час застосування терапевтичних методів і прийомів студенти навчаються формулювати інструкції до вправ, організовувати взаємодію, реєструвати, обробляти та інтерпретувати отримані емпіричні дані. Така структури побудови навчального курсу й організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів дозволяє розвивати творче застосування студентами знань та формувати у них досвід професійної, практичної та науково-дослідної діяльності.

Висновки.

Логіка, структура і методи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів під час вивчення курсу «Психолого-педагогічна терапія» дозволяють

студентам набути високого рівня професійної компетентності, сприяють позитивному емоційному сприйняттю студентами майбутньої професійної діяльності, формують навички, які послужать базисом для подальшої успішної соціально-педагогічної діяльності в системі навчальних закладів, соціальних служб та приватної практики.

Перспективними напрямками проблеми дослідження визначаємо експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики вивчення курсу та психолого-педагогічних умов її реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : [учебное пособие] / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.
2. Психология социальной работы : учебное пособие / [под общ. ред. М. А. Гулиной]. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.
3. Теорії і методи соціальної роботи : підручник [для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т.В. Семігіної, І.І. Миновича]. – К. : Академвидав, 2005. – 328 с.

Transliteration:

1. Karandashev V. N. Metodika prepodavaniya psihologii : [uchebnoe posobie] / V. N. Karandashev. – SPb. : Piter, 2006. – 250 s.
2. Psihologiya sotsialnoy raboty : uchebnoe posobie / [pod obsch. red. M. A. GulinoY]. – SPb. : Piter, 2004. – 351 s.
3. TeoriYi I metodi sotsialnoYi roboti : pldruchnik [dlya studentlv vischih navchalnih zakladlv / za red. T.V. SemIglnoYi, I.I. Minovicha]. – K. : Akademvidav, 2005. – 328 s.

Н. П. Павлик. Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир, Украина.

Учебный курс «Психолого-педагогическая терапия» в системе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

N. P. Pavlik. Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr, Ukraine.

The Course “Psychologo-Pedagogical Therapy” in the System of Professional Training of Future Social Pedagogues.

E-mail: pavnad@ukr.net

ПЕРШИНА Л.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра перекладу та мовознавства,
факультет лінгвістики та перекладу,
Міжнародний гуманітарний
університет, м. Одеса, Україна

СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі стимулювання мотивації професійного самовдосконалення майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Виділено чинники стимулювання мотивації майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення. Розглянуто роль мотиваційного аспекту навчально-виховного процесу. Розкрито значення поняття «мотивація». Обґрунтовано важливість розвитку рефлексивних здібностей задля забезпечення професійного становлення й особистісного зростання майбутнього викладача.

Ключові слова: мотивація, самоосвіта, розвиток, рефлексія, самовдосконалення.

Статья посвящена проблеме стимулирования мотивации профессионального самосовершенствования будущих преподавателей высших учебных заведений. Рассматриваются аспекты стимулирования мотивации будущих преподавателей к профессиональному самосовершенствованию. Рассмотрена роль мотивационного аспекта учебно-воспитательного процесса. Раскрыто значение понятия «мотивация». Обоснована важность развития рефлексивных способностей для обеспечения профессионального становления и личностного роста будущего преподавателя.

Ключевые слова: самосовершенствование, мотивация, самообразование, развитие, рефлексия.

The article is dedicated to the problem of motivation stimulation of professional self-perfection of future teachers in the higher educational establishments. The problem of preparation of responsible creative personality, capable for a permanent self-education and self-development, able to realize the potential on a benefit society acquires the special value in modern sociocultural society. The purpose of the article is the state of importance of stimulation of motivation of future teachers to professional self-perfection. Among factors which promote self-perfection of future teacher we distinguish personality oriented education,

aimed at forming of personality of student; development of motivation to professional growth and aspiration to be engaged in a self-education; increase of prestige of teacher profession. A leading role in the process of the professional becoming and personality growth of future teacher is played by a reflection which is the base mechanism of self-regulation of his educational-professional activity and forming professionally pedagogical thought. The professional becoming of a future teacher is predefined his readiness to reflection activity, in particular to the professional reflection. Preparation for the reflection actions as an important peculiarity is obligatory in the process of the professional becoming of future teacher of higher school, the guaranty of development of his professional features, and also a mechanism which will provide in the future the continuity of his professional development.

Key words: *motivation, self-education, development, reflection, self-perfection.*

В сучасному соціокультурному суспільстві особливого значення набуває проблема підготовки відповідальної, творчої особистості, здатної до постійного самовиховання і саморозвитку, спроможної реалізувати свій потенціал на користь суспільству. Специфіка підготовки викладача полягає в тому, що, окрім теоретичних знань і практичних навичок, майбутній викладач має передусім добре розуміти себе, власні слабкі сторони та ресурсні стани, дотримуватися певної системи цінностей, етичних і світоглядних переконань та мати стійку мотивацію до професійної діяльності.

Викладач вищої школи, відповідно до сучасних критеріїв професійно-педагогічної культури, – це креативна особистість, яка мислить варіативно, постійно сумнівається, не задовольняється досягнутими результатами, має розвинуте відчуття нового, прагнення до творення.

Центральною проблемою сучасної системи освіти стає особистість. Розвиток особистості студента, майбутнього викладача, як пріоритет новітнього педагогічного мислення потребує перегляду змісту навчального процесу та організації виховної роботи. Навчальний процес у вищій школі повинен скеровуватись на формування продуктивного мислення, розвиток інтелектуального потенціалу особистості, становлення способу логічного аналізу та всебічної обробки інформації. Але не менш важливим завданням освіти є допомога у відкритті себе, сприяння духовному та особистісному зростанню кожного студента [3, с.127]. Тому проблема заохочення майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення є вкрай актуальною.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості стимулювання мотивації майбутніх викладачів до професійного самовдосконалення.

Серед чинників, які сприяють самовдосконаленню майбутнього викладача, виділяємо особистісно-орієнтовану освіту, націлену на формування осо-

бистості студента; розвиток мотивації до професійного зростання та прагнення займатися самоосвітою; підвищення престижу професії викладача.

Серйозним кроком до системного оновлення вишівської освіти повинно стати посилення уваги до особистісного зростання майбутніх викладачів ВНЗ, щоб усі ключові педагогічні позиції у ВНЗ посіли педагоги-гуманісти, звичайно, змістовні, яскраві, особистості, які самореалізуються і саморозвиваються, здатні виявити перед студентами свою глибоку повагу до людей, до культури, захоплення своєю професійною справою, а також постати як цікаві вчені, які здійснюють актуальні дослідження, здатні захопити ними своїх студентів, налаштовані на емпатійні взаємини, орієнтовані на глибинне гуманістичне спілкування і взаємодію не лише в професійній праці, а й у житті. Саме тому не тільки для науки, але, передусім, для здійснення якісної гуманістичної освіти майбутнього викладача життєво важливо всіляко допомагати справжній науково-дослідній діяльності, творчості педагогів, яка одухотворює як викладання, так і загалом їхнє особистісне самоподання, здатне прививати студентам прагнення до професіоналізму, до максимальної самовіддачі справі [2]. Отже, особистісно-орієнтована освіта передбачає такий підхід до підготовки майбутнього викладача, де буде відбуватися максимальне сприяння не статусному, соціальному, а його внутрішньому особистісному зростанню, оскільки саме «особистісна спрямованість і особистісна зрілість – найважливіші інструменти і технології» [10].

Стимулювання майбутнього викладача до самовдосконалення значною мірою залежить від мотиваційного аспекту навчально-виховного процесу.

Проблему мотивації розглядали такі вчені, як А. Маслоу, О. Леонтьєв, Л.Божович, С.Занюк, С.Пожарський, І.Богданова, В.Ільїн, Г.Щукина, А. Маркова, Л.Кандибович, В.Кутєєва, І.Зимняя. Рефлексію, як механізм самовдосконалення вивчали М.Савчин, В.Орлов, С.Носирева. Професійне самовдосконалення викладачів досліджували В. Вакуленко, О. Бодальов, А. Деркач, В.Зазикін, Н.Кузьміна. Самовдосконалення майбутніх викладачів засобами рефлексії займалися І.Білецькая, В. Юрченко.

Зазначимо, що без достатньо позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку особистості під час навчання у вищій школі. Варто зазначити, що мотивація – це внутрішній процес свідомого вибору людиною певного типу поведінки, який визначається комплексним впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, це та спонукальна сила, яка викликає активність людини та визначає спрямованість її розвитку та діяльності. Найважливішим джерелом мотивації є потреби та інтереси [12].

Мотивація, за твердженням А. Маслоу, це генетичне прагнення людини до самореалізації відповідно до її природних здібностей до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні нею на творчому рівні. Чим вище рівень мотивації,

то більше чинників спонукають людину до діяльності, то більше зусиль вона схильна докладати. Але, коли цих чинників стає занадто багато, людина може розгубитися в змісті своєї діяльності, що може призвести до небажання взагалі займатися цією роботою або до зниження продуктивності цієї діяльності [5, с. 108]. Тому, під час формування професійної майстерності в майбутніх викладачів, треба викликати їхню зацікавленість до професійної діяльності, а головне, їхнє прагнення до виконання успішної професійної діяльності в майбутньому та наполегливості в оволодінні майстерністю.

Одним з важливих чинників самовдосконалення особистості майбутнього викладача ВНЗ є самоосвіта, тому суттєву роль у його діяльності відіграють пізнавальні мотиви. Основою пізнавальної мотивації є такі індивідуально-психологічні характеристики особистості, як допитливість, знателюбність та інтерес. Л. Мельник зазначає, що вся система навчально-виховної роботи у вищій школі повинна забезпечувати цілеспрямоване формування пізнавальних мотивів учіння, тобто створювати психолого-педагогічні умови спонукання майбутніх викладачів до результативної навчально-пізнавальної і пошукової діяльності, яка сприяє становленню та розвитку висококваліфікованого фахівця [7, с. 129].

Підкреслимо, що самонавчання потребує не лише знання форм і методів аудиторної роботи та роботи з книгою, а й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних рис. Тобто самоосвіта неможлива без самовиховання й саморозвитку, оскільки самовиховання передбачає усвідомлювану діяльність людини, спрямовану на вдосконалення самої себе, на вироблення в себе позитивних рис і звичок та подолання негативних. Самовиховання можливе за наявності в індивіда здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане із здатністю людини до самоаналізу та самооцінки, з її вмінням контролювати свою поведінку і діяльність, зіставляти їх з суспільними та власними вимогами [9].

Самовиховання починається з самопізнання, тобто дослідження, пізнання самого себе. Проте самопізнання потрібне не для задоволення власної цікавості або втіхи від процесу пізнання, його здійснюють не заради пошуку чистої істини, а заради певної мети, зокрема, для самовдосконалення, тобто формування себе відповідно до власних намірів. Самопізнання є підставою для адекватного оцінювання самого себе.

Досягти високого рівня професіоналізму, на думку А. Медведєвої, можна лише за умови позитивної мотивації педагогічної діяльності й чітко вираженої потреби в професійному самовираженні, що залежить не лише від особистісних, а й зовнішніх чинників. Серед останніх сьогодні на першому місці – соціально-економічний чинник, передусім мізерна зарплатня викладача, через те престижність педагогічної професії знижується, її обирає не

найталановитіша молодь, студентами педагогічних навчальних закладів стають не завжди найкращі випускники шкіл. Зазначимо, що обов'язковою умовою підвищення престижу професії викладача є забезпечення адекватного рівня доходу її представникам. Високий суспільний статус викладача має бути відображений і підтверджений відповідною оплатою праці [6].

Аналізуючи сказане вище, констатуємо, що поліпшення якості освітніх послуг неможливе без самостійних, мотивованих і кваліфікованих професіоналів – викладачів. Самосприйняття майбутніх викладачів, міра їхніх зобов'язань, здібності, їхня готовність вчитися, розвиватися й самовдосконалюватися, щоб краще виконувати свою роботу, – це основні елементи виробництва освіти всіх рівнів у будь-якому суспільстві.

Зауважимо, що все, що спонукає особистість до діяльності, повинно пройти через її свідомість, тому визначальним у процесі самовдосконалення майбутнього викладача ВНЗ є самопізнання – вивчення особистістю власних особливостей: психічних, фізичних, моральних. Теоретичний аналіз засвідчив, що самопізнання здійснюється, по-перше, шляхом аналізу результатів власної діяльності, своєї поведінки, зіставлення цих результатів із загальноприйнятими нормами. Тому дуже важливо якомога раніше вчити студентів аналізувати власну діяльність і поведінку. По-друге, самопізнання відбувається шляхом усвідомлення ставлення інших людей до себе, їхньої оцінки окремих рис цієї особистості, її поведінки, діяльності, що виробляє адекватну самооцінку. По-третє, самопізнання відбувається шляхом самостереження своїх станів, думок і почуттів. Самостереження може відбуватися не тільки в процесі психічної діяльності, переживання, але і ретроспективно, шляхом відновлення у пам'яті минулих подій, ситуацій, актів поведінки, вчинків і аналізу, встановлення причинного зв'язку між окремими вчинками і обставинами та оцінювання цих вчинків, своєї поведінки.

С. Носирева, своєю чергою, зазначає, що самопізнання є не тільки основою для встановлення оцінного й теоретичного ставлення до власних переваг і недоліків, а й для розвитку постійного самоконтролю і саморегуляції своєї психічної і практичної діяльності, для самовиховання. Тим самим майбутній викладач виховує себе власними зусиллями, самовдосконалюється як особистість [8].

М. Громкова вважає, що оцінка власних здібностей, зокрема професійних, визнання необхідності безперервного, постійного розвитку як природного зростання, а також їх вирощування; усвідомлення їхнього рівня як запоруки успіху у своїй професійній діяльності – усе це процедура педагогічної рефлексії. Здатність рефлексії, як одна з багатьох педагогічних здібностей, формує майбутнього викладача як професіонала. Від рівня розвитку рефлексивних здібностей значною мірою залежать педагогічна творчість і

професійна майстерність [4]. Отже, провідну роль у процесі професійного становлення й особистісного зростання майбутнього викладача відіграє рефлексія, що, на думку В. Юрченка, є базовим механізмом саморегулювання його навчально-професійної діяльності й формування професійно-педагогічного мислення [11].

У найбільш широкому розумінні рефлексія характеризується як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення власних думок, дій і законів. Науковці [8; 11] розглядають її як діяльність самосвідомості, що розкриває специфіку духовного світу людини. За допомогою рефлексії свідомість пізнає внутрішні, інтимні механізми суб'єктивної діяльності, які об'єктивуються, тобто стають доступними для цілеспрямованого аналізу, вивчення.

Самопізнання відбувається через самоспостереження, самоаналіз, через самосприйняття і самоусвідомлення. Але в усіх випадках воно містить момент оцінювання і самооцінювання і забезпечується рефлексією. Важливо підкреслити, що джерелом змісту, до якого спрямовується самопізнання виступає реальна діяльність людини і досвід спілкування і взаємодії з іншими людьми.

Узагальнення сказаного вище, підтверджує той факт, що професійне становлення майбутнього викладача зумовлене його готовністю до рефлексивної діяльності, зокрема до професійної рефлексії. Підготовка до рефлексивних дій як важлива особливість є обов'язковою в процесі професійного становлення майбутнього викладача вищої школи, запорукою розвитку його професійних рис, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність його професійного розвитку. Майбутній викладач повинен постійно слідкувати за собою, перевіряти правильність своїх дій, корегувати їх. Застосування рефлексії, на думку І. Білецької, надасть йому змогу ставати на позицію іншої людини й аналізувати свою особистість, свої дії погляду інших, що суттєво впливає на процес самовиховання особистості викладача і регуляцію його педагогічної діяльності [1].

Підсумовуючи, наголошуємо, що під час формування професійної майстерності в майбутнього викладача ВНЗ важливо використовувати різноманітні вправи на розвиток рефлексії задля стимулювання мотивації професійного самовдосконалення його особистості. Також велику роль при цьому відіграє самоосвіта та самовиховання майбутнього викладача.

Список використаних джерел:

1. Білецька І. М. Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу / І. М. Білецька // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. № 12. – С. 93–100.

2. Власова Т. І. Проблеми гуманізації освіти в контексті трансформації вищої освіти України : [монографія] / Т. І. Власова, Т. М. Талько. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 232 с.
3. Голуб Т. П. Особистісний розвиток студента вищої школи / Т. П. Голуб // Викладач і студент : суб'єктно-суб'єктні відношення. – Черкаси : Вид. ЧНУ. – 2008. – С. 127–128.
4. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие [для вузов] / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб : Евразия, 1999. – 430 с.
6. Медведева А. В. Фінансування освіти як головний чинник мотивації праці вчителя/А. В. Медведева // Магістр. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2006. – С. 177–179.
7. Мельник Л. А. Індивідуально-психологічні характеристики особистості, що є важливими компонентами самоосвіти / Л. А. Мельник // Викладач і студент : суб'єктно-суб'єктні відношення. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – С. 128–129.
8. Носирева С. Г. Рефлексія як механізм формування критичного мислення : історія становлення та реалізації в області методики навчання іноземним мовам [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-referat.com>.
9. Чернілевський Д. В. Самоактуалізація особистості в освітній діяльності / Д. Чернілевський // Українознавство. – 2009. – № 3. – С. 139–141.
10. Чобітько М. Г. Технологія поетапного нарощування професіоналізму майбутніх викладачів у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах : [метод. реком.] / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама – Україна, 2007. – 56 с.
11. Юрченко В. І. Професійна рефлексія майбутнього викладача як передумова успішного його кар'єрного росту [Електронний ресурс]/ В. І. Юрченко. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua>.
12. Юрчик О. С. Роль мотивації при формуванні особистісної змобілізованості / О. С. Юрчик // Вихованні і культура. – 2010. – №2 (22). – С. 67–69.

References:

1. Bilecka I.M. Peculiarities of reflection of professional activity of young teachers / I.M.Bilecka // Problems of modern psychology. – 2011. – Edit. № 12. – pp. 93–100.
2. Vlasova T. I. Problems of humanization of education in the context of transformation of higher education in Ukraine: [monograph] / T.I. Vlasova, T.M.Talko. – D.: ART-PRESS, 2008. – 232 p.
3. Golub T. P. Personal development of student of higher school / T. P. Golub //

- Teacher and student : subject-subject relation. – Tcherkasy: ChNU. – 2008. – pp. 127–128.
4. Gromkova M. T. Psychology and pedagogy of professional activity: educ. manual [for HEE] / M. T. Gromkova. . – M.: YuNITI-DANA, 2003. – 415 p.
 5. Maslou A. G. Far bounds of human psyche / A. G. Maslou. – SPb: Eurasia, 1999. – 430 p.
 6. Medvedeva A. V. Financing of education as main factor of motivation of teacher activity / A. V. Medvedeva // Magistr. – Sumi: SUMDPU named after A.S.Makarenko, 2006. – pp. 177–179.
 7. Melnik L. A. Individual -psychological descriptions of personality, which are the important components of self-education / L. A. Melnik // Teacher and student: subject-subject relation. – Tcherkasy: CHNU, 2008. – pp. 128–129.
 8. Nosireva S. G. Reflection as a mechanism of critical thought forming: history of becoming and realization in the area of method of studies foreign languages [Electronic resource]. – <http://ua-referat.com>.
 9. Chernilevskiy D. V. Self-actualization of personality in educational activity / D. Chernilevskiy // Ukrainoznavstvo. – 2009. – №3. – pp. 139–141.
 10. Chebitko M. G. Technology stage-by-stage increase of professionalism of future teachers in the process of personality oriented professional preparation in higher pedagogical educational establishments: [method. recom.] / M. G. Chebitko. – Tcherkasy: Brama – Ukraine, 2007. – 56 p.
 11. Yurchenko V. I. Professional reflection of future teacher as condition of his successful growth [Electronic resource]/V. I. Yurchenko: <http://www.psyh.kiev.ua>.
 12. Yurchik O. S. Role of motivation at forming of personal mobilization / O.S.Yurchik // Education and culture. – 2010. – №2 (22). – pp. 67–69.

Л. В. Першина. *Международный гуманитарный университет, Одесса, Украина.*
Стимулирование мотивации профессионального самосовершенствования.

L. V. Pershyna. *International Humanitarian University, Odessa , Ukraine.*
Motivation stimulation of professional self-perfection.

E-mail: l.pershyna@gmail.com

СІРКО Р. І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності,
м. Львів, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Стаття присвячена концептуальним підходам до вивчення професійної придатності особистості, таким як: діяльнісний, системний, особистісний, комплексний. Розглядаються також методичні підходи, пов'язані з емпіричними дослідженнями: емпірико-експериментальний, експертний, психографічний. Аналізуються суб'єкт-об'єктні фактори, що детермінують професійну придатність психологів державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Ключові слова: професійний відбір, професійна придатність, екстремальна психологія

В статье исследуются концептуальные подходы профессиональной пригодности личности, такие как: деятельностный, системный, личностный, комплексный. Рассматриваются также методические подходы, которые связаны с эмпирическими исследованиями: эмпирико-экспериментальный, экспертный, психографический. Анализируются субъект-объектные факторы, которые детерминируют профессиональную пригодность психологов Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям.

Ключевые слова: профессиональный отбор, профессиональная пригодность, экстремальная психология.

The article is devoted to conceptual approaches to studying professional aptitude of an individual, such as activity, systems, personal, comprehensive. The methodical approaches related to empirical research have also been considered: empirical-experimental, expert, psychographic. The subject-object factors that determine the professional aptitude of the individual have been analyzed as well. The following principles of research of professional aptitude are

identifies: scientific justification; dynamism; activity; differentiated forecasting. Such aspects of professional activity as physiological, psychophysiological, medical are describes. A psychological content of the problem of professional aptitude includes individual human characteristics necessary for the performance of activity and characteristics of the labor object (content, means, conditions, organization of activity) in terms of their compliance with the capabilities of a person.

Key words: *professional aptitude, extreme psychology, professional selection.*

Постановка проблеми. Проблема професійної придатності людини завжди була в центрі уваги психологів. Вивчення даного питання дозволило нам зробити висновок, що професійна придатність передбачає, по-перше, оцінку рівня відповідності індивіда вимогам професії; по-друге, його підготовку як фахівця з даного виду діяльності; його успішну адаптацію до умов праці, її засобів, змісту. Особливо важливого значення вона набуває, коли мова йде про професії, де часто виникають стресові ситуації і існує загроза життю або здоров'ю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показує аналіз літературних джерел професійна придатність працівників екстремальних умов в сучасний період досліджується досить глибоко [6,5,7,8,22]. Але не дивлячись на велику кількість досліджень питання професійної придатності особистості в багатьох видах діяльності остаточно ще не розроблене, не вирішені ряд аспектів цього складного психологічного феномену. Особливо актуальною є проблема профпридатності для представників ризиконебезпечних професій, в тому числі і для психологів, які працюють в надзвичайних умовах. До них пред'являється особливо жорсткі вимоги, оскільки вони працюють в екстремальних ситуаціях, пов'язаних з високим ризиком, впливом негативних факторів, великим обсягом інформації та незначним часом для її обробки, прийнятті правильного рішення і підвищеної відповідальності за її виконанням.

На сьогоднішній день у спеціальній літературі розробляються теоретико-методологічні підходи до проблеми професійної придатності особистості. Є спроби дати її дефініцію, визначити принципи, етапи, фактори, критерії, види, розвиток особистості та її деформації. Так, існують спеціальні дослідження, в яких автори визначають поняття професійної придатності як психологічної категорії [4,5,8,20]. В основному ці питання розглядаються в плані професійного відбору, процесу формування особистості або ж розвитку її професійно важливих якостей.

В літературних джерелах різні автори професійну придатність визначають по-різному. Єдиного визначення цього феномену не існує. Так, один з

дослідників цієї проблеми Бодров В.А., визначає профпридатність як сукупність індивідуальних властивостей людини, що впливають на успішність засвоєння нею трудової діяльності і ефективності її виконання [4,с.5]. На його думку психологічний зміст проблеми професійної придатності включає в себе індивідуальні особливості людини, необхідні для виконання діяльності та характеристики об'єкта праці (змісту, засобів, умов, організації діяльності) з точки зору їх відповідності можливостям людини.

Деякі автори професійну придатність ототожнюють з поняттям професійної підготовленості [5,6,8,9,20]. В такому випадку професійна придатність тісно пов'язана з двома моментами - професійною діяльністю і з психологією особистості, які знаходяться у взаємозв'язку. Всі психологи однакові в тому, що рівень професіоналізму в конкретній діяльності зумовлюється синтезом суб'єктних можливостей, здібностей і активності особистості та особливостями засобів змісту умов і організації діяльності як процесу. Професійна придатність відображає вибір професії, яка би відповідала схильностям і здібностям людини; задоволеність вибраною професією і результатами праці, міру оцінки ефективності, надійності, безпеки виконання трудових функцій; самореалізація і професійне самовизначення; розвиток Я-концепції; становлення образу Я-професіонал.

Мета статті - теоретичне узагальнення психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблем професійної придатності психологів, які працюють у надзвичайних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. В психолого-педагогічній і медичній літературі накопичений значний теоретичний і емпіричний матеріал, присвячений аналізу концептуальних підходів до визначення професійної придатності. Серед них найбільш поширеними є: системний, комплексний, особистісний, діяльнісний і компетентісний [1,3,10,12,13,14,17,18,19,21].

Проблема професійної придатності досліджувалась в психологічній науці в основному з позицій системного підходу (В.А.Бодров, Б.Ф.Ломов), який показує взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів системи «людина-професія» [4,13]. При цьому враховуються як структурно-функціональні особливості конкретної діяльності, так і психічні властивості, процеси і стани особистості.

Досить поширеним при вивченні професійної придатності є діяльнісний підхід, представлений в роботах О.М.Леонтьєва [12], С.Л.Рубінштейна [14], А.Н.Смірнова [15], Б.М.Теплова [17], які вказують, що протікання і розвиток різних психічних процесів суттєво залежить від змісту і структури діяльності, від її мотивів, цілей та засобів.

Особистісний підхід при вивченні професійної придатності людини аналізується в роботах К.К.Платонова, де розглядається зв'язок професійної

придатності з особливостями мотивації, пізнавальної сфери, емоційно-вольових процесів, темпераменту і характеру [18,19].

Найбільш перспективним, на думку В.А.Бодрова, є комплексний підхід, який досить ґрунтовно розроблений в питаннях професійного відбору. При цьому враховуються компенсаторні можливості професійно-важливих якостей особистості [4,20].

В спеціальній літературі є спроби розробити методичні підходи, пов'язані з емпіричними дослідженнями [2,11,22]. До них належать: емпірико-експериментальний, експертний, психографічний підходи. Емпірико-експериментальний підхід передбачає масове психологічне обстеження індивідів, яке дає можливість виявити їх професійно-важливі якості. Експертний підхід дозволяє отримати перелік властивостей, необхідний для тієї чи іншої спеціальності. При психографічному підході, на основі аналізу діяльності, розробляється психограма, яка відображає професійні вимоги до особистості професіонала. Виходячи з вищеперахованих підходів, особистість, при аналізі професійної придатності, повинна розглядатися з оцінки стійких рис, які визначають успішність виконуваної діяльності, з точки зору формування і зміни цих якостей в процесі професійного навчання і майбутньої праці та при умові зміни самого процесу діяльності.

Існує точка зору, згідно якої основними підходами до вирішення проблеми професійної придатності є: професіоцентричний і антропометричний, але вони ще не повністю розроблені, відсутні також емпіричні дослідження з даної проблеми.

Методичні підходи до психодіагностики професійної придатності, її принципи виокремились при дослідженні проблеми професійного відбору. Так, В.А.Бодров [4] виділяє наступні принципи дослідження професійної придатності: наукового обґрунтування; динамічності; активності; диференційованого прогнозування. Ці принципи дозволяють зробити систему аналізу профпридатності найбільш економічно-доцільною та оперативною, та дають можливість її корекції засобами психологічної і професійної підготовки та ергономіки.

Основними методичними положеннями до психологічних досліджень, які діагностують професійну придатність, на думку І.О.Баклицького [2,с.260], можна вважати: вивчення цілісної особистості, аналіз її динамічних сторін; порівняльне співставлення діяльності індивіда в оптимальних та екстремальних режимах; спеціальна психодіагностика окремих характеристик особистості, особливо значимих для вибраної професії.

На сьогоднішній день досить глибоко вивчаються аспекти професійної придатності, такі як: фізіологічний, психофізіологічний, медичний [7,11,22].

Фізіологічний аспект аналізується з точки зору адаптаційних можливо-

стей організму та його функціональних резервів [7]. Психофізіологічний аспект розглядає вплив фізіологічних і психічних функцій на результативність діяльності [11,22]. Медичний аспект проблеми професійної придатності представлений в працях, де показаний взаємозв'язок трудової діяльності з фізичним та психічним здоров'ям особистості [5].

У проаналізованих автором джерелах значна увага приділяється також критеріям оцінки профпридатності [4,20] та її прогнозуванню. Ряд дослідників критерії професійної придатності ототожнюють з критеріями професійного відбору, а останні визначають у зв'язку з конкретними особливостями тієї професії стосовно якої відбувається відбір. Так, для оцінки професійної придатності Г.М.Зараковський та В.І.Медведев називають такі критерії: характер завдання, яке вирішує суб'єкт діяльності; зміст технологічних операцій, що відобразилися у свідомості індивіда; комплекс об'єктивних характеристик, який можна зареєструвати в процесі роботи; навички, які вказують на підготовленість особистості до досягнення нормативних результатів діяльності [7].

Деякі автори основним критерієм, що визначає професійну придатність людини, називають ступінь розвитку її індивідуально-психологічних властивостей; рівень задоволеності процесом і результатами праці, професією, умовами діяльності, соціальною атмосферою в колективі; рівень матеріального забезпечення; можливості самовдосконалення; ступінь розвитку індивідуальних можливостей виконувати виробничі функції на заданому рівні ефективності; оцінку виконання конкретних завдань і психофізіологічні показники «ціни діяльності», тобто ступінь напруги у виконанні завдань [4,8,9,20].

Як критерії професійної придатності розглядають також і компоненти діяльності. Так, згідно концепції Г.М.Зараковського та В.І.Медведева, в психолого-фізіологічний зміст діяльності включається чотири компоненти, які регулюють діяльність: інтенціональний, що актуалізує мотиви і формує цілі діяльності; операційний, котрий являє собою процес перетворення інформації та енергії; активаційно-регуляторний, який за допомогою активності вольових зусиль управляє першими двома компонентами; базовий, що включає в себе функції, які забезпечують життєдіяльність організму і які пов'язані з характером діяльності. На думку інших дослідників в діяльності виділяють моторні, когнітивні, регулятивні ланки, а рівень їх розвитку являються одним з основних критеріїв професійної придатності [7].

Існує точка зору, згідно якої важливим критерієм професійної придатності виступає стан психічних і фізіологічних функцій, що визначає рівень працездатності особистості [4]. Одним з критерієм являється також функціональна надійність людини, яка визначає стійкість, стабільність пластичність властивостей, що дозволить пристосуватися до факторів діяльності [5].

Критерієм профпридатності виступає також психічний образ діяльності, що виконує коригуючу функцію поведінки індивіда, але у цих роботах проблема критеріїв профпридатності більше ставиться [20].

В психологічній літературі розробляється проблема видів професійної придатності. В цьому аспекті заслуговує на увагу класифікація Е.А.Клімова [9,10], який, на основі психологічних і медичних аспектів, виділяє: придатність до діяльності; непридатність; відповідність певній області діяльності; покликання людини до конкретного виду діяльності. І хоча дана класифікація не є досконалою, вона заслуговує на увагу та вимагає експериментального підтвердження.

В наукових джерелах є спроби розробити методи психологічної оцінки професійної придатності [11,20,22], хоча ця проблема знаходиться також в стадії становлення. Психологи, які вивчають проблему професійної придатності встановили фактори, що детермінують цей феномен. Доказано, що в структуру професійної придатності включаються: сукупність якостей, що визначають придатність до конкретної роботи; сформовані професійні знання, вміння та навички; психологічні та психофізіологічні властивості, що забезпечують ефективність діяльності. В забезпеченні придатності мають значення професійні характеристики, підготовленість, досвід, індивідуальні стратегії і способи рішення трудових завдань.

В ряді робіт вивчається суб'єкт-об'єктні фактори, що формують професійну придатність. Як вказує В.А.Бодров [4], придатність до конкретної діяльності зумовлюється синтезом можливостей, здібностей і активності індивіда, а також вимогами діяльності, її змістом, засобами, умовами і організацією.

Значну роль відводиться особистісним характеристикам людини, від яких залежить професійна придатність. Питання особистісно-професійного розвитку і становлення професіонала розроблялись в працях Б.Г.Ананьєва, А.А.Бодальова [1,3]. На думку Б.Г.Ананьєва успішність роботи залежить від: структури здібностей і обдарованості; сенсомоторики, мнемічних, логічних і емоційно-вольових компонентів, які розвиваються в різних видах діяльності [1]. Доказаний тісний зв'язок професійної придатності з вольовою саморегуляцією, з індивідуальними особливостями людини, адаптацією, з мотивами досягнення успіху і уникнення невдачі, з активністю в екстремальних видах діяльності [4].

Провівши огляд літературних джерел, в яких аналізуються суб'єкт-об'єктні фактори, що детермінують професійну придатність особистості, до таких факторів можна віднести: індивідуальні психофізіологічні властивості людини, генетично закладені та сформовані в процесі виховання, навчання і умов життя, професійно-значимі для конкретних видів діяльності; необхідну структуру осо-

бистості; рівень функціональної готовності; професійну підготовленість; стан здоров'я, стан фізіологічних функцій; фізичний розвиток; престиж професії; навички отримані в процесі навчання; ступінь адекватності відображення особистістю об'єкта діяльності; індивідуальний стиль трудової діяльності, який визначає індивідуально-своєрідний спосіб вирішення виробничих завдань; систему самооцінки; стратегію поведінки; ступінь задоволеності конкретною діяльністю; емоційно-вольові якості; ставлення до праці і професії; оперативна готовність до екстрених дій [6,5,7,8, 16,22,21].

В той же час проведений аналіз спеціальної літератури показав, що проблемі професійного відбору майбутніх практичних психологів ДСНС приділяється мало уваги. Питання професійного відбору психологів ДСНС, його етапів, критеріїв і факторів у відомій автору літературі не досліджувались. Не використовуються експертні системи профвідбору при оцінці стану професійного здоров'я психологів, зокрема абітурієнтів спеціалізованих вищих навчальних закладів. Оскільки практичні психологи, як і всі працівники ризиконебезпечних професій піддаються впливу складного комплексу несприятливих природних, виробничих, фізичних, хімічних, біологічних і психосоціальних чинників, тому науково-практичні розробки з проблем професійної підготовки цих спеціалістів повинні трансформуватися у науково-обґрунтовану систему відбору кандидатів.

Висновок. Доказано, що в структуру професійної придатності психологів, які працюють у надзвичайних ситуаціях, входять: сукупність якостей, що визначають придатність до конкретної роботи; сформовані професійні знання, вміння та навички; психологічні та психофізіологічні властивості, що забезпечують ефективність діяльності. В забезпеченні придатності мають значення професійні характеристики, підготовленість, досвід, індивідуальні стратегії і способи рішення трудових завдань.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1968. – 340с.
2. Баклицький І. О. Психологія праці: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 655 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.. ПЕР СЭ, 2001 – 511 с .
5. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. — М.: Издательство «Наука», 1970. — 272 с.
6. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и

- экстремальных условиях. — М.: РАГС, 2003. — 154с.
7. Зараковский Г.М. Целевая функция адаптации человека (в развитие идей Всеволода Ивановича Медведева) // Физиология человека, 2014.-N 6.-С.6-14.
 8. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. — М.: Издательство Московского университета, 1987 - 208с.
 9. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 — 400 с.
 10. Климов Е.А. Введение в психологию труда. Учебник для вузов.— М. Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998 — 350 с.
 11. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека . —М.: Изд-во Моск. ун-та. 1984. — 200 с.
 12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
 13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии - М.: Наука, 1984. — 444 с.
 14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1. — М.: Педагогика, 1989. — 488с.
 15. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975.— 350 с.
 16. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр Академия Высшая школа, 2001. - 360 с.
 17. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — 536 с.
 18. Платонов К.К. Вопросы психологии труда — М.: Медицина, 1970. — 263 с.
 19. Платонов К.К. Структура и развитие личности: психология личности. — М.: Наука, 1986. — 256с.
 20. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. — М.: Изд-во «Ин- ститут психологии РАН», 2004. — 390с.
 21. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. — 183 с.
 22. Шафран Л.М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков: Монография // Л.М.Шафран, Э.М.Псядло.— Одесса: Фенікс, 2008.— 292 с.

Transliteration:

1. Anan'ev B.H. Chelovek kak predmet poznaniya. — L: Yzdatel'stvo Lenynhradskoho unyversyteta, 1968. — 340s.
2. Baklyts'kyu I. O. Psykholohiya pratsi: Pidruchnyk. — 2-he vyd., pererob. i dop.

- К.: Znannya, 2008. – 655 s.
3. Bodalev A.A. Lychnost' y obshchenye. — M.: Mezhdunarodnaya pedahohycheskaya akademyya, 1995. — 328s.
4. Bodrov V.A. Psykholohyya professional'noy pryhodnosti. Uchebnoe posobyе dlya vuzov – M.. PER SJe, 2001 – 511 s .
5. Hurevych K. M. Professional'naya pryhodnost' y osnovnye svoystva nervnoy systemy. — M.: Yzdatel'stvo «Nauka», 1970. — 272 s.
6. Derkach A.A., Zazykyn V.H. Professionalizm deyatel'nosti v osobykh y jekstremal'nykh uslovyakh. – M.: RAHS, 2003. – 154s.
7. Zarakovskyy H.M. Tselevaya funktsyya adaptatsyy cheloveka (v razvytye ydey Vsevoloda Yvanovycha Medvedeva) //Fyzolohyya cheloveka, 2014.-N 6.-S.6-14.
8. Yvanova E.M. Osnovy psykholohycheskoho yzuchenyya professional'noy deyatel'nosti. — M.: Yzdatel'stvo Moskovskoho unyversyteta, 1987 - 208s.
9. Klymov E.A. Psykholohyya professionala. M.: Yzdatel'stvo «Ynstytut praktycheskoy psykholohyy», Voronezh: NPO «MO-DJeK», 1996 — 400 s.
10. Klymov E.A. Vvedenye v psykholohyyu truda. Uchebnyk dlya vuzov.— M. Kul'tura y sport, YuNYTY, 1998 – 350 s.
11. Leonova A. B. Psykhodyahnostyka funktsional'nykh sostoyanyy cheloveka . — M.: Yzd-vo Mosk. un-ta. 1984. — 200 s.
12. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost'. — 2-e yzd. — M.: Polytyzdat, 1977. — 304 s.
13. Lomov B.F. Metodolohycheskye y teoretycheskye problemy psykholohyy - M.: Nauka, 1984. — 444 s.
14. Rubynshteyn S.L. Osnovy obshchey psykholohy: V 2 t. T.1. – M.: Pedahohyka, 1989. – 488s.
15. Smyrnov A. A. Razvytye y sovremennoe sostoyanye psykholohycheskoy nauky v SSSR. — M., 1975.— 350 s.
16. Strelkov Yu. K. Ynzhenernaya y professional'naya psykholohyya: Ucheb. posobyе dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy. - M.: Yzdatel'skyy tsentr Akademyya Vysshaya shkola, 2001. - 360 s.
17. Teplov B. M. Problemy yndyvdyual'nykh razlychyy. — M., 1961. — 536 s.
18. Platonov K.K. Voprosy psykholohyy truda – M.: Medytsyna, 1970. – 263 s.
19. Platonov K.K. Struktura y razvytye lychnosti: psykholohyya lychnosti. – M.: Nauka, 1986. – 256s.
20. Professional'naya pryhodnost': subektno-deyatelnostnyy podkhod / Pod red. V. A. Bodrova. — M.: Yzd-vo «Yn- stytut psykholohyy RAN», 2004. — 390s.
21. Shadrykov V.D. Problemy systemoheneza professional'noy deyatel'nosti / V.D. Shadrykov. - M.: Nauka, 1982. – 183 s.
22. Shafran L.M. Teoryya y praktyka professional'noho psykhofyzolohycheskoho otbora moryakov: Monohrafiya // L.M.Shafran, Je.M.Psyadlo.– Odessa: Feniks, 2008.– 292 s.

Р. І. Сирко. Львовский государственный университет безопасности жизнедеятельности, Львов, Украина.

Концептуальные подходы изучения профессиональной пригодности психологов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям.

R. I. Sirko. Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine.

The conceptual approaches to studying the professional aptitude of a psychologist of state emergency service of Ukraine.

E-mail: roksi03@yandex.ua

СЬОМКІНА І.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Луганськ, Україна

ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПІДЛІТКАМИ ІЗ СІМЕЙ, ЩО ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Стаття присвячена висвітленню загальних принципів взаємодії соціального педагога з підлітками із сімей що опинилися у складних життєвих обставинах. Автором визначені функції соціального педагога у процесі взаємодії з підлітком. Проаналізовано вимоги, які регламентують і спрямовують діяльність соціального педагога з підлітками девіантної поведінки. Зосереджено увагу на правилах взаємодії соціального педагога й неблагополучного підлітка для ефективності результату з метою повернення його до соціально позитивної поведінки. Зроблено висновок щодо важливої ролі, в усуненні девіантної поведінки підлітків з неблагополучних сімей, професійно організованої взаємодії соціального педагога й підлітка, яка призводить до встановлення взаємоприйнятних, довірливих стосунків і, у кінцевому підсумку, – до профілактики й перевиховання неблагополучного підлітка.

Ключеві слова: підліток, сім'я у складних життєвих обставинах, взаємодія, соціально-педагогічна діяльність, неблагополучна сім'я, девіантна поведінка.

В статье проанализированы общие принципы взаимодействия социального педагога с подростками из семей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Автором определены функции социального педагога в процессе взаимодействия с подростком. Проанализированы требования, которые регламентируют и направляют деятельность социального педагога с подростками девиантного поведения. Сосредоточено внимание на правилах взаимодействия социального педагога и неблагополучного подростка для эффективности результата с целью возвращения его к социально положительному поведения. Сделан вывод о

важности роли, в устранении девиантного поведения подростков из неблагополучных семей, профессионально организованного взаимодействия социального педагога и подростка, которое приводит к установлению взаимоприемлемых, доверительных отношений и, в конечном итоге, – к профилактике и перевоспитанию неблагополучного подростка.

Ключевые слова: подросток, семья в сложных жизненных обстоятельствах, взаимодействие, социально-педагогическая деятельность, неблагополучная семья, девиантное поведение.

The article analyzes the general principles of interaction of social workers with adolescents from families in difficult life situations. The author defines the functions of a social pedagogue in the process of interaction with the adolescent. Analyzed requirements, which regulate and direct the activities of social teachers with adolescents deviant behavior. It focuses on the rules of interaction between social teachers and a dysfunctional teenager for the effectiveness of the result with the aim of returning it to a socially positive behavior. The conclusion about the importance of the role in the elimination of deviant behavior of teenagers from dysfunctional families, professionally organized social interaction of the teacher and the adolescent, which leads to the establishment of mutually satisfactory relationships and, ultimately, to prevention and re-education of troubled adolescent.

Key words: adolescent, family in difficult circumstances, interaction, socio-pedagogical activity, dysfunctional family, deviant behavior.

Соціально-політичні, економічні й моральні зміни в сучасній Україні, перетворення економічних, політичних, суспільних і державних структур, криза політичної влади, воєнний конфлікт – спровокували кризові симптоми в духовному житті суспільства, родини, окремої людини, а особливо дітей та молоді. Раніше приховані соціальні проблеми, такі як: бідність, безробіття, безпритульність, етнічні і національні проблеми, соціальні й психологічні конфлікти, алкоголізм, наркоманія й злочинність сьогодні загострюються з подвійною силою, що неминуче впливає на положення дітей, а особливо підлітків, їх моральне, фізичне, психічне здоров'я, оскільки ця вікова категорія є найбільш вразливою до найменших соціальних катаклізмів.

Усі ці негативні явища принесли в школу багато проблем й одна з головних – збільшення труднощів у вихованні дітей і підлітків, збільшення прояву

девіантної поведінки. Неблагополучні підлітки порушують у школі дисципліну, не хочуть учитися, конфліктують з учителями, з однолітками, з батьками, не відвідують школу. Вони бродяжать, п'ють, užívають наркотики, порушують закони. Алкоголізм дуже часто приводить до злочину й у багатьох випадках, до в'язниці, пропаганда сексу до підліткової вагітності. Саме підлітки в результаті фізичного або сексуального насильства, не отримавши допомоги, часто прибігають до самогубства [2]

Сучасна соціокультурна й освітня ситуація характеризується істотною недооцінкою виховних функцій, які повинні впливати дитину як і з боку сім'ї, так і з боку школи. Тим часом, пріоритет виховних цілей, як в освітньому процесі, так і поза ним, становить найважливішу закономірність у формуванні соціально здорової особистості.

Сьогодні, як зазначає відома дослідниця В. Оржеховська, сім'я усе менше допомагає в подоланні девіантності, у 60-80% випадків механізм протиправної поведінки почав працювати через недоліки сімейного виховання [3]. Поряд із традиційними відхиленнями в сімейному житті, які сприяють формуванню сімейного неблагополуччя, з'явилися порушення соціально-емоційної структури родини, внаслідок чого деформуються свідомість і психіка дитини.

Важливу роль в усуненні девіантної поведінки підлітків із сімей що опинилися у складних життєвих обставинах відіграє професійно організована взаємодія між соціальним педагогом і таким підлітком, яка призводить до встановлення взаємоприйнятних, довірливих стосунків і, у кінцевому підсумку, – до профілактики й перевиховання підлітка з неблагополучної сім'ї.

Саме тому метою цієї статті є аналіз основних принципів взаємодії соціального педагога з підлітками із сімей що опинилися у складних життєвих обставинах.

Наявна соціальна ситуація в суспільстві й реалії освітньо-виховних закладів актуалізують проблему розробки нових підходів, використовуваних у взаємодії соціальних педагогів з підлітками, які виховуються в неблагополучних сім'ях.

У наш час описано методи, спрямовані на формування техніки управління взаємодією (І. Зязюн, І. Кривонос та ін.), на розвиток перцептивних та інших комунікативних умінь під час взаємодії (В. Кан-Калик, І. Кон, О. Леонтьєв та ін.), у різноманітних науково-популярних виданнях представлено прийоми актуалізації, активізації й організації педагогічної взаємодії (А. Капська, В. Киричук, О. Мороз та ін.), розроблено спеціальні прийоми й способи, спрямовані на подолання психологічних бар'єрів під час взаємодії соціального педагога з девіантним підлітком. У педагогічній практиці активно застосовуються окремі методики індивідуального підходу до важких підлітків у пізнавальній

діяльності, однак у більшості випадків такі прийоми мають епізодичний характер [1; 2; 5].

М. Чиж розглядає взаємодію як багатоцільовий психологічний, педагогічний, морально-етичний, правовий і соціальний процес контактизації, що може бути визнано загальною взаємообумовленою дією: спільні цілі, спільні завдання, спільні проблеми, спільні судження й т. ін. Ця обставина значно розширює педагогічний простір щодо усунення поведінки з відхиленнями в підлітків [7].

Взаємодія з підлітками девіантної поведінки характеризується відсутністю залежності від навчальних програм і великою свободою вибору видів діяльності, форм і методів роботи. Ця відносна свобода, з одного боку, відкриває простір для творчості соціального педагога, з іншого – обумовлює необхідність суворого дотримання низки вимог, які регламентують і спрямовують виховну діяльність:

- 1) наявність певної системи виховної діяльності, яка враховує інтереси виховного процесу;
- 2) усвідомлення педагогічним колективом соціальної ролі освітніх закладів у процесі взаємодії з підлітками девіантної поведінки, взаємозв'язку соціальних вимог суспільства й виховних завдань, розв'язуваних освітніми закладами;
- 3) розуміння адміністрацією навчальних і виховних закладів ролі соціального педагога, його особистісних якостей у взаємодії з цією категорією підлітків;
- 4) здатність соціального педагога до об'єктивної оцінки сформованості своїх поглядів, умінь і навичок у галузі взаємодії з підлітками девіантної поведінки;
- 5) здатність визначати працездатність як щодо підлітків, так і щодо себе; уміння організовуватись і організовувати підлітків девіантної поведінки для спільної діяльності [7].

Очевидно, що не кожний соціальний педагог може стати новатором у справі виховання підлітків із сімей що опинилися у складних життєвих обставинах. Але не підлягає сумніву й той факт, що кожний соціальний педагог зобов'язаний володіти основами педагогічної майстерності, прийомами роботи з дітьми й підлітками, чия поведінка відхиляється від загальноприйнятих норм, якщо метою його професійної діяльності є організація ефективної взаємодії з ними.

Соціальний педагог може ефективно взаємодіяти з підлітками лише в тому випадку, якщо він здатен зайняти сприятливу позицію в системі міжособистісних стосунків, заслужити повагу, довіру, симпатії підлітків, підтримати в них оптимістичний настрій, бажання співпрацювати. Для цього він повинен мати соціально-психологічні якості, що визначають основу організаторських здібностей:

- уміння розбиратися в людях (здатність швидко й правильно оцінювати

психологічні особливості, сильні й слабкі сторони особистості, розуміти почуття й настрої, розподіляти обов'язки й завдання з урахуванням інтересів, можливостей і психічних станів підлітка);

- морально-комунікативні якості (чуйність, доброзичливість, справедливість, уміння помічати в людях позитивне, емпатія, простота й доступність, такт, товариськість і т. ін.);

- ініціатива;

- агітаторські якості (уміння переконувати, навіювати, вести за собою);

- демократизм, уміння активізувати атмосферу відкритості, яка дозволяє відкрито висловлювати свої судження, повага до чужої думки, чутливість до критики, готовність підтримати ініціативу й самостійність підлітків і т. ін. [6].

Високий рівень усіх цих якостей робить соціального педагога психологічно привабливим, близьким і зрозумілим підліткам, зміцнює його позиції в системі міжособистісних відносин і створює умови для того, щоб він сприймався підлітками як лідер, влада якого ґрунтується передусім на моральному авторитеті, умінні співробітничати.

Провідним принципом підвищення ефективності організації взаємодії є знання основних особистісних якостей суб'єктів взаємодії й об'єктів педагогічного впливу, особливостей їхніх характеристик, а також психолого-педагогічних основ, які породжують утруднення в спілкуванні. Необхідно вивчити й застосувати ті чинники, які сприяють зняттю цього утруднення, установленню контакту з підлітком із сім'ї що опинилася у складних життєвих обставинах й побудові довірливих суб'єкт-суб'єктних відносин.

Завдання організатора взаємодії, тобто соціального педагога полягає в тому, щоб знайти адекватні способи взаємодії, які допомагають йому з'ясувати причини відхилення від норми, установити нормальні стосунки дорослого й дитини, а в кінцевому підсумку повернути підлітка до соціально прийнятних форм поведінки.

Взаємодія соціальних педагогів з підлітками із сімей що опинилися у складних життєвих обставинах часто здійснюється стихійно, методом проб і помилок. При цьому до підлітків, педагогічна й психологічна природа девіацій яких (неповноцінність нервової системи, негативний вплив сім'ї, вплив акцентуацій характеру, вплив вікових особливостей) абсолютно відмінна, у більшості випадків застосовуються однакові методи впливу. У тих випадках, коли соціальний педагог, організовуючи педагогічну взаємодію, не знає справжніх причин відхилень у поведінці підлітка, а намагається „ліквідувати” лише зовнішні ознаки цього явища, перевиховання не відбувається. Іншими словами, у більшості випадків причиною невдач соціальних педагогів є те, що в практиці впливу поки ще недостатньо активно застосовуються діагностичні методи визначення справжніх причин девіантної поведінки, які можуть або

ґрунтуватися на психологічних, вікових чи педагогічних критеріях цього явища, або становити собою сукупність цих критеріїв.

Щоб прийти до кінцевого пункту процесу взаємодії, необхідно отримати загальну інформацію про підлітка та середовище його найближчого оточення, мати об'єктивні уявлення про вимоги й претензії з боку школи, громадських організацій, якщо такі є. Таким чином, необхідно спочатку послідовно здійснити діагностику за допомогою взаємодії, потім взаємодію й, нарешті, програмування найбільш раціональних якостей особистості. Усі ці вимоги виражено у функціях, які закріплені за соціальним педагогом:

1. Загальне планування дій.
2. Складання програми виховання окремого підлітка й колективу в цілому.
3. Пошук конкретних причин виникнення відхилень.
4. Виявлення чинників, які впливають на процес перевиховання.
5. Контроль за результатами ефективності взаємодії.
6. Розробка методик контролю й виявлення ознак девіантної поведінки.
7. Відпрацювання прийомів і способів розвитку лідерських якостей у підлітка [2].

У процесі взаємодії соціального педагога й неблагополучного підлітка для ефективності результату необхідно дотримуватись певних правил взаємодії. Узагальнивши наявні напрацювання В.Баженова, І.Дементьєвої, А. Ковальова, С.Кривцової, В.Лютото, М. Малькової з організації роботи соціального педагога й девіантного підлітка з метою повернення його до соціально позитивної поведінки, можна виділили такі правила взаємодії:

1. Позитивний настрій. Створення позитивного настрою на взаємодію, розуміння, прийняття своєрідного психологічного, індивідуального розвитку підлітка, ні вимагання від нього „нормальності”. Соціальному педагогові необхідно не завишати очікувань і вимог до підлітка, а бачити його реальні можливості на цьому етапі взаємодії. Виявляти позитивні риси в особистості девіантного підлітка й основний упор робити на акцентуванні уваги на цих позитивних якостях.

2. Довірлива взаємодія. Установлення довірливих взаємин з девіантним підлітком за допомогою налагодження демократичних відносин, що ґрунтуються на доброзичливому ставленні соціального педагога. Демонстрування підліткові свого позитивного ставлення до нього як особистості, засудження лише вчинків, створення довірливих взаємин сприяє прихильності підлітка до соціального педагога, прийняттю ним порад, рекомендацій. З боку соціального педагога не повинно бути повчань, засуджень, такий підхід сприятиме створенню позитивної атмосфери, яка ґрунтується на дружньому ставленні до підлітка.

3. Позитивність взаємодії. Необхідна постановка позитивної мети, яка

враховує інтереси, права й можливості підлітка. Опора на позитивні якості й ресурси, відновлення позитивного самовідчуття. Тут необхідна комунікативна толерантність, тобто здатність соціального педагога проявляти терпимість до індивідуальності підлітка, який демонструє свої неприємні стани й реакції на соціальну дійсність, до несхвальних якостей особистості, звичок девіантного підлітка. Підлітки з девіантними формами поведінки здатні говорити грубощі, робити „на зло”, не підкорятися вимогам дорослого. Нерідко вони зухвалі, визивно одягнені, поводяться зарозуміло. У таких ситуаціях соціальному педагогові необхідно проявити терпимість до індивідуальних особливостей підлітка, ні в якому разі не втрачати терпіння, не озлоблюватись, інакше він не зможе виділити справжні мотиви вчинків і поведінки підлітка, не зуміє адекватно оцінити ступінь ненормативної поведінки і, як наслідок, правильно обрати шлях перевиховання.

4. Заохочення позитивних змін. Акцентування уваги на позитивні якості особистості підлітка, заохочення мінімальних змін передбачає вміння виділяти й цінувати навіть найменші досягнення. Це правило означає віру в найкращі якості підлітка девіантних форм поведінки, у настання позитивних ефектів від співробітництва соціального педагога й девіантного підлітка, у позитивні зміни в поведінці, долі підлітка.

5. Приваблива альтернатива. Робота з корекції девіантної поведінки повинна обов'язково супроводжуватись виробленням і закріпленням привабливої альтернативи, близьких і далеких перспективних ліній. Тут необхідно виявляти підкреслену увагу до підлітка через прагнення допомогти йому усвідомити, що до нього не ставляться байдужо, що його люблять і вірять у його успішне майбутнє, що його вчинки й індивідуальні властивості особистості помічають, і головне – йому готові допомогти.

Утопією є прагнення соціального педагога за короткий час викоренити девіації в поведінці підлітка, необхідно будувати процес взаємодії поетапно, з опором на досягнуті результати й визначенням райдужної перспективи попереду. Необхідно створити ситуацію успіху, позитивний емоційний настрій. Підліток чітко повинен розуміти, до чого він прагне, і в цьому колосальною є роль соціального педагога, який повинен визначитись у життєвій позиції. Необхідно сконцентрувати увагу на тому, чого вже досягнув підліток, підкреслити його заслугу в цьому, щоб підліток бачив і усвідомлював, що в нього виходить, він повинен здобути віру в себе. [2;5;7]

Правила взаємодії створюють атмосферу довірливих, доброзичливих взаємин між соціальним педагогом і девіантним підлітком, є проявом моральності, гуманізму, толерантності. При такому підході підліток переконується, що в ньому бачать особистість, гідну визнання й поваги, що йому допомагають самоутверджуватись, проявляти самостійність, реалізовувати

потреби, висловлювати власні думки.

Таким чином, важливу роль у усуненні девіантної поведінки підлітків з неблагополучних сімей має професійно організована взаємодія соціального педагога й підлітка, яка призводить до встановлення взаємоприйнятних, довірливих стосунків і, у кінцевому підсумку, – до профілактики й перевиховання неблагополучного підлітка.

Висвітлене У статті питання взаємодії соціального педагога й підлітка з неблагополучної сім'ї потребує подальших наукових розробок у напрямку змісту цієї проблеми.

Список використаних джерел:

1. Афанасьєва В. В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків на основі гуманізму / В. В. Афанасьєва // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 40–46. / Afanas'jeva V. V. Social'no-pedahohichna profilaktyka deviantnoji povedinky pidlitkiv na osnovi humanizmu / V. V. Afanas'jeva // Social'na pedahohika: teoriija ta praktyka. – 2009. – № 4. – Р. 40–46. [in Ukrainian]
2. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки : [навчальний посібник] / В. П. Лютий. – К. : Акад. праці і соціальних відносин, 2000. – 50 с. / Ljutyj V. P. Social'na robota z ghrupamy deviantnoji povedinky : [navchal'nyj posibnyk] / V. P. Ljutyj. – K. : Akad. pracj i social'nykh vidnosyn, 2000. – 50 p. [in Ukrainian]
3. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навчальний посібник / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. –К. : Видавець Чабаненко Ю., 2008. – 376 с. / Orzhekhovs'jka V. M. Profilaktyka deviantnoji povedinky nepovnolitnykh : navchal'nyj posibnyk / V. M. Orzhekhovs'jka, T. Je. Fedorchenko. –K. : Vydavec'j Chabanenko Ju., 2008. – 376 p. [in Ukrainian]
4. Социальный паспорт несовершеннолетних / Служба по делам несовершеннолетних облгосадминистрации. – Луганск, 2004 – 2005.– 4 с. / Social'nyj pasport nesovershennoletnykh / Sluzhba po delam nesovershennoletnykh oblghosadmystryacy. – Lughansk, 2004 – 2005.– 4 p. [in Russian]
5. Соціальна педагогіка : [підручник для вузів / за ред. А. Й. Капської]. – К., 2003. – 264 с. / Social'na pedaghoghika : [pidruchnyk dlja vuziv / za red. A. J. Kaps'koj]. – K., 2003. – 264 p. [in Ukrainian]
6. Социальная работа : [учеб. пособ. для студ. вузов / под общ. ред. В. И. Курбатова]. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 576 с. / Socyjal'naja robota : [ucheb. posob. dlja stud. vuzov / pod obshh. red. V. Y. Kurbatova]. – Rostov n/D: Fenyks, 2000. – 576 p. [in Russian]
7. Чиж М. О. Демократизація цілісного педагогічного процесу на основі

взаємодії соціального педагога з девіантними підлітками / М. О. Чиж. // Вісн. Луганського держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2003. – № 8. – С. 282 – 289. / Chyzh M. O. Demokratyzacija cilisnogho pedaghoghichnogho procesu na osnovi vzajemodiji socialjnogho pedaghogha z deviantnymy pidlitkamy / M. O. Chyzh. // Visn. Lughansjkogho derzh. ped. un-tu imeni Tarasa Shevchenka: Ped. nauky. – 2003. – # 8. – P. 282 – 289. [in Ukrainian].

И. С. Сёмкина. Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск, Украина.
Общие принципы взаимодействия социального педагога с подростками из семей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

I. S. Syomkina. Lyhansk Taras Shevchenko National University, Lyhansk, Ukraine.
General principles of interaction of social teachers with adolescents from families in difficult life situations.

E-mail: syomkinna21@gmail.com

ЦИМБАЛЮК В.І.,

доктор медичних наук, професор,
академік НАМН України,

МАРУЩЕНКО М.О.,

кандидат медичних наук

ЛУЗАН Б.М.,

доктор медичних наук, професор,
академік НАМН України,

кафедра нейрохірургії,

Національний медичний університет

ім. О.О.Богомольця,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НЕЙРОХІРУРГІЇ В КОНТЕКСТІ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»

Необхідність приведення нових навчальних програм та зміна розрахунку обсягу педагогічного навантаження науково-педагогічних працівників у відповідність до нового Закону України «Про вищу освіту» зумовила докорінний перегляд організації самостійної роботи студентів медичних університетів як необхідної складової формування фахових компетентностей в рамках концепції студентоцентрованого навчання. Розробка та публікація (на сайті кафедри, електронних чи друкованих носіях) клінічними кафедрами сучасних навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи студентів (напр., «Робочий зошит для самостійної роботи студентів»), які б містили завдання оптимального обсягу, що стимулюють розвиток клінічного мислення, а також систематичний контроль за їх виконання з оцінкою якості роботи за затвердженими критеріями оцінювання, без сумніву дозволять підвищити продуктивність навчання, оптимізувати підготовку та проведення аудиторних занять з клінічної дисципліни.

Ключові слова: самостійна робота студентів, медичні університети, фахові компетентності, робочий зошит для самостійної роботи студентів.

Необходимость приведения новых учебных программ и изменение расчета объема педагогической нагрузки научно-педагогических работников в соответствии с новым Законом Украины «О высшем образовании» обусловила коренной пересмотр организации самостоятельной работы студентов медицинских университетов как необходимой составляющей формирования профессиональных компетенций в рамках концепции студентоцентрированного обучения. Разработка и публикация (на сайте кафедры, электронных или печатных носителях) клиническими кафедрами современных учебно-методических материалов для самостоятельной работы студентов (напр., «Рабочая тетрадь для самостоятельной работы студентов»), содержащих задачи оптимального объема, стимулирующие развитие клинического мышления, а также систематический контроль за их исполнением и оценка качества работы по утвержденным критериям, несомненно позволят повысить продуктивность обучения, оптимизировать подготовку и проведение аудиторных занятий по клинической дисциплине.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, медицинские университеты, профессиональные компетентности, рабочая тетрадь для самостоятельной работы студентов.

The necessity to bring new curricula and pedagogical change in the calculation of the load of teaching staff in accordance with the new Law of Ukraine "On Higher Education" led to a fundamental review of independent work of students of medical universities as a necessary component of the formation of professional competences within the concept of education concentrated on the student. Development and publication (on the Department website, electronic or print media) by the clinical departments of modern teaching materials for independent work of students (eg., "Workbook for students' independent work"), which would contain the problem of optimal amount that promote the development of clinical thinking and systematic monitoring of their implementation of quality assessment work approved evaluation criteria will undoubtedly increase productivity training, to optimize the preparation and conduct of classes of clinical disciplines.

Key words: independent work of students, medical universities, professional competences, a workbook for independent work.

Вступ. Необхідність приведення нових навчальних програм та зміна розрахунку обсягу педагогічного навантаження науково-педагогічних працівників у відповідність до нового Закону України «Про вищу освіту» зумовила докорінний перегляд організації самостійної роботи студентів (СРС) медичних університетів як необхідної складової формування професійних компетентностей в рамках концепції студентоцентрованого навчання. В системі Європейської кредитно-трансферної системи навчання (ЄКТС), яка є базовою європейською системою освіти основними категоріями студентоцентрованого навчання є компетентності та результати навчання [1,3].

Обговорення. Згідно з нормативними документами під результатом навчання розуміється формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Оцінка результатів навчання може стосуватися як окремого модуля, а також періоду навчання. **Результати навчання** визначають вимоги до присудження кредитів. Тому при описі результатів навчання звично використовуються темні «знання», «уміння», «навички», «здатності» тощо. Результати навчання формулюються викладачами та відображають очікування викладачів щодо результатів освітньої діяльності. При цьому результати навчання формулюються в термінах компетентностей. **Компетентності** являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах, набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах освітньої програми [1-4]. Основна відмінність між **результатами навчання** та **компетентностями** в тому, що результати навчання формулюються на рівні освітньої програми, а компетентності набуваються особами, які навчаються. Результати навчання, на відміну від компетентностей, мають бути чітко вимірюваними.

На сучасному етапі розвитку медичної освіти освітні програми мають бути орієнтовані на студента (орієнтація на вихід), в основі якого є компетентнісна модель фахівця (профіль), створена за найактивнішої участі, поряд з викладачами, роботодавців, випускників, професійних організацій тощо. Нині загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності та загальні компетентності. Згідно з визначенням перші залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, саме вони роблять навчальну програму індивідуальною. Як у базових положеннях освітніх програм в рамках ЄКТС так і при аналізі результатів освітніх проєктів, напр., проєкту Тюнінг, який почав розроблятися з 2003 р. у багатьох країнах світу така компетентність як **здатність працювати самостійно** стала ключовою [3,5].

Ключовою проблемою для розробників навчальних програм з клінічних дисциплін і самих викладачів клінічних навчальних дисциплін медичних університетів стала розробка нових форм організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів згідно з нормативними документами МОН та МОЗ України, які виходять з нового Закону України «Про вищу освіту» [2]. Так, згідно із затвердженням МОЗ навчальним планом підготовки лікарів за спеціальностями «Лікувальна справа», «Педіатрія», «Медико-профілактична справа» та затвердженням робочим навчальним планом навчання за ЄКТС на 2015/2016 навч. рік дисципліна нейрохірургія викладається на 5 курсі навчання і складається 1 модуля (45 год – 1,5 кредита). При збереженні загальної кількості годин відсоток часу, відведеного на самостійну роботу зріс з 33,3 % до 55,5% і складає 25 год із 45 год. Даний перерозподіл став можливим за рахунок зменшення аудиторних годин лекцій з 10 год до 6 год, а практичних занять 20 год до 14 год. Даний перерозподіл поставив нові завдання перед викладачем як правильно забезпечити результати навчання не зменшивши якості оволодіння компетентністю студентами за умов зростання ролі СНС.

СРС як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом передбачає діяльність студентів із засвоєння знань, формування умінь і навичок без участі викладача, хоча і керується ним, що безперечно спрямовано на формування здатності самостійно опрацьовувати матеріал, обов'язкової складової професійної компетентності студентів-медиків. Самостійна аудиторна робота студентів на клінічних кафедрах має здійснюватися під час аудиторних занять (при активному консультуванні викладача), як складова частина основного етапу, що займає понад 60% заняття.

Важливою складовою є організація самостійної позааудиторної роботи студентів, яка має виконуватися у час вільний від обов'язкових навчальних занять і регламентується робочим навчальним планом і навчальною програмою та має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента. При вивченні курсу нейрохірургії самостійна позааудиторна робота складає 55,5% або 25 годин, які розподілені таким чином: по 6 годин відводиться на опрацювання та закріплення матеріалу щодо кожного із 4 змістових модулів (всього 24 год) і 1 год відводиться на підготовку до підсумкового модульного контролю. Перевірка результатів самостійної позааудиторної роботи студентів проводиться під час підготовчого етапу практичного заняття, який займає 10-25% аудиторного часу. Оцінка за самостійну позааудиторну роботу студентів входить в загальну оцінку за практичне заняття.

Постає вкрай важлива проблема, які види самостійної роботи студентів є найбільш ефективними у формуванні професійної компетентності студентів

при опануванні клінічними дисциплінами в умовах скорочення аудиторного навантаження?

Існує ціла низка видів самостійної роботи, яка була опробована на клінічних кафедрах і кафедрі нейрохірургії в тому числі, зокрема: вирішення тестових завдань на комп'ютерах та паперових носіях, написання науково-дослідних робіт та підготовка презентацій з тем, що вносяться в тематичний план практичних занять та лекцій з дисципліни, чергування у відділеннях клінічної бази та додаткова робота з хворим біля ліжка, в діагностичних підрозділах, в операційних та перев'язочних, робота з новими надходженнями в бібліотеці та з використанням електронних ресурсів, участь у конференціях та медичних виставках, написання наукових статей та тез доповідей тощо. Однак, всі ці види самостійної роботи студентів, окрім відповідей на тестові завдання дуже складно оцінити кількісно та якісно (що дуже важливо за умов відведення на самостійну роботу понад 50% навчального кредиту), не виконуються всіма студентами і не є обов'язковими для виконання, хоча і впливають на кінцеву оцінку за модуль.

В світлі вирішення даної проблеми одним із ефективних засобів організації самостійної роботи студентів з тем дисципліни, які потребують додаткового самостійного опрацювання є робота студента з робочим зошитом (workbook) в позааудиторний час. Даний вид самостійної роботи студента давно використовувався на базових теоретичних кафедрах: біології, гістології тощо. Роль СРС на клінічних кафедрах була невелика за об'ємом, не перевищувала 30-35% і полягала у написанні науково-дослідних робіт чи презентацій на теми для самостійного вивчення, участь у наукових конференціях, робота з фаховою літературою тощо.

Роботу над робочим зошитом слід починати з ознайомлення з ключовими питаннями теми. На наступному етапі необхідно порекомендувати студентові перелік джерел, в яких студент може знайти відповіді на поставлені запитання. Для більш поглибленого вивчення даної проблеми студент може звернутися на фахові сайти. Ознайомившись із теорією, студент вирішує запропоновані завдання, відповідає на запитання з теми. Особливу увагу при підготовці до заняття він повинен звернути на необхідний мінімум практичних навичок, якими йому необхідно оволодіти. У відповідних розділах підручників, посібників, він повинен почерпнути відомості, які йому потрібні для оволодіння практичними навичками.

Організація самостійної роботи засобом робочого зошита здійснюється наступним чином: викладач представляє робочий зошит студенту або на електронних носіях (на кафедральному сайті), або в друкованому вигляді, далі студенти виконують завдання в позааудиторний час, згодом викладач їх перевіряє та оцінює на початковому етапі практичного заняття. Оцінка за

виконання завдань в робочому зошиті оцінюється за 5-бальною системою і може мати такі критерії:

Оцінка «5» ставиться, якщо студент: виконав роботу без помилок і недоліків; допустив не більше одного недоліку. **Оцінка «4»** ставиться, якщо студент виконав роботу повністю, але допустив в ній: не більше однієї негрубої помилки і одного недоліку, не більше двох недоліків. **Оцінка «3»** ставиться, якщо студент правильно виконав не менше половини роботи, або допустив: не більше двох грубих помилок або не більше однієї грубої і однієї негрубої помилки і одного недоліку; не більше двох-трьох негрубих помилок або однієї негрубої помилки і трьох недоліків; за відсутності помилок, але наявності 4-5 недоліків. **Оцінка «2»** ставиться, якщо студент: допустив число помилок (недоліків), перевищивши норму, при якій може бути виставлена оцінка «3»; якщо правильно виконав менше половини роботи; не приступив до виконання роботи. Отримана оцінка за СРС із використанням робочого зошита в загальну оцінку за заняття.

Які ж невід'ємні складові робочого зошита із вивчення певної теми(тем) з дисципліни? Обов'язково має бути зазначена мета самостійної роботи (навчальні цілі), перелік питань «студент має знати:...», перелік необхідних навичок «студент має вміти...» і власне самих варіантів завдань з теми. Доцільним є розробка мінімум 4 варіантів завдань для більшої об'єктивності виконання та оцінювання.

Видами навчальних завдань робочого зошита можуть бути ланцюгові, тематичні, текстові, ситуаційні завдання тощо. Ланцюгові завдання, це завдання, в яких одна правильна відповідь на наступні завдання залежить від попередньої відповіді (напр., граф-схема, графік, кросворд, діаграма тощо). Тематичні завдання – це сукупність завдань будь-якої форми для контролю з однієї теми (опорний конспект, узагальнююча таблиця, огляд літератури, мультимедійна презентація тощо). Текстові завдання – це завдання відкритої форми для контролю знань навчального тексту (підготовка інформаційного повідомлення, написання реферату, есе, конспекту першоджерела, рецензії тощо). Найбільш важливими для клінічних кафедр є робота із ситуаційними завданнями, які передбачають перевірку знань і умінь в практичних ситуаціях (створення та вирішення тесту, ситуаційних задач, алгоритмів діагностики та лікування, схем чи алгоритмів диференційної діагностики).

Висновки: Таким чином в умовах зменшення аудиторного навантаження студентів в рамках Закону України «Про вищу освіту» і пріоритетності СРС як невід'ємної складової професійної компетентності студента-медика зростає необхідність оптимізувати організацію СРС клінічними кафедрами медичних університетів та контролю за її виконанням. Розробка та представлення (на сайті кафедри, електронних чи друкованих носіях) клінічними кафедрами

сучасних навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи студентів, які б містили завдання оптимального обсягу, що стимулюють розвиток клінічного мислення, а також систематичний контроль за їх виконання з оцінкою за затвердженими критеріями оцінювання без сумніву дозволять підвищити продуктивність навчання, оптимізувати підготовку та проведення аудиторних занять з теми, сприяти розвитку професійної компетентності кожного окремого студента, майбутнього лікаря спеціаліста.

Список використаних джерел:

1. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М.Захарченко, В.І.Луговий, Ю.М.Рашкевич, Ж.В.Таланова / За ред. В.Г.Кременя. – К.: ДП «НВЦ» «Пріоритети», 2014. – 120 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» / [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (15.10/14).
3. Tuning education structures in Europe, TUNING. [Electronic resource] – URL: www.unideusto.org/tuningeu.
4. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М.Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
5. Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation / R. Cruess, S. Cruess, D. Boudreau, L. Snell [at all] // Acad Med – Nov. 2014 - Volume 89 - Issue 11 - p 1446–1451.

References:

1. Develop educational programs. Guidelines / Ed.: V.M.Zaharchenko, V.I.Luhovyy, Yu.M.Rashkevych, Zh.V.Talanova / Ed. V. Kremen. - K.: SE «SPC» «Priorities», 2014. - 120 p.
2. Law of Ukraine «On Higher Education» / [the e-resource]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (15.10 / 14).
3. Tuning education structures in Europe, TUNING. [Electronic resource] - URL: www.unideusto.org/tuningeu.
4. The YM Rashkevych The Bologna Process and the new paradigm of higher education: monograph / Yu.M.Rashkevych. - Lviv: Lviv Polytechnic National University, 2014. - 168 p.
5. Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation / R. Cruess, S. Cruess, D. Boudreau, L. Snell [at all] // Acad Med - Nov. 2014 - Volume 89 - Issue 11 - p 1446-1451.

В.И.Цымбалюк, М.О.Марущенко, Б.Н.Лузан, *Национальный медицинский университет А.А. Богомольца*,

Особенности организации самостоятельной работы студентов медицинских университетов при изучении нейрохирургии в контексте нового законодательства Украины «о высшем образовании»

V.I.Tsymbalyuk, M.O.Maruschenko, B.M.Luzan, *Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine*

The features of independent work of students of medical university study of neurosurgery according to the new law of Ukraine «on higher education»

E-mail: v.tsymbaliuk@i.ua

E-mail: miroslavam2006@ukr.net

E-mail: luzan@ukr.net

ЦИНА А.Ю.,

доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний
педагогічний
університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

ВИХІДНІ ЗАСАДИ ОБҐРУНТУВАННЯ І ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються вихідні засади обґрунтування, застосування основоположних принципів технологічної освіти, їхня структура та шляхи оволодіння компетентністю (здатністю) практичного їх застосування.

Ключові слова: технологічна освіта, принципи, правила, шляхи оволодіння.

В статье рассматриваются исходные принципы обоснования, применения основополагающих принципов технологического образования, их структура и пути овладения компетентностью (способностью) практического их применения.

Ключевые слова: технологическое образование, принципы, правила, пути овладения.

The article discusses the original principles of justification and application of principles of technological education that provide its effectiveness on the basis of permanent stable relationships between important components of public education – its purpose, content, process and result. Discusses the nature and basic requirements of the regularities of the educational process, which should be understood as specific recommendations regarding ways to achieve the goals of technological education. In the structure of the principles of technological education are the rules that flow from them and indicate ways of implementation in educational practice of one or another principle. Among fundamental General didactic principles of technological education selected the ones that provide a high level of (academic rigour, clarity, connecting learning with practice, consistency and continuity, taking into account age, strength, activity), as well as such special principles of nature-conformity, cultural

conformity, creativity, diversity, integrationist, differentiation, consistency, usability and pedagogical design. Justified way of mastering the competence (ability) practical application of the principles of technological education through the understanding of its inherent rules that are typical for most educational tasks and learning situations.

Key words: *technology education, principles, rules, ways of mastering.*

Сутність і перспективність технологічної освіти визначаються принципами (від лат. *principium* – першооснова), запровадження яких забезпечує реалізацію сучасних вимог до загальної середньої освіти та технологічної підготовки учнів. У Концепції технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України під «принципом» розуміється фундаментальне вихідне положення, що впливає зі стійких тенденцій, закономірностей існування і розвитку конкретної педагогічної системи [1]. Виконання принципів технологічної освіти забезпечує її ефективність, оскільки їх вихідні положення ґрунтуються на сталих стійких зв'язках між суспільно значущими складовими освіти – її метою, змістом, процесом і результатом. Автор створення першої цілісної системи принципів навчання Я.А. Коменський називав їх основоположними, на засадах яких будується навчальний процес [2]. В принципах технологічної освіти опосередковано віддзеркалюються сутність та основні вимоги закономірностей процесу освіти, які слід розуміти як конкретні рекомендації щодо шляхів досягнення цілей технологічної освіти.

Складність процесу технологічної освіти потребує, щоб його цілеспрямована організація здійснювалася на основі єдиних принципів, яких повинні дотримуватися кожна школа і кожен вчитель. У складі принципів технологічної освіти слід розрізняти принципи навчання (дидактичні принципи), виховання і розвитку учнів, які містять винятково важливі положення, але без педагогічних технологій упровадження в освітній процес вони втрачають свою практичну значущість, залишаючись лише абстрактними теоретичними побажаннями. Своєї дієвості принципи освіти набувають через впровадження в практику їх головних нормативних вимог у вигляді системи правил освітньої діяльності, які розкривають порядок дій, висувають пропозиції та дають підказки в ситуаціях вибору. В структурі усіх принципів технологічної освіти виділяються правила, які з них витікають і вказують на шляхи реалізації в освітній практиці того чи іншого принципу. Ці правила вперше були згруповані А. Дістервегом і поділяються сучасною теорією освіти на ті вимоги, які стосуються всіх компонентів освітнього процесу: мети (цільовий компонент освіти), проектування змісту освіти (змістовий компонент освіти), методів,

форм організації і умов навчання (операційно-процесуальний компонент освіти), учнів, вчителів та забезпечення результатів навчання (контрольно-результативний компонент освіти).

Правила освітньої діяльності представляють собою конкретні вказівки, які вимагають або забороняють виконання відповідних дій у типових ситуаціях конкретної діяльності [5, 110]. Беззастережне застосування цих правил стабілізує процес технологічної освіти. Принципи технологічної освіти вимагають від вчителів дотримання правил виконання типових дій у стандартних освітніх ситуаціях, залишаючи на їх вільний вибір і прояв творчої ініціативи способи виконання педагогічних дій, які визначаються конкретними освітніми умовами, професіоналізмом учителя. Правила розкривають, що необхідно робити або не робити для виконання вимог принципів, залишаючи без регламентації конкретні способи виконання цих дій.

Високий рівень технологічної освіти забезпечують основоположні загальнодидактичні принципи науковості, наочності, зв'язку навчання з практикою, послідовності і наступності, врахування вікових особливостей, міцності, активності, а також такі спеціальні принципи, як природовідповідності, культуровідповідності, творчості, варіативності, інтегративності, диференціації, системності, ергономічності та педагогічного проектування.

Академік Д.О. Тхоржевський зазначав що «дидактичні принципи єдині для всіх навчальних предметів, проте застосування їх у кожному конкретному випадку має свої особливості» [3, 48]. Будучи єдиними для всіх освітніх галузей загальної середньої освіти, принципи освіти виступають в органічній єдності, складають цілісну систему і мають специфічні особливості застосування в освітній галузі «Технології». Система освітніх принципів потребує під час вирішення будь-якого завдання освіти одночасного фронтального врахування вимог і правил всіх принципів, які складають систему, створюючи умови для успішного впровадження компонентів усіх принципів. Жоден принцип не може набути свого дійсного значення без зв'язку з іншими, без взаємного підсилення і доповнення: наочність є основою зв'язку навчання з практикою, а послідовність і наступність забезпечують міцність і т.п. Така системна взаємодія принципів забезпечує правильну постановку освітніх завдань, змісту, методів і форм організації доцільної діяльності учнів і вчителів. Абсолютизація або недооцінювання значення окремих принципів технологічної освіти негативно впливає на її ефективність.

Майже всі педагогічні труднощі і невдачі, що виникають у вчителів трудового навчання і технологій в процесі освітньої діяльності здебільшого відбуваються внаслідок ігнорування особливостей застосування або недостатньої сформованості у педагогів здатності практичної реалізації в освітньому процесі принципів технологічної освіти, які потребують безумовного і повного

втілення як «закони законів». В основі принципів і правил освіти лежать її об'єктивні закони і закономірності, зневажливе ставлення до яких негативно позначається на результатах освіти [6].

Сучасні вчителі трудового навчання і технологій повинні володіти компетентністю (здатністю) практичного застосування принципів технологічної освіти, яка може набуватися через навченість або наслідуванням досвіду інших, чи набуттям у особисто пережитих педагогічних ситуаціях власного практичного досвіду, який не завжди буває позитивним. Кожне з таких джерел виведення принципів технологічної освіти має своє обґрунтування і право на існування. Разом з тим шлях оволодіння педагогічною компетентністю, рухаючись від набуття досвіду в пережитих педагогічних ситуаціях (методом проб і помилок) до узагальнення правил освітньої діяльності у вигляді принципів навчання, виховання та розвитку учнів, є досить тривалим і малоефективним. Значно продуктивнішим є шлях набуття компетентності через усвідомлення загальних принципів технологічної освіти, закладених у них правил, які є типовими для вирішення більшості освітніх завдань і навчальних ситуацій. Правила освітньо-технологічної діяльності вчителя повинні впливати з принципів, які реалізуються через ці правила. Педагогічний же досвід вчителів дає змогу поступово оновлювати окремі правила, не залишаючи їх незмінними на фоні стабільних класичних загальних основ – закономірностей і принципів технологічної освіти, які повинні стати визначальними для прийняття педагогом конкретних рішень у будь-якій освітній ситуації, тими керівними положеннями для визначення вимог до змісту, організації і методів технологічної освіти.

Досягнення вчителем трудового навчання і технологій педагогічної майстерності здійснюється в напрямку від навченості до професійної компетентності і далі до професіоналізму через поступове оволодіння науковими основами правил реалізації вимог принципів технологічної освіти. За словами К.Д. Ушинського, головним тут є не вивчення правил, а вивчення тих наукових основ, з яких правила витікають [4]. Тому вивчення теорії технологічної освіти, засвоєння навичок її творчого застосування на практиці набуває для сучасного вчителя особливої актуальності. Це матиме позитивний вплив на розвиток творчої ініціативи учителя, не забуваючи при цьому, що у навчанні, як і в будь-якому трудовому процесі, є багато стандартних, типових ситуацій, де необхідно діяти, дотримуючись правил.

Список використаних джерел:

1. Коберник О. М., Сидоренко В. К. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України / О. М. Коберник, В. К.

- Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6. – С. 3–11.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : [в 2-х т.] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
 3. Тхоржевський Д. О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін / Д. О. Тхоржевський. – К. : Вища школа, 1992. – 334 с.
 4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : [в 6-ти т.] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т.2. – 494 с.
 5. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528с.
 6. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посібн. для студ. пед. спец. виш] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

References:

1. Kobernik A. M., Sidorenko V. K. the Concept of technological education secondary schools / M. A. Kobernik, V. K. Sidorenko // Labour preparation in educational establishments. – 2010. – № 6. – P. 3-11.
2. Komensky J. A. Selected pedagogical essays : [in 2 volumes] / J. A. Komensky. – М. : Pedagogy, 1982. – Vol. 1. – 656 p.
3. Tkhorzhevsky D. A. Methodology of labor and vocational training and teaching of technical disciplines / D. A. Tkhorzhevsky. – K. : Higher school, 1992. – 334 p.
4. Ushinsky K. D. Pedagogical works : [6] / K. D. Ushinsky. – М. : Education, 1988. – Т. 2. – 494 p.
5. Ficula M. M. Pedagogy / N. M. Ficula. – K. : Academy, 2002. – 528 p.
6. Yagupov V. V. Pedagogics : [proc. porn. for stud. der. spec. universities] / V. V. Yagupov. – K. : Lybid, 2002. – 560 p.

Цина А.Ю., Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Житомир, Украина

Исходные основания обоснования и использования принципов технологического образования

Tsina A., *Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko, Zhitomir, Ukraine*
The initial base study and use of the principles of technological education

E-mail: ajut@yandex.ua

ШЕВЧЕНКО А.М.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач, кафедра
педагогіки і психології, дошкільної та
початкової освіти, КВНЗ КОР
«Академія неперервної освіти»,
м. Біла Церква, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Проаналізовано психолого-педагогічні особливості формування готовності педагогічних працівників до здійснення інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи. Визначено та охарактеризовано структуру готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності. Описано рівні готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності. Представлено модель підготовки педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності в системі неперервної післядипломної освіти.

Ключові слова: дослідно-експериментальна робота та інноваційна діяльність; психологічні готовність; модель підготовки педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності в системі неперервної післядипломної освіти.

Проанализированы психолого-педагогические особенности формирования готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности и опытно-экспериментальной работы. Определена и охарактеризована структура готовности педагогов к осуществлению опытно-экспериментальной работы и инновационной деятельности. Описаны уровни готовности педагогических работников к

осуществлению опытно-экспериментальной работы и инновационной деятельности. Представлена модель подготовки педагогов к осуществлению инновационной деятельности и опытно-экспериментальной работы в системе непрерывного последипломного образования.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа и инновационная деятельность; психологическая готовность; модель подготовки педагогов к осуществлению инновационной деятельности и опытно-экспериментальной работы в системе непрерывного последипломного образования.}

Analyzed the psychological and pedagogical features of formation of readiness of teachers to implement innovation and experimental work. Determined oharakterizovana structure and readiness of teachers for the implementation of experimental work and innovation. We describe the levels of readiness of teachers of pilot eksperimentalnoy work and innovation. The model of training of teachers for the implementation of innovation and experimental work in the system of continuous post-graduate education.

Key words: experimental work and innovation; psychological readiness; model of training of teachers for the implementation of innovation and experimental work in the system of continuous post-graduate education.

Актуальність теми дослідження. Важливим завданням у забезпеченні системного та безперервного процесу щодо професійного розвитку педагогів є виявлення їхнього потенціалу та вироблення чіткої траєкторії їхнього подальшого професійного зростання. У цьому контексті постає проблема об'єктивної оцінки професійного потенціалу педагогічного працівника, розроблення відповідних якісних та кількісних критеріїв, підбору необхідних методів оцінки, самооцінки тощо.

На теоретичному рівні окремі аспекти проблеми формування готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних учених. Так, фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і формування готовності вчителів до професійної діяльності розглядають О. Абдулліна, А. Алексюк, Є. Белозерцев, А. Бойко, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Ковальов, Л. Кондрашова, З. Левчук, О. Міщенко, О. Мороз, Л. Разборова, В. Сластьонін, В. Щербина та ін.

Теоретичне осмислення сутності понять дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності дає змогу дійти висновку, що їх реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й готовності педагогічних працівників до даних видів діяльності.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні особливості формування готовності педагогічних працівників до здійснення інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Готовність особистості до діяльності виявляється передусім у її здатності до організації, виконання й регулювання своєї діяльності. Окрім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішими з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє залучення особистості до діяльності, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси й мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь [1].

Готовність учителя до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні [5].

Готовність учителя до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є інтегративною якістю його особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Цьому найповніше відповідає її розуміння як складного особистісного утворення, що є умовою та регулятором успішної інноваційної професійної діяльності вчителя. Структура готовності виявляється тотожною структурі функціональної психологічної системи інноваційної педагогічної діяльності та містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно-важливих якостей особистості [9].

Науковці визначають готовність до інноваційної діяльності як внутрішню силу, «...що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу» [11].

Існує декілька підходів щодо визначення **структури готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності**. Розглянемо основні з них.

Як зазначає Є. Макагон, готовність педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності – це складне інтегративне новоутворення особистості, суть якого складають взаємодія *мотиваційно-орієнтаційного* (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності), *змістовно-операційного* (сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності; сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності) *й оцінно-рефлексивного* (сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності) компонентів [8].

Урахувавши різні підходи [6; 7; 8], ми визначили **рівні готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності** (таблиця 1).

Знання про рівень сформованої готовності кожного педагога до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності дає змогу як педагогу планувати свій саморозвиток, так і керівнику навчального закладу коригувати інноваційний потенціал колективу, що є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Таким чином, формування готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є актуальною проблемою сучасної науки й практики, вирішення якої покладено на систему післядипломної освіти.

Дослідно-експериментальна робота та інноваційна діяльність в системі освіти передбачає вдосконалення чи оновлення освітньої практики на основі створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти.

Готовність до інноваційної діяльності є інтегральною якістю особистості, характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності, у підготовленості до її здійснення на професійному рівні.

Формування готовності педагогів до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є процесом, який дозволяє допомогти вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, усвідомленні методології вирішення професійно-педагогічних проблем, конкретних концепцій, способів реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності; осмисленні ним результатів педагогічних нововведень,

Таблиця 1

Рівні готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності

		Характеристика
Високий	Новаторський	яскраво виявлена стійка творча активність і продуктивність педагогічного працівника; володіння педагогічним працівником умінням організації й реалізації дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності; уміння і здатність оцінити педагогом свій індивідуальний стиль діяльності й побудувати план розвитку своєї педагогічної діяльності; діяльність педагогічного працівника базується на креативності та високій результативності; глибоке розуміння вчителем ролі дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності у виконанні сучасних завдань освіти; педагог володіє змістовними знаннями про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, новітніми технологіями, бере активну участь у їхньому створенні.
Достатній	Конструкторський	робота педагога базується на власному досвіді й характеризується високим рівнем педагогічної рефлексії; учитель використовує сучасні педагогічні технології, конструює свій варіант визначення і розв'язання педагогічних проблем; характерний високий прояв педагогічної інтуїції, оригінальності мислення, креативності, прогнозування, планування та передбачення результатів власної діяльності.
Середній	Репродуктивно-корегуючий	орієнтація педагога на оволодіння новими педагогічними технологіями; педагогічний працівник зорієнтований на творчу взаємодію з колегами, прагнення виділяти цілі і задачі власної пошукової інноваційної роботи, використовувати наявні досягнення в педагогічній інноватиці; епізодичність використання знань та умінь з реалізації педагогічних інновацій, їх використання не завжди приносить педагогу чітко усвідомлену задоволеність; на основі аналізу власного досвіду, конкретних реалій педагогічної практики вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує існуючі методики та досвід відповідно до завдань сучасної освіти та розвитку навчального закладу; для педагога характерні прояви творчої уяви, інтелектуальної активності, асоціативного мислення.
Низький	Репродуктивний	відсутня або слабко виявлена творча спрямованість педагога; несформованість цілей власної діяльності, відсутність особистісно значимого ставлення до пошукової діяльності; володіння педагогом в основному набором традиційних прийомів і методів навчання; участь у дослідно-експериментальній роботі та інноваційній діяльності лише в обов'язковому порядку; низька оцінка педагогом свої підготовленості і заперечення ним можливості позитивного впливу участі в дослідно-експериментальній роботі та інноваційній діяльності на результати власної праці.

виробленні критеріїв їх оцінки і самооцінки.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив наявність широкого кола досліджень, у яких розкрито питання готовності вчителів до інноваційної діяльності. Однак, зважаючи на полісемію поняття «інноваційна діяльність», на практиці не завжди враховують специфіку поняття «психологічної готовності педагогів до здійснення дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності».

Успішність та ефективність творчої інноваційної діяльності передбачає, що педагогічні працівники усвідомлюють практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак залучення педагога до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності часто відбувається спонтанно, без урахування їх психологічної готовності до творчої інноваційної діяльності. Тому успішність здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності, їх технологічна складова опосередковуються особистісним фактором у структурі готовності до неї педагогічних працівників. Необхідна цілісність образу вчителя-новатора, як вважають В. Сластьонін і Л. Подимова, досягається поєднанням особистісного й діяльнісного аспектів його готовності [10].

Важливою умовою й провідним фактором успішності процесу підготовки методичних, управлінських і педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є безперервна освіта, оскільки вона, по-перше, відповідає потребам і закономірностям розвитку інформаційного суспільства і є фактором формування, розвитку й постійного забезпечення культури педагога, а по-друге, адекватна специфіці педагогічної діяльності, ролі і місцю особистості вчителя-дослідника, новатора в педагогічному процесі, що передбачає безперервне збагачення професійно-значущих дослідницьких якостей.

Ураховуючи різні підходи з питання особливостей підготовки вчителя до здійснення дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності зроблено висновок про те, що **підготовка педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності** полягає в мотивації вчителя на пошук нового, розвитку його творчого потенціалу, стимулюванні інноваційної діяльності засобами гуманістичної педагогіки, психології через підтримку ініціатив, забезпеченні випереджального навчання педагогічного персоналу, створенні системи консультативної допомоги тим, хто займається інноваційною діяльністю, сприяє розвитку інноваційного середовища і забезпечує системні зміни в навчальному закладі.

Формування готовності вчителів до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є об'єктивним процесом їхньої цілеспрямованої підготовки до створення, упровадження та розповсюдження освітніх нововведень. При цьому означену підготовку доцільно віднести до категорії систем, оскільки вона може розглядатися як упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, форм, засобів тощо), що є цілісним утворенням. Систему формування готовності майбутніх учителів до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності маємо розглядати як підсистему їхньої загальнопедагогічної підготовки, спрямовану на становлення педагогічних працівників як суб'єктів освітніх нововведень [4].

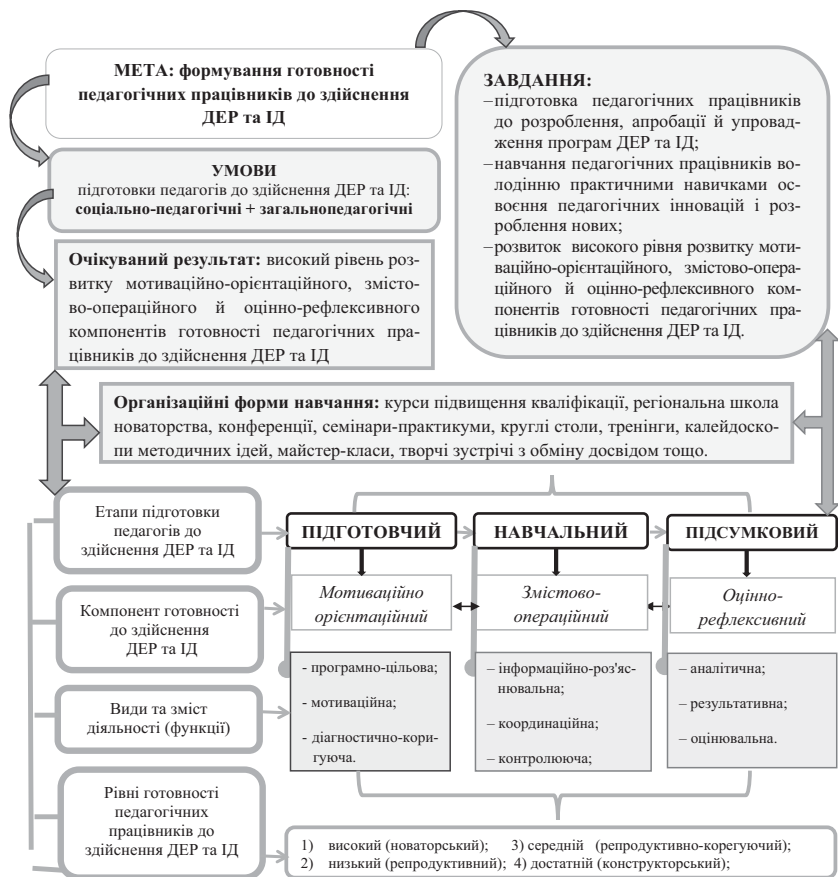


Рис. 1. Модель підготовки педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності

Упровадження моделі передбачає формування готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності на основі визначених **завдань, умов, очікуваних результатів, компонентів, етапів, рівнів, видів та змісту діяльності**.

Метою впровадження розробленої моделі є формування готовності педагогічних працівників навчальних закладів до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності.

Основними **завданнями** підготовки педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності є такі:

- підготовка педагогічних працівників до розроблення, апробації й упровадження програм дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності;
- навчання педагогічних працівників володінню практичними навичками освоєння педагогічних інновацій і розроблення нових;
- розвиток високого рівня розвитку мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи й інноваційної діяльності.

Висновки. Таким чином, розроблення та реалізація моделі підготовки педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності в системі неперервної післядипломної освіти дозволить: 1) сформулювати високий рівень розвитку мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного та оцінно-рефлексивного компонентів готовності педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності; 2) удосконалити сам процес підготовки, зробивши його впорядкованим і структурованим, забезпечить підвищення рівня готовності педагогічних працівників навчальних закладів до здійснення дослідно-експериментальної роботи та інноваційної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження / Д. В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. Кол. Л. І. Даниленко та ін. – К.: Логос, 2000. – С. 158-160.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52-58.
3. Василенко Н. В. Інноваційна діяльність директора школи / Н. В. Василенко. – Х.: «Основа», 2010. – 96 с.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Ірина Володимирівна Гавриш. – Харків, 2006. – 572 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с.
6. Клокар Н.І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : дис. доктора пед. наук : 13.00.06 [Рукопис] / Клокар Наталія Іванівна. – К., 2011. – 605 с.
7. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності //

- Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 27.
8. Макогон Ю. В. Стратегія інноваційного розвитку України в контексті інтеграції до Європейського Союзу / Ю. В. Макогон, Є. О. Медведкіна // Журнал Європейської економіки. – 2008. – № 1. – Том 7. – С. 43 – 56.
9. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, А. Д. Цимбалару, К. В. Гораш, Д. О. Пузіков, В. Ю. Варава / за ред. Щекатунової Г.Д. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 264 с.
10. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
11. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції : вибрані публікації представників наукової школи академіка АПН України, доктора філософських наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України Віктора Андрущенка. – К. : Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 550 с.

Transliteration:

1. Alfimov D. V. Innovacijsna osvityna sy`stema: shlyaxy` vidrozhennya / D. V. Alfimov // Pedagogichni innovaciyi: ideyi, realiyi, perspektyvy` : Zbirnyk naukovy`x prac` / Red. Kol. L. I. Danylenko ta in. – K.: Logos, 2000. – S. 158-160.
2. Bartkiv O. Gotovnist` pedagoga do innovacijnoyi profesijnoyi diyal`nosti / O. Bartkiv // Problemy` pidgotovky` suchasnogo vchy`telya. – 2010. – # 1. – S. 52.
3. Vasy`lenko N. V. Innovacijsna diyal`nist` dy`rektora shkoly` / N. V. Vasy`lenko. – X.: «Osnova», 2010. – 96 s.
4. Gavry`sh I. V. Teoretyko-metodologichni osnovy` formuvannya gotovnosti majbutnix uchy`teliv do innovacijnoyi diyal`nosti : dy`s. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. / Iry`na Volody`myrivna Gavry`sh. – Xarkiv, 2006. – 572 s.
5. Dy`chkivs`ka I.M. Innovacijni pedagogichni texnologiyi : navchal`ny`j posibny`k / I. M. Dy`chkivs`ka. – K.: Akademvy`dav, 2004.– 352 s.
6. Klokar N.I. Upravlinnya pidvy`shhennyam kvalifikaciyi pedagogichny`x pracivny`kiv v umovax pislyady`plomnoyi osvity` regionu na zasadaх dy`ferencijovanogo pidxodu : dy`s. doktora ped. nauk : 13.00.06 [Rukopy`s] / Klokar Nataliya Ivanivna. – K., 2011. – 605 s.
7. Makogon K. Diagnosty`ka gotovnosti pedagogiv do poshukovoyi diyal`nosti // Ridna shkola. – 2002. – #1. – S. 27.
8. Makogon Yu. V. Strategiya innovacijnogo rozvy`tku Ukrayiny` v konteksti integraciyi do Yevropejs`kogo Soyuzu / Yu. V. Makogon, Ye. O. Medvedkina // Zhurnal Yevropejs`koyi ekonomiky`. – 2008. – # 1. – Tom 7. – S. 43 – 56.

9. Organizacijno-pedagogichni zasady` innovacijnogo rozvy`tku zagalnoosvitnix navchal`ny`x zakladiv : monografiya / G. D. Shhekatunova, V. V. Teslenko, A. D. Cy`mbalaru, K. V. Gorash, D. O. Puzikov, V. Yu. Varava / za red. Shhekatunovoyi G.D. – K. : Pedagogichna dumka, 2013. – 264 s.
10. Slastenyn V. A., Podymova L. S. Pedagogy`ka: y`nnovacy`onnaya deyatel`nost` / V. A. Slastenyn, L. S. Podymova. – M.: Magy`str, 1997. – 224 s.
11. Cinnisny`j dy`skurs v osviti v epoxu globalizaciji ta informacijnoyi revolyuciyi : vy`brani publikaciji predstavny`kiv naukovoji shkoly` akademika APN Ukrayiny`, doktora filosofsk`ky`x nauk, profesora, zaslužhenogo diyacha nauky` i teknyky` Ukrayiny` Viktora Andrushhenka. – K. : Vy`d-vo nac. ped. un-tu im. M. P. Dragomanova, 2009. – 550 s.

A. М. Шевченко. *Академия непрерывного образования, Біла Церква, Украина.*

Психолого-педагогические особенности формирования готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности и опытно-экспериментальной работы.

A. M. Shevchenko. *Academy Of Continious Education, Bila Tserkva, Ukraine.*

Psycho-pedagogical features of formation of readiness of teachers to implement innovation and experimental work.

E-mail: t131103@ukr.net

ЯЦЕНКО Л. В.,

кандидат педагогічних наук, декан,
факультет педагогіки і психології,
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет”,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПРОСТІР СІМ’Ї ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена висвітленню основних ознак соціалізації дитини старшого дошкільного віку в просторі сім’ї. Розкрито особливості дошкільного дитинства, що позначаються на соціалізації зростаючої особистості (активне ставлення до на-вколишнього середовища та до самої себе, оволодіння провідними мо-ральними категоріями і відповідними нормами поведінки) та головні характеристики впливу сім’ї на цей процес. Належне функціонування сімейного простору забезпечує представлення дитині очікувань найближчого соціального оточення, добровільне відтворення нею соціальних відносин, привласнення соціально визнаних норм і цінностей.

Ключові слова: соціалізація, старший дошкільник, сімейний простір, батьки.

Статья посвящена выявлению основных признаков социализации ребенка старшего дошкольного возраста в пространстве семьи. Раскрыты особенности дошкольного детства, которые влияют на социализацию подрастающей личности (активное отношение к внешней среде и себе, овладение ведущими нравственными категориями и соответствующими нормами поведения) и главные характеристики влияния семьи на этот процесс. Установлено, что надлежащее функционирование семейного пространства обеспечивает презентацию ребенку ожиданий ближайшего окружения, добровольное воспроизведение им социальных отношений, присвоение социально признанных норм и ценностей.

Ключевые слова: социализация, старший дошкольник, семейное пространство, родители.

The article is sanctified to illumination basic signs of socialization of child of senior preschool age in family space. The features of preschool childhood,

that affect socialization of growing personality, are exposed (active attitude toward an environment and itself, capture of leading moral categories and corresponding codes of conduct) and main characteristics of family influence on this process are lighted out. It is set that proper functioning of family space provides presentation to the child the expectations of the nearest social surroundings, voluntarily recreation of social relations, appropriation of the socially confessed norms and values.

Key words: socialization, senior preschool child, family space, parents.

Постановка проблеми. Соціалізація людини відбувається протягом усього її життя, але основи успішності цього процесу закладаються у дитинстві. Дошкільний вік – період активного оволодіння механізмами соціалізації, привласнення норм соціальної поведінки та міжособистісної взаємодії, набуття соціальних ціннісних орієнтацій, випробовування соціальних ролей. Важливим простором, покликаним забезпечити ефективність соціального становлення особистості є сім'я – головний соціальний інститут, перед яким висувається завдання сприяти оптимальному входженню дитини в суспільство завдяки інтеріоризації його норм і культурних цінностей.

У цьому контексті актуалізується проблема визначення особливостей впливу сім'ї на соціалізацію дітей старшого дошкільного віку та основних механізмів його реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні сформувалася доволі ґрунтовна база досліджень, присвячених розкриттю сутності соціалізації. Це зумовлено тим, що рівень соціалізованості слугує важливим критерієм адаптованості людини в соціумі, який значною мірою залежить від вікових особливостей конкретної особистості. На необхідності врахування цих особливостей наголошував Л. Виготський. У розробленій ним культурно-історичній теорії розвитку психіки акцентується на тому, що „соціальна ситуація розвитку – це вихідний момент для всіх динамічних змін, які відбуваються протягом певного періоду. Вона визначає ті форми і той шлях, прямуючи яким дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальний розвиток стає індивідуальним” [4, с.249].

Теоретичні та методологічні засади соціалізації особистості розроблені в працях Г. Авер'янової, Б. Вольфова, Т. Кравченко, Л. Мардахаса, В. Москаленко, Л. Нікітіної, А. Мудрика, Л. Орбан-Лембрик, С. Розума. Розкриваючи сутнісні ознаки соціалізаційного процесу, науковці акцентують на важливості не лише адаптації людини до соціального середовища, а й активної взаємодії з ним, інтеріоризації і творчого використання змісту соціалізуючих впливів у власній

життєдіяльності. За цих умов соціалізація постає як двобічний процес, тобто такий, що передбачає як пристосування людини до соціального середовища, її розвиток під впливом його факторів, так і активну її діяльність, спрямовану на творчу зміну соціальної дійсності.

У наукових джерелах представлені різні підходи до виокремлення етапів соціалізації, в основу яких покладено такі ознаки: провідний тип діяльності, основний інститут соціалізації, вікова періодизація.

У своїй роботі ми спиралися на дві провідні ознаки. По-перше, на вікову періодизацію, згідно з якою етапи соціалізації співвідносяться з віковими періодами (О. Запорожець, Ю. Змановський, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, Д. Фельдштейн), а дошкільне дитинство припадає на 3 – 6 років; по-друге, фокусування уваги на такому соціальному інституті, як сім'я.

У міждисциплінарному науковому дискурсі сім'я розглядається як соціальна група, члени якої пов'язані шлюбними або родичевими відносинами, а також спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і соціальною необхідністю, що зумовлена потребою суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення (Г. Авдіянець, Т. Глухова, С. Голод, Е. Ейдеміллер, М. Саноровська).

Результати досліджень доводять, що в неповних сім'ях або в тих, де один із батьків є нерідним, рівень екстернальних та інтернальних проблем дитини значно вищий, порівняно з повними сім'ями (В. Кузнецова); відхилення в поведінці і труднощі в адаптації частіше виникають у дітей, які зростають у сім'ях, атмосфера яких позначена ворожістю та конфліктами (В. Зубова, В. Кравець, О. Лебєдєва, О. Прусакова, О. Сергієнко).

Вивчаючи специфіку соціалізації у багатодітній сім'ї, К. Бурмистрова констатує, що найбільш сприятливі умови для активної соціалізації створюються для старших дітей. Уже з третьої дитини починається гальмування соціалізаційних процесів, адже їй для спілкування цілком вистачає кола своєї сім'ї. Четверта та п'ята дитина, якщо батьки не залучають додаткові ресурси, можуть не тільки залишитися недостатньо соціалізованими, а й сформуватися в асоціальний тип особистості [3].

Для попередження таких негативних фактів необхідно уточнити особливості впливу сім'ї на соціалізацію особистості в період дошкільного дитинства, виявити чинники, які полегшують чи утруднюють ефективність цього процесу.

Мета статті – розкрити особливості соціалізації дітей старшого дошкільного віку в соціальному просторі сім'ї.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі дошкільне дитинство теоретично та експериментально обґрунтоване як

період, сприятливий для початку розвитку особистості. Надзвичайна гнучкість психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн), висока емоційна чутливість, яка сприяє розвитку моральних почуттів (О. Запорожець), новоутворення у вигляді усвідомлених мотивів (О. Леонтьєв), поява етичних інстанцій (Д. Ельконін) роблять дошкільний вік сенситивним для формування моральних основ особистості, для її соціалізації. Адже саме в цей віковий відрізок у дитини закладаються основи активного ставлення до на-вколишнього середовища та до самої себе, відбувається засвоєння провідних моральних категорій і відповідних норм поведінки, розвивається самостійність, яка після п'яти років набуває форми все більш послідовної й стійкої тенденції. Якості, розквіт яких припадає саме на дошкільне дитинство, і які значною мірою визначають як особистість школяра, так і дорослої людини, – це насамперед образні форми пізнання довкілля, засвоєння суспільно вироблених образних засобів (сенсорних еталонів, наочних моделей), які допомагають дитині фіксувати здо-бутий досвід і використовувати його для розв'язання нових жит-тєвих задач. Сюди також належать якості, які сприяють вияву прихильності до людей, оптимізують моральні почуття, що зв'язують дитину з іншими людьми.

Соціалізація старших дошкільників – складний взаємопов'язаний процес соціалізації-індивідуалізації дитини, який, з одного боку, „містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії і взаємодії людей у соціумі, і з іншого – є процесом розвитку сутнісного „Я” дитини, її індивідуальності та неповторності, певної автономності та незалежності від соціуму, водночас здатної гармонійно та ефективно адаптуватися до нових умов соціального середовища, що перебуває у стані постійних змін” [9, с.242].

Результатом соціалізації є складне структурне утворення, що віддзеркалює потреби дитини в суспільно значущій зміні та перетворенні себе та навколишньої дійсності. Зміст цих потреб залежить від сукупності її знань про саму себе, настановлень, мотивів і пов'язаних з ними ставлень, інтересів, прагнень, а також актуалізації власного досвіду. На цей процес вагомий вплив справляють індивідуальні особливості дитини (тип особистості, її інтелект), психічний стан, рівень і форма спілкування та взаємодії з оточуючими [8, с.478].

На етапі дошкільного дитинства відбувається становлення системи вибіркового ставлення особистості, що проходять шлях від ситуативних до більш узагальнених і стійких. У процесі їх розвитку в дитини формуються стереотипи поведінки та способи взаємодії зі світом, довкіллям, людьми. Тобто йдеться про започаткування соціальної активності як здатності дошкільника залучатися до специфічних для цього віку видів діяльності щодо вирішення завдань міжсуб'єктної взаємодії. При цьому змістовий бік соціальної

активності розкривається через ініціативність і старанність дитини, які виявляються у процесі досягнення соціально важливих завдань діяльності [9, с.246]. Діяльність дитини спонукається і спрямовується не окремими мотивами, а певним їх підпорядкуванням, завдяки чому визначається основний тип спрямованості особистості. Поряд із формуванням спрямованості у дошкільному віці виробляються певні способи спілкування, виробляються стереотипи соціальної поведінки. Як наслідок, дитина „поступово оволодіває прийнятими позитивними формами спілкування, доцільними у взаєминах з іншими людьми” [9, с.77].

Вікові особливості старших дошкільників неоднозначно впливають на формування в них соціальних запитів, які можуть виявлятися двояко. Найбільш характерними серед них є негативні виявлення потреби „бути нарівні з дорослими”. Поведінка дитини стає демонстративною, манірною. Але прагнення до „соціальної компетентності” має й інші, цілком позитивні ознаки. Дитина починає усвідомлювати сімейні турботи і проблеми, допомагати батькам, брати посильну участь у домашніх справах. Дошкільники 6 років стають чуттєвими й до соціальних проблем поза межами сімейного кола [6, с.100].

Прагнення до рівності з дорослими вже не може реалізовуватися в системі ігрових відносин, під час яких доросле життя лише імітується. Дитина виявляє стійке бажання щось знати і вміти по-справжньому. Старший дошкільник починає більш критично ставитися до самого себе. Поразка засмучує його, але не деморалізує, він виявляється здатним до самокоригування. Спроби дорослого „піддатися”, які з радістю сприймаються в 3 – 4 роки, тепер розгуляються як образа. Дитина потребує справжньої перемоги, а не поступки. Шестирічна дитина здатна висувати мету, ухвалювати рішення, намічати план своїх дій, виконувати, реалізувати його, докладаючи певні зусилля в процесі подолання перепон, оцінювати результат своєї вольової дії. Безумовно, вольові дії мають свою специфіку: вони здійснюються під впливом ситуативних почуттів і бажань. Але старший дошкільник уже здатний підпорядковувати свою поведінку певним правилам, що має важливе значення для успішності соціалізації [7].

Сім'я є тим простором, в якому від моменту народження дитини розгортається її соціалізація. Динаміка цього процесу може бути схарактеризована такими періодами, як первинні комунікації та сигналізація близькому дорослому про наявні потреби; обмін з членами сім'ї психічними станами; оволодіння експресивними засобами взаємодії; становлення соціальних взаємодій; інтеріоризація основних норм спільного життя; становлення суб'єкта соціальної життєдіяльності, орієнтація у своєму психічному житті та порівняння його з психічним життям інших людей [1].

Для дитини сім'я у переважній більшості випадків виступає першим й основним середовищем, в якому відбувається її фізичний, психічний, емоційний, інтелектуальний, соціальний розвиток. У сім'ї дитина отримує перші знання про світ – елементарні правила поведінки в суспільстві, норми соціальних і міжособистісних відносин, опановує вміння орієнтації у більших соціальних спільнотах, засвоює навички спілкування з людьми різних вікових категорій. У сім'ї закладається підґрунтя світогляду і переконань дитини, її ціннісних орієнтацій, морально-етичних ідеалів, моделей поведінки. Будучи головним передавачем культури, сім'я визначає тип інтерпретації дитиною соціального світу, що уможливорює сприйняття зростаючою особистістю культурних норм і цінностей в інших референтних групах – серед товаришів, у дитячих вікових колективах, неформальних об'єднаннях, членами яких вона є або на які орієнтуватиметься в майбутньому.

Водночас слід ураховувати, що соціалізація та автономізація дошкільника розгортається в умовах тісного переплетення, а часом і конкуруючого впливу простору сім'ї, соціального простору та інформаційного простору. Становлення Я та самопідтвердження Я започатковуються саме в сім'ї, де батьки демонструють самопрезентаційні моделі, стаючи референтною групою, в якій дитина виявляє свої перші самопрезентації. Соціальний простір сім'ї, що охоплює батьків, сиблінгів, прабатьків, функціонує за певними нормами і правилами, які стають для дитини дошкільного віку першим джерелом регуляції відносин з навколишнім світом і підґрунтям для вибудови власного соціального простору, що визначає межі особистості, значущі компоненти цього простору, правила виходу за його межі, маркери відносин суб'єкта та середовища. Батьківсько-дитячі відносини стають моделлю самоорганізації відносин зростаючої особистості та середовища, відкривають змісти соціального простору між полюсами активності-пасивності, відкритості-замкненості, близькості-відчуження, аксіологічності та нормативності [1].

Досвід перших міжособистісних відносин складає основу, на якій базується подальший розвиток особистості дитини. Залежно від способу спілкування, насамперед з батьками, у неї формуються такі якості, як урівноваженість, доброзичливість, увага до іншого або, навпаки, злість, егоїзм, ненависть, зухвалість. Тобто цей перший досвід, якого дошкільник набуває в сім'ї, значною мірою визначає його ставлення до самого себе, інших людей, світу в цілому. У разі домінування негативних проявів, у дитини формуються та закріплюються аналогічні ставлення.

Отже, соціальний простір сім'ї утворює значущий, буттєвий системний простір взаємовідносин, взаємодій, ціннісних орієнтацій розвитку особистості, але саме тут виникає базова суперечність загальнопсихологічної реальності між індивідуалізацією та соціалізацією. Доволі чітко сутність цієї супереч-

ності розкриває М. Гусельцева, розрізняючи індивідуалізацію-соціалізацію як гармонійний процес розвитку та індивідуалізацію-маргіналізацію як неоднозначний, не адаптивний процес. Це зумовлює необхідність „семантичної диференціації” для визначення „індивідуалістичної” (поділяючої) індивідуалізації та індивідуалізації, спрямованої на солідарність (єдність різноманітного) [5, с.41]. Важливість встановлення означеної диференціації полягає в тому, що саме від характеру батьківського зворотного зв'язку залежить тип соціалізаційної моделі, яка буде формуватися в дитини.

Батьки як провідні агенти соціалізації стають для дитини спочатку джерелом категоризації соціального простору, а надалі контекстом оцінювання значення тих чи інших соціальних категорій. Презентація соціальних категорій відбувається через ставлення батьків до інших людей, одне до одного всередині сім'ї та до самої дитини. Мірою когнітивного розвитку та формування рефлексії категоризація починає поширюватися й на саму зростаючу особистість, активізуючи механізм соціального пізнання Я в світі, сприяючи тим самим її соціалізації. Адже, як зазначає Г. Андрєєва, людина пізнає соціальний світ переважно шляхом визначення свого місця в ньому [2].

Процес соціалізації дитини старшого дошкільного віку відбувається безконфліктно в тому випадку, коли сімейні зразки поведінки і суспільні нормативи не входять у суперечність одне з одним. Проблеми виникають за умов орієнтації дитини на негативні, антисоціальні зразки поведінки батьків, які вступають у суперечність з тими, що набули визнання в культурі певного соціуму. Тобто, коли інформація, яка засвоюється дитиною в сім'ї, відрізняється від прийнятих у суспільстві цінностей та норм і навіть входить з ними в суперечність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Старший дошкільний вік – багатоаспектний період розвитку дитини, протягом якого вона проходить складний шлях з оволодіння соціальним простором з властивою йому системою нормативної поведінки у міжособистісних відносинах, привласнення правил конструктивної взаємодії з людьми і, за сприятливих умов, вироблення вмінь діяти відповідно до цих правил.

Встановлено, що сім'я, характерні її особливості батьківсько-дитячих відносин справляють вагомий вплив на розвиток зростаючої особистості, ефективність її соціалізації. Належне функціонування сімейного соціального простору, усвідомлення батьками себе агентами соціалізації, наявності в них широкого рольового репертуару, який забезпечує представлення дитині очікувань найближчого соціального оточення, добровільне відтворення ними соціальних відносин, формування в дитини необхідних ціннісних орієнтацій, позитивно впливає на процес соціалізації старшого дошкільника. Проведений нами аналіз впливу сімейного соціального простору на соціалізацію старших

дошкільників засвідчує, що цей вплив не завжди має однозначно позитивне спрямування. Для забезпечення успішності соціалізації дитини його зміст має перебувати у фокусі уваги педагогічної підтримки. Зважаючи на це, перспективи подальших досліджень пов'язуємо з визначенням реального стану сімейного простору як фактору соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Авдулова Т. П. Социализация ребенка в пространстве семьи / Авдулова Татьяна Павловна // Психологические исследования. – 2013. Т.6. – № 31. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/885-avdulova31.html>
2. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб пособие для высших учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 287 с.
3. Бурмистрова К. Проблемы социализации в многодетной семье // Многодетная семья. – 2010. – № 18 / Катерина Бурмистрова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://batya.cerkov.ru/stati/batya-vozpityvaet/pedagogika/item/1839-problemy-soczializaczii-v-mnogodetnoj-seme/>
4. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6-ти т. – Т.4. Детская психология / [под ред. Д. Б. Эльконина] / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1984. – С. 243–285.
5. Гусельцева М. С. Парадигмы в психологии: историко-методологический анализ / М. С. Гусельцева // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. – М.: ИП РАН, 2012. – С.34–56.
6. Ермолаева Т. В. Социальные изменения и образ мира у шестилетних детей / Ермолаева Т. В., Мещерякова С. Ю., Ганюшенко Н. И. // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 99–106.
7. Мельникова Е. А. Социализация старших дошкольников на этапе подготовки их к школьному обучению // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2009. – № 15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
8. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-starshih-doshkolnikov-na-etape-podgotovki-ih-k-shkolnomu-obucheniyu#ixzz3iDZKmJvO>
9. Попова А. Д. Социализация детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / А. Д. Попова // Молодой ученый. – 2015. – № 1. – С. 477–478.
10. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: [монографія] / І. П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.

Transliteration:

1. Avdulova T. P. Sotsializatsiya rebenka v prostranstve semi / Avdulova Tatyana Pavlovna // Psihologicheskie issledovaniya. – 2013. T.6. - # 31. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/885-avdulova31.html>
2. Andreeva G. M. Psihologiya sotsialnogo poznaniya: ucheb posobie dlya vyisshih ucheb. zavedeniy / G. M. Andreeva. – M.: Aspekt Press, 2000. – 287 s.
3. Burmistrova K. Problemyi sotsializatsii v mnogodetnoy seme // Mnogodetnaya semya. – 2010. – # 18 / Katerina Burmistrova. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://batya.cerkov.ru/stati/batya-voSPItyvaet/pedagogika/item/1839-problemy-soczializaczii-v-mnogodetnoj-seme/>
4. Vyigotskiy L. S. Voprosy detskoy (vozrastnoy) psihologii // Sobr. soch.: V 6-ti t. – T.4. Detskaya psihologiya / [pod red. D. B. Elkonina] / Vyigotskiy L. S. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 243–285.
5. Guseltseva M. S. Paradigmyi v psihologii: istoriko-metodologicheskyy analiz / M. S. Guseltseva // Paradigmyi v psihologi: nauchovedcheskiy analiz. – M.: IP RAN, 2012. – S.34–56.
6. Ermolaeva T. V. Sotsialnyie izmeneniya i obraz mira u shestiletnih detey / Ermolaeva T. V., Mescheryakova S. Yu., Ganoshenko N. I. // Mirpsihologii. – 2002. – # 1. – S. 99–106.
7. Melnikova E. A. Sotsializatsiya starshih doshkolnikov na etape podgotovki ih k shkolnomu obucheniyu // Vestnik Buryatskogo gos. un-ta. – 2009. – # 15. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu:
8. Nauchnaya biblioteka KiberLeninka: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-starshih-doshkolnikov-na-etape-podgotovki-ih-k-shkolnomu-obucheniyu#ixzz3iDZKmJvO>
9. Popova A. D. Sotsializatsiya detey starshogo doshkolnogo vozrasta v igrovoy deyatel'nosti / A. D. Popova // Molodoy ucheniy. – 2015. – # 1. – S. 477–478.
10. Rogalska I. P. Sotsializatsiya osobistosti u doshkolnomu ditinstvii: sravnitel'nyy spetsifika, suprovod: [monografiya] / I. P. Rogalska. – K.: Millenium, 2008. – 400 s.

Л. В. Яценко. *Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет*
Пространство семьи и его влияние на социализации ребенка старшего дошкольного возраста.

L. V. Yatsenko.
Family space and its impact on socialization of the child preschool age.

E-mail: fpp-phdpu@ukr.net

**Освіта. Культура. Глобалізація:
виклики сьогодення**

АРТЮХОВА О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Миколаївський національний
аграрний університет,
м. Миколаїв, Україна

ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Статтю присвячено вирішенню питань навчання ділової англійської мови майбутніх економістів. Автором сконцентровано увагу на існуючих перепонах в удосконаленні навчання ділової англійської для розвитку міжнародних відносин: відсутності відповідної економічної термінології в українській бізнес практиці, основних характеристиках професіоналізму майбутніх економістів. Описано процедуру відбору навчального матеріалу для аудиторної роботи студентів.

Ключові слова: навчання ділової англійської мови, майбутні економісти, розвиток міжнародних відносин, володіння іноземною мовою.

Статья посвящена решению некоторых проблем обучения деловому английскому языку будущих экономистов. Автор сосредоточила внимание на существующих препятствиях в усовершенствовании обучения деловому английскому для развития международных отношений: отсутствии соответствующей экономической терминологии в украинской бизнес-практике; основных характеристиках профессионализма будущих экономистов. Описана процедура отбора учебного материала для аудиторной работы студентов.

Ключевые слова: обучения деловому английскому языку, будущие экономисты, развитие международных отношений, владение иностранным языком.

The article is devoted to the solution of some problems concerning the process of teaching business English to future economists. The author considers future economists' knowledge of business English

to be one of the necessary conditions for their successful professional activity and the development of international relationships. The aim of the article is to highlight the current obstacles on the way of mastering business English by Ukrainian students. The tasks of the research are: clearing out the contradictions between the requirements of business structures to the level of English knowledge of university graduates and the level of their foreign language proficiency. The ways of overcoming the difficulties connected with the absence of corresponding English lexical units in the Ukrainian language are also touched upon by the author as well as a future economist's characteristics of professionalism. The procedure of selection of the content of teaching professional English is described. Subject and procedure aspects of teaching materials are concerned by the author in details.

Key words: *teaching business English, future economists, development of international relationships, foreign language proficiency.*

Формування економічних уявлень студентів сприяє розумінню ними сучасних економічних явищ. Комунікативна мета навчання визначається як формування поглибленого рівня комунікативної компетенції в усних та письмових формах спілкування. Завдання навчання іноземної мови студентів економічного профілю визначають пріоритетні форми спілкування, що сприяють досягненню особистісних предметно або професійно орієнтовних цілей навчання.

Проблеми вивчення ділової іноземної мови майбутніми фахівцями нефілологічного профілю досліджувались багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: Т. St. Dudley-Evans, М. J. John [7], М. Ellis, С. Johnson [8], Т. Hutchinson, А. Waters. [9]. Навчання міжкультурного іншомовного спілкування вивчали О. О. Зеліковська [4], С. П. Кожушко Г. О. Копил [5], Я. В. Стрельчук, О. Б. Тарнопольський [6], О. М. Устименко та ін. У роботі Р. О. Гришковой наголошується на специфіці іншомовної підготовки майбутніх економістів. Зазначається, що студенти економічних спеціальностей звикли до презентації навчального матеріалу не тільки вербально, але й за допомогою таблиць, схем, діаграм, математичних викладок тощо. Домашні завдання вони часто готують у вигляді зведених таблиць чи графіків [2]. У процесі іншомовної підготовки менеджерів більше уваги приділяється вербально-мовленнєвим формам спілкування; у підготовці бухгалтерів пріоритетними стають письмові форми спілкування та переклад. Інтегровані курси, які передбачають заглиблення в економічну науку, будуються на підвищенні уваги до читання як виду мовленнєвої діяльності.

Метою даної статті є висвітлення наявних перепон на шляху оволодіння українськими студентами-економістами професійною англійською мовою для успішного розвитку міжнародних економічних відносин. Загальноекономічний курс вивчення іноземної мови формує у студентів потребу в економічних знаннях, привчає їх до використання категорій конкретної економіки, елементарних розрахунків, до аналізу економічних показників праці, засвоєнню економічних понять іноземною мовою. Саме ця потреба стимулює особистісну активність у процесі економічного навчання, оскільки є мотиваційним фактором. Загальноекономічний курс реалізує потребу студентів у міжкультурній комунікації з носіями мови. Цей курс стимулює соціокультурну компетенцію студентів, інформуючи їх про особливості національного ринку та фінансової системи країни, мова якої вивчається, про нові теоретичні досягнення в економіці та їх практичній реалізації у сфері національного підприємництва, формує готовність до ділового співробітництва з іноземними інвесторами та підприємцями.

У процесі вивчення даного курсу відбувається консолідація та поглиблення знань в галузі біржової, фінансової та банківської термінології.

Однією із проблем, з якими зіштовхуються працівники в сфері фінансів, є відсутність однозначної відповідності між англійськими та українськими термінами. Це зумовлено браком деяких понять країн Європи в українській фінансовій практиці. Тому у навчанні ділової англійської мови треба робити акцент на розумінні процесу утворення слів та понять у сфері економічної англійської, а також розвитку мовних навичок у контексті професійної діяльності. На заняттях необхідно працювати зі зразками справжніх документів, реально діючих українських та іноземних компаній та намагатися максимально адаптувати навчальні матеріали до реалій дійсності. Прикладом такої роботи може слугувати навчальний посібник «Business Projects» українських авторів О.Б.Тарнопольського та С.П.Кожушко, в якому вміщено фінансові звіти реально діючих компаній.

Майбутній економіст повинен добре орієнтуватися в іноземних інвестиціях, міжкультурних аспектах ведення бізнесу, юридичних питаннях щодо бізнес діяльності в країнах-партнерах. Від досконалого володіння іноземною мовою залежить ефективність переговорів із клієнтами, проведення нарад та презентацій. Ознаками професіоналізму фахівця-економіста є:

- вміння вільно орієнтуватися в англійській економічній та фінансовій термінології та знаходити правильну англомовну відповідність українським поняттям;
- упевнене спілкування іноземною мовою з клієнтами та колегами під час роботи у міжкультурному середовищі;

- обговорення та обмін досвідом та стратегіями з іншими спеціалістами з економічного середовища;
- отримання навичок роботи з автентичними документами, які використовуються в економічній сфері.

Зміст навчання ділової іноземної мови залежить від того, який склад компонентів цього змісту береться до уваги як вихідний, початковий. У методичці це питання донині не знайшло кінцевого рішення. Одні автори обмежують ці компоненти навичками та уміннями читання, усного мовлення та письма. Інші вважають необхідним ввести до їх складу мовний матеріал. І врешті, треті значно розширюють список, включаючи до нього ще й тексти як зразки мовлення, різну лінгвістичну інформацію, мовні поняття, не притаманні рідній мові.

Дотримання певної послідовності при відборі змісту навчання ділової іноземної мови є необхідним. Ця послідовність повинна йти від компонентів, які складають комунікативний аспект, через компоненти, які входять до лінгвістичного аспекту, і завершатися компонентами психофізіологічного та суспільного аспектів. Саме такий підхід відповідає методичному принципу комунікативності, оскільки відбір цілком і повністю відштовується від комунікації та проводиться, виходячи з її потреб. Перевага зовнішнього пріоритету предметної сторони змісту навчання над його мовною стороною особливо яскраво виявляються в професійно-орієнтованому навчанні іноземної мови. Ця методика базується на тому, що все навчання відштовхується від предметного змісту і відбувається через нього. Наприклад, професійно-орієнтоване навчання іноземної мови економістів будується як курс економіки іноземною мовою. Пріоритет віддається предметному змісту, і саме він визначає, який мовний матеріал і в якій послідовності повинен бути включений до навчання.

Запропонована вище послідовність відбору: від комунікативного аспекта через лінгвістичний – до процесуального та психофізіологічних аспектів забезпечує практично беззаперечний пріоритет предметного змісту у відношенні до змісту мовного, оскільки тематичні ситуації, зміст текстів, значення мовних знаків – це і є предметний зміст навчання. Переходячи до розгляду самої процедури такого відбору, необхідно вирішити питання про співвідношення тем і ситуацій під час його проведення. Мовленнєве спілкування завжди відбувається в мовленнєвій ситуації незалежно від того, є воно усним чи письмовим. Але одночасно в будь-якому мовленнєвому спілкуванні присутня його тема. Співвідношення між темою та ситуацією може бути різним. Тема може залежати від ситуації та визначатися нею (розмова з продавцем). Ситуація може залежати від теми (спеціальний пошук людини для розмови на спеціальну тему). Нарешті, тема і ситуація можуть бути повністю взаємозалежними (цілеспрямована розмова під час випадкової

зустрічі). Таким чином, ситуація і тема – це різнопланові поняття, хоча вони пов'язані, а в багатьох випадках взаємопов'язані через екстралінгвістичні фактори. Під час професійного спілкування тема превалює над ситуацією, хоча і цей вид комунікації завжди протікає в ситуаціях, як і будь-який інший. Але, вступаючи в професійне спілкування, людина скоріше всього пристосовує ситуацію до теми, а не навпаки.

Саме такі особливості професійного спілкування дали підстави стверджувати, що в змістовному плані матеріал вивчення мови спеціальності повинен бути організований тематично, а теми повинні бути найбільшими одиницями плану, змісту в цьому матеріалі. Отже, під час відбору змісту навчання професійного спілкування відбір тематики повинен бути пріоритетним. Це не означає, що ситуації спілкування є чимось другорядним у навчальному процесі. Спілкування поза ситуаціями неможливе. Тому ситуації необхідно вибирати так само якісно, як і тематику, що дасть орієнтир для їх відбору. Даний відбір можна зробити тільки на основі аналізу потреб тих, на кого спрямоване вивчення професійно орієнтованої іноземної мови. Аналіз професійних потреб є єдиним способом проводити відбір змісту професійно-орієнтованого навчання об'єктивно. Відбір змісту навчання на основі аналізу потреб студентів необхідно проводити виключно на рівні комунікативного аспекту цього змісту. Такий відбір краще всього проводити професіоналам-методистам та лінгвістам. Для відбору матеріалу необхідно опитати не менше 100 спеціалістів-професіоналів, що дасть основу для статистично значущих висновків.

Після того, як на основі опитування виділена номенклатура тем і ситуацій, можна запропонувати таку процедуру відбору змісту навчання:

відбір із письмових та усних джерел (автентичних) та створення моделей дискурсів у письмовій та усній комунікації, які були б характерними для відібраних тем та ситуацій спілкування; складання на базі цих моделей навчальних текстів для письмового та усного мовлення; створення на основі отриманих даних списку мовленнєвих навичок, умінь, знань, якими необхідно оволодіти студентам; відбір, розробка всіх необхідних навчальних матеріалів та посібників на основі відібраного змісту навчання.

Під час відбору тем для вивчення ділової іноземної мови, пов'язаних із підписанням контрактів, ділових угод як у плані читання, так і в плані усного мовлення необхідно не тільки вміти читати документи, обговорювати їх усно, але також треба вміти самому складати їх письмово. Навчання письма, зокрема письмового оформлення документів, займає значне місце в навчальному процесі, тому найкраще в процесі навчання використовувати автентичні документи. Аналогічний підхід застосовується під час відбору навчального матеріалу для навчання усного мовлення. Для аудіювання мають бути використані діалоги, які відбуваються в реальному житті, діалоги носіїв

іноземної мови. Обов'язково повинна бути робота з лексикою ділового спілкування після прослуховування. Необхідно забезпечити максимальне повторення в навчальних матеріалах уже відомих студентам граматичних явищ, які є найбільш типовими та найбільш уживаними в мові ділового спілкування. Це забезпечить закріплення, розвиток та вдосконалення граматичних навичок. Навчальна діяльність студентів конструюється таким чином, щоб забезпечити постійне використання та сприйняття саме тих граматичних форм, які важливі для ділового спілкування. Наприклад, обговорення та розігрування уявних ситуацій, в яких вимагається прийняття певних рішень при різних заданих умовах, диктує постійне використання та розуміння conditional 1 та conditional 2. Тим самим існуючі мовленнєві граматичні навички не тільки закріплюються та «шліфуються», але й створюються умови для мимовільного розвитку раніше сформованих навичок.

У плані говоріння для ділового спілкування монологічне мовлення є не менш важливим, ніж діалогічне мовлення. Це пов'язано з необхідністю представляти свої товари, продукцію тощо, переконувати в чомусь партнерів під час переговорів у форматі монологічного мовлення. Крім того, для ділового спілкування найхарактернішою формою комунікації є діалог з елементами монологу, коли обидва співрозмовники обмінюються монологічними висловлюваннями. Характерними також є полілог та полілог з елементами монологу, тобто участь у бесіді, обговоренні. Всі ці зони зумовлюють загальні уміння говоріння, які слід розвивати у студентів: не просто навчати діалогічному та монологічному мовленню, а й віддавати перевагу мовленню монологічному, вчити робити презентації та доповіді з ділових питань, учитись спілкуватися. Основними вміннями, які треба розвивати студентам на письмі, є вміння вести ділову переписку, укладати ділові угоди та уміння написання документів, підготовка тексту свого виступу іноземною мовою. Основними компетенціями в читанні є уміння ознайомлюючого, вивчаючого та пошукового читання, що витікає із характеру професійної діяльності. Необхідно формувати компетенцію в читанні таким чином, щоб розвивати всі види умінь, які забезпечують повноту та глибину розуміння того, що читається, виділення в тексті окремих елементів, узагальнення їх у змістові частини, співвідношення цих частин, виведення суджень на основі отриманої інформації, оцінення фактів у співвідношенні до власного досвіду, інтерпретація прочитаного.

Отже, відбір змісту навчання ділової іноземної мови у ВНЗ економічного профілю необхідно проводити від компонентів, які складають комунікативний аспект (відбір тематики та ситуацій спілкування), через компоненти, які входять в лінгвістичний аспект (відбір навчальних текстів), і завершаючи компонентами психофізіологічного та процесуального аспектів (відбір знань навичок та вмінь, необхідних для формування комунікативної компетенції).

Зміст навчання відбирається на основі аналізу потреб студентів (перш за все професійних), але такий аналіз проводиться виключно на рівні комунікативного аспекту змісту, а всі інші компоненти виводяться із матеріалів, які відібрані в рамках цього аспекту (тем, ситуацій, змісту текстів, значення мовних символів).

На всіх рівнях відбір проводиться на основі принципу мінімізації, тобто зведення змісту до мінімуму, який гарантує доступність відібраного матеріалу для обробки та засвоєння у відведений навчальний час. Крім того, мінімізація передбачає, що відібраного матеріалу цілком достатньо для покриття всіх найбільш вірогідних потреб (перш за все, потреб професійних) майбутніх спеціалістів у іншомовній мовленнєвій комунікації в рамках їх професійної діяльності. Це означає, що даний матеріал повинен бути достатнім для формування повноцінної професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції студентів у єдності їх компонентів.

Одним із головних принципів навчання іноземної мови для ділового спілкування є принцип забезпечення мотиваційної насиченості. Доречно опиратися виключно на внутрішню мотивацію, де стимули до навчання породжуються від самих студентів, а не нав'язуються зовні. Висока позитивна внутрішня мотивація під час вивчення іноземної мови набуває для студентів особистісного значення.

Отже, в курсі ділової іноземної мови широка професійно-орієнтована комунікативна компетенція в царині ділового спілкування повинна бути сформована в єдності основних компонентів: лінгвістичного, предметного, формально-логічного, ділового та лінгвосоціокультурного. Сформована комунікативна компетенція призвана досягнути рівня комунікативної забезпеченості, націленої на адекватну комунікацію у відібраних для навчання сферах спілкування при певних соціально-комунікативних позиціях.

Список використаних джерел:

1. Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов: Автореф. дис. ...докт. пед. наук. – Київ, 2000. – 36 с.
2. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. – Миколаїв. - Вид. ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. – 188 с.
3. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно-спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів / Іноземні мови. – 2012. - № 1. – С.22-25.
4. Зеліковська О.О. Формування міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. – Автореф. к.пед.н., Чернівці, 2010 р.

5. Копил Г.О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов. - Автореф. к.пед.н., Житомир, 2007 р.
6. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. – Київ: ІНКОС, - 2002. – 280 с.
7. T.St.Dudley-Evans, M.J.John. Development in ESP. A multi-disciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
8. M.Ellis, C.Johnson.Teaching Business English. – Oxford: Oxford University Press, 1994. 237 p.
9. T.Hutchinson, A.Waters. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. - Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 183 p.
10. References transliterated
11. Borysko N.F. Teoretychni osnovy stvorenniya navchal'no-metodychnykh kompleksiv dlya movnoyi mizhkul'turnoyi pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov: Avtoref. dys. ...dokt. ped. nauk. – Kyiv, 2000. – 36 s.
12. Hryshkova R.O. Metodyka navchannya anhliys'koyi movy za profesiynym spryamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostey. – Mykolayiv. - Vyd.CHDU im. Petra Mohyly, 2015. – 188 s.
13. Drab N.L. Kompleks vprav dlya navchannya inshomovnoho profesiynospriamovanoho monolohichnoho movlennya studentiv-ekonomistiv / Inozemni movy. – 2012. - № 1. – S.22-25.
14. Zelikovs'ka O.O. Formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentsiyi studentiv vyshchykh ekonomichnykh navchal'nykh zakladiv. – Avtoref. к.пед.н., Chernihiv, 2010 r.
15. Kopyl H.O. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoyi ekonomiky u protsesi vyvchennya inozemnykh mov. - Avtoref. к.пед.н., Zhytomyr, 2007 r.
16. Tarnopol'skyi O.B., Kozhushko S.P. Dilovi proekty (Business Projects). Pidruchnyk z dilovoyi anhliys'koyi movy dlya studentiv vyshchykh zakladiv osvity ta fakul'tetiv ekonomichnoho profilyu. – Kyiv: INKOS, - 2002. – 280 s.
17. T.St.Dudley-Evans, M.J.John. Development in ESP. A multi-disciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
18. M.Ellis, C.Johnson.Teaching Business English. – Oxford: Oxford University Press, 1994. 237 p.
19. T.Hutchinson, A.Waters. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. - Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 183 p.

О. В. Артюхова. *Николаевский национальный аграрный университет, Николаев, Украина.*
Изучение делового иностранного языка как залог развития международных отношений.

O. V. Artiukhova. *Mykolayiv State Agrarian University, Mykolayiv, Ukraine.*
Foreign business language learning by future economists as a guarantee of future international relations.

E-mail: raissa_grishkova@mail.ru

БІЛИК О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківська державна
академія культури, м. Харків, Україна

ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано різні підходи до виділення основних проблем іноземних студентів, з яким вони стикаються у процесі навчання та перебування в Україні. На підставі аналізу наукової літератури запропоновано класифікацію цих проблем, а також визначено основні напрями соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток міжкультурної соціальності іноземних студентів у процесі соціального виховання в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Зосереджується увага на проблемі соціалізації іноземних студентів, запропоновано виділення таких етапів соціалізації: соціальна адаптація, соціальна інтеграція та соціальна індивідуалізація іноземних студентів.

Ключові слова: іноземні студенти, соціалізація, соціальність, освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу, проблеми.

Проблемы иностранных студентов и пути их преодоления в процессе социализации в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения. В статье проанализированы различные подходы к выделению основных проблем иностранных студентов, с которыми они встречаются в процессе обучения и пребывания в Украине. На основе анализа научной литературы предложена классификация этих проблем, а также определены основные направления социально-педагогической деятельности, направленной на развитие межкультурной социальности иностранных студентов в процессе социального воспитания в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения. Сосредоточено внимание на социализации иностранных студентов, предложено выделение следующих этапов социализации: социальная адаптации, социальная интеграция, социальная индивидуализация иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты, социализация, социальность, образовательно-культурная среда высшего учебного заведения, проблемы.

The problems of international students and ways of their solving in socialization process in educational and cultural environment of higher educational institutions. The author analyzes the different approaches identifying the main problems of international students with which they meet in the course of their training in Ukraine. The paper presents classification of these problems according to the analysis of scientific literature as well as the main directions of social and educational activities aimed at promoting inter-cultural sociality of international students in the process of social education in educational and cultural environment of higher educational institutions. Particular attention is paid to socialization of international students. The paper also offers the following stages of socialization: social adaptation, social integration and social individualization of international students .

Key words: international students, socialization, sociality, educational and cultural environment of higher educational institutions, problems.

Постановка проблеми. У зв'язку із глобалізаційними процесами сучасного світу активізується академічна мобільність, що впливає на збільшення кількості іноземних студентів і вимагає посилення уваги до процесу їхньої соціалізації в новому освітньо-культурному середовищі, що, в свою чергу, обумовлює необхідність реалізації ефективної системи соціально-педагогічного діяльності з іноземними студентами, неможливої без діагностики проблем, які виникають під час входження в нове освітньо-культурне середовище ВНЗ та соціокультурний простір України.

Іноземці зустрічаються з незнайомими моделями поведінки, відбувається їхня взаємодія з представниками нового соціуму, формуються різноманітні соціальні зв'язки, які визначаються успішністю чи неуспішністю соціального виховання іноземних студентів, впливають на якість і рівень професійної підготовки, що і зумовлює актуальність вивчення проблем іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Останні дослідження та публікації. Процес соціалізації молоді став предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф. Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. На сучасному етапі соціалізацію з соціально-педагогічної точки зору досліджують Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, Ю. Василькова, О. Газман, І. Зверева, Н. Заверико, Н.

Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Новикова, С. Омельченко, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів вивчають К. Буракова, Н. Грищенко, І. Зозуля, Дін Сінь, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Аспекти освітньої міграції в контексті розвитку освітньої системи України досліджували: О. Горчакова, А. Гриненко, В. Журавський, О. Нітенко та ін. Проблеми навчання іноземців вивчали Л. Асейкіна, О. Білоус, О. Галус, І. Кравцова, Т. Кузнецова, Н. Лебедева, І. Поздняков, Л. Рибаченко, Я. Ромашова, А. Татарко, К. Хуанг, А. Чистякова, І. Шолохов, О. Ястремська та інші. Проте такі дослідження в більшості стосуються проблем вивчення окремих навчальних дисциплін або проблем соціальної адаптації іноземців у країні навчання. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень освітньої міграції, у сучасній науковій літературі приділяється недостатньо уваги вивченню проблем іноземних студентів у контексті їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та визначенню шляхів подолання цих проблем у процесі соціального виховання.

Мета статті – розглянути в контексті процесу соціалізації проблеми іноземних студентів, з яким вони зустрічаються в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, визначити шляхи їх подолання з урахуванням особливостей процесу соціального виховання іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іноземні студенти мають відмінності від інших груп мігрантів, і, перш за все, вони відрізняються добровільністю та тимчасовістю перебування в іншій країні. Також вони мають й відмінну від інших мігрантів мету перебування – оволодіння певною професією. Студенти самостійно обирають навчальний заклад, спеціальність, мову навчання, стаючи суб'єктом освітнього процесу в умовах чужої культури, іноземні студенти залучається до ситуацій адаптації, інтеграції, акультурації. Під час входження особистості в нову культуру виникають різні складності та проблеми, пов'язані із недостатньою обізнаністю про країну перебування, її традиції, звичаї, вимоги системи вищої освіти, обумовлені стереотипними уявленнями, комунікативними та культурними бар'єрами. Як зазначає В. Шейко, «вихід за межі встановлених культурних цінностей дозволить людині знайти нові орієнтири, а отже, інший контекст осмислення» [5, с. 131].

К. Хуанг відокремлює чотири області труднощів, характерних для всіх іноземних студентів, а саме: комунікаційні бар'єри (пов'язані з низьким рівнем знання мови або незнайомих і складних лінгвістичних і паралінгвістичних особливостей); культурні бар'єри (необхідність переміщатися між старими і новими культурними цінностями, ідентифікація і т. п.); соціальні бар'єри (заміна соціального оточення – сім'ї, сусідів і друзів одночасно, на нове, де до студента ставляться як до чужака або, навіть, як до непроханого гостя); багатозвіт-

ність (перед родиною, урядом або іншим спонсором, викладачами й імміграційними службами) [7, с. 217].

Як зазначає Л. Рибаченко, «іноземні студенти – специфічна соціальна група в суспільстві країни, де вони навчаються. Їх відрізняє від оточення цієї країни ряд таких “бар’єрів”, як мовний, психологічний, релігійний, етнічний і т. ін., тобто об’єктивні і суб’єктивні відмінності в способі життя тих країн, які направляють і приймають громадян на навчання. Досить суттєвим “бар’єром” для іноземних студентів є розходження в системах освіти країни навчання і їх батьківщини» [3, с. 8 – 9].

І. Кривцова виокремлює такі проблеми, з яким зустрічаються іноземні студенти: психофізіологічні, пов’язані з входженням до нового середовища, психоемоційною напругою, зміною клімату; навчально-пізнавальні, пов’язані із недостатньою мовною підготовкою, розбіжностями в освітніх системах, організацією навчального процесу; соціокультурні, зумовлені необхідністю опанування нового соціального та культурного простору, подоланням мовного бар’єру в комунікації, необлаштованістю житла та побуту [1, с. 285].

О. Ястремська і Я. Ромашова визначають загальні проблеми іноземних студентів в Україні, класифікуючи їх за часом перебування в країні навчання: до вступу у ВНЗ – інформаційні (обмежена доступність до інформації про вищу освіту в Україні для іноземців, про свої права в країні; відсутність або неможливість отримання інформації про освітні послуги іноземною мовою; основна інформація через приватних посередників, які найчастіше надають свідомо неправдиві дані; формальні умови вступу, які призводять до додаткових труднощів у подальшому навчанні); організаційні (перетин кордону тільки за присутності представника університету); мовні (підписання договорів та інших документів українською мовою без перекладання); у процесі навчання – матеріальні (додаткові матеріальні витрати у зв’язку із неправдивою інформацією щодо вартості навчання, вартості і умов проживання; відсутність можливості працевлаштування); інформаційні (інформація в процесі навчання часткова, що призводить до невірних рішень; відсутність англомовних (іншомовних) підручників; часткова відсутність доступу до такої літератури в Інтернеті); якість освіти (якість освіти нижче ніж очікувана; англомовні програми не відповідної якості); неможливість узяти участь в обміні/стажуванні з європейськими університетами); соціальні (відсутність почуття безпеки; ізоляція в навчанні, проживанні); інші (перевід до іншого ВНЗ тільки за згодою першого; інформація щодо підстав для відрухування не надається; зловживання правоохоронних органів); після отримання диплома (низька якість освіти зменшує шанси працевлаштування) [6, с. 57].

І. Поздняков також пропонує класифікацію специфічних проблем іноземних студентів, серед яких виокремлює: лінгвістичні проблеми оволодіння

знаннями і навичками основної діяльності (вивчення мови навчання, проходження тестування, вивчення наукового стилю мовлення, розуміння мовлення викладача на заняттях); етнокультурні проблеми міжособистісної взаємодії та взаємодії з оточуючим соціальним середовищем (проблеми міжкультурної комунікації, доступу до інформації рідною мовою, харчування та вживання алкоголю); проблеми безпеки та забезпечення життєдіяльності (расизм, вулична злочинність, легалізації свого перебування в країні); фінансові проблеми та проблеми професійної самореалізації (недостатність коштів для проживання, технічні проблеми сплати за навчання та проживання, проблеми отримання в подальшому роботи за фахом, проблеми необхідності виправдати «очікування») [2, с. 164 – 165].

Отже, перебування іноземних студентів в українському виші починається з упорядкування організаційних моментів – оформлення посвідки на тимчасове проживання, заповнення різних анкет, заяв, що викликає значні труднощі через незнання мови, нерозуміння специфіки організації навчального процесу. Складними є й побутові проблеми: невміння орієнтуватися в місті, відсутність необхідних компонентів для приготування звичних страв, проблеми медичного обслуговування, безпеки, расові та етнічні конфлікти. Іноземні студенти, які прибувають на навчання в Україну, мають також проблеми особистісного характеру, оскільки вони є соціалізованими особистостями, які пройшли первинну соціалізацію та інкультурацію у себе на батьківщині, вони мають сформовану під впливом середовища рідної країни систему цінностей, визначену життєву позицію, також для них характерні етнічні, національно-психологічні особливості, які впливають на процеси вторинної соціалізації та акультурації, які відбуваються в новому соціумі та в новому освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Як правило, іноземні студенти дуже мало поінформовані про соціокультурні особливості України, про систему вищої освіти та академічні вимоги до студентів. Усе це відбивається на ефективності процесу їхньої соціалізації, саме тому для організації системи ефективної соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами щодо їхнього соціального виховання, спрямованого на розвиток міжкультурної соціальності, необхідні діагностика, аналіз та структурування тих проблем, які потрібно подолати під час навчання в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

На підставі аналізу наукової літератури, врахування досвіду практичної діяльності щодо навчання іноземних студентів та власного багаторічного практичного досвіду роботи на посаді викладача, декана факультету по роботі з іноземними студентами та завідувача центру міжнародної освіти і співробітництва пропонуємо таку класифікацію проблем, з якими зустрічаються іноземні студенти під час навчання та перебування в соціокультурному просторі

України: лінгвістичні (недостатній рівень володіння мовою навчання, двомовність українського соціуму, складність у розумінні мовлення викладачів, адміністрації, представників українського соціуму, необхідність подолання мовного бар'єру в комунікації); академічні (розбіжності в освітніх системах, організації навчального процесу рідної країни та України, незнання особливостей системи вищої освіти України, незнання вимог щодо академічних обов'язків та прав студентів в Україні, незвичність системи оцінювання, проблеми якості освіти); інформаційні (недостатність інформації щодо важливих аспектів перебування в Україні, не сформованість умінь пошуку, отримання та опрацювання інформації в нових соціокультурних умовах, проблеми доступу до інформації рідною мовою, обмеженість доступу до отримання інформації); організаційні (необхідність пристосування до нових умов навчання і проживання, незнання особливостей організації банківської сфери, роботи транспорту, медичного обслуговування, проблеми з міграційною службою та органами охорони правопорядку, незнання законодавства України щодо прав та обов'язків іноземних громадян, що перебувають на території України, організація харчування та вживання алкоголю, фінансові проблеми, проблеми безпеки, необлаштованість житла та побуту); особистісні (пов'язані зі національно-культурними, етнопсихологічними та індивідуальними особливостями іноземних студентів, «культурний шок», фрустрація, депресія, соціально-психологічні проблеми адаптації та інтеграції, проблеми реалізації особистісного потенціалу, недостатня вмотивованість щодо навчання та отримання професії, різний рівень підготовки, різні можливості сприйняття навчальної інформації нерідною мовою, протиріччя між рівнем готовності іноземних студентів до навчання і вимогами вищої школи, проблеми професійної самореалізації); соціокультурні (проблеми міжкультурної комунікації, незнання традицій, звичаїв української культури, незнання правил міжособистісного спілкування в українському соціумі, складності в засвоєнні цінностей та стереотипів нового соціокультурного середовища, необхідність опанування нового соціального та культурного простору).

Отже, виокремлені проблеми, з яким стикаються іноземні студенти під час навчання і перебування в інокультурному освітньому середовищі, свідчать про необхідність пошуку та впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу взагалі та соціалізації іноземних студентів зокрема. Соціалізація іноземних студентів є складним процесом, що містить активне пристосування до нового освітньо-культурного середовища, а також інтеграцію в це середовище на ґрунті розуміння культурної та соціальної специфіки цього середовища.

А. Рижанова визначає соціалізацію як «засвоєння, відтворення і розвиток соціальним суб'єктом культури соціуму в процесі стихійного і цілеспрямовано-

го залучення до системи нових суспільних зв'язків і залежностей, що сприяє розвитку форм його соціальності» [4, с. 14]. Соціальне виховання потрактовується нею як «процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму» [4, с. 14]. А соціальність визначається як «мета соціального виховання – ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки – та соціально-виховний результат – прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття, зокрема до сімейного, етнічного, релігійного, глобального тощо» [4, с. 14]. Отже, метою соціального виховання іноземних студентів як соціально контрольованої соціалізації є розвиток міжкультурної соціальності шляхом реалізації системи соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами, яка вибудовується в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу з урахуванням діагностики тих проблем, що постають перед іноземними студентами, яким необхідно навчитися вільно орієнтуватися в новому соціумі, вступати у взаємодію з різними його представниками для розв'язання нагальних питань. Для налагодження такої соціальної взаємодії іноземним студентам необхідно володіти знаннями щодо норм, правил поведінки, прийнятих у певному суспільстві цінностей, звичаїв, традицій, соціальних ролей. Тому важливим є процес формування крос-культурної грамотності та міжкультурної компетентності іноземних студентів у процесі їхнього соціального виховання, а також розвиток у них емпатії та міжетнічної толерантності. Соціалізація іноземних студентів передбачає досягнення психологічного комфорту в новому середовищі, формування позитивного ставлення до оточуючих, гарного самопочуття, розвиток взаємовідносин з людьми, засвоєння прийнятих у соціумі норм і правил поведінки, тобто спрямована на подолання тих проблем, які існують у іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу та в соціокультурному просторі країни навчання.

Але процес соціалізації характеризується неоднорідністю в залежності від періоду навчання іноземних студентів. Аналіз наукової літератури, узагальнення практичного досвіду підготовки іноземних студентів дозволяє зробити висновок, що процес соціального виховання іноземних студентів як їх соціально контрольованої соціалізації можна розглядати як такий, що складається з трьох етапів: соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації. Кожен етап пов'язується із засвоєнням іноземними студентами певних соціокультурних цінностей нового соціуму і подоланням певного кола проблем. Етап соціальної адаптації відповідає довузівській підготовці іноземних студентів, або ж першому курсу базових факультетів, якщо іноземні студенти володіють мовою навчання на належному рівні. Особливістю цього етапу виступає необхідність пристосування до нового освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу, набуття необхідних навичок, умінь, компе-

тенцій, алгоритмів дій, важливих для розв'язання соціальних завдань цього періоду, тобто в цей час відбувається формування кросс-культурної грамотності іноземних студентів. На цьому етапі актуалізуються лінгвістичні, особистісні, організаційні та соціокультурні проблеми іноземних студентів.

На етапі адаптації відбувається пристосовування іноземних студентів до умов нового соціуму, їм необхідно відмовитися від тих цінностей, які є неактуальними в нових соціокультурних умовах, таким чином поступово в контексті міжкультурної комунікації відбувається інтеграція іноземних студентів у новий соціум та нове освітньо-культурне середовище вишу. Інтеграція є результатом узгодження між культурними цінностями своєї культури та культурними цінностями нового соціуму і сприяє збереженню власної соціальної та етнічної ідентичності, в той же час вона позитивно впливає на формування нової культурної ідентичності під впливом нового соціуму. У процесі інтеграції формується позитивне ставлення іноземних студентів до нового соціуму, до нової культури, іноземні студенти узгоджують свої цінності з цінностями нового середовища, при цьому не порушується власна культурна приналежність, уможливується соціокультурна взаємодія, яка ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Етап соціальної інтеграції збігається з періодом навчання на базових факультетах, як правило, це перший – четвертий курси бакалаврської підготовки, якщо іноземні студенти навчалися на підготовчому факультеті, або ж другий – четвертий курси, якщо іноземні студенти володіють мовою навчання на достатньому рівні та не потребують довузівської підготовки. На цьому етапі відбувається формування міжкультурної компетентності іноземних студентів і особливої актуальності набувають академічні та соціокультурні проблеми.

Третій етап соціалізації іноземців – соціальна індивідуалізація – є складним процесом, який передбачає достатньо високий рівень особистісного розвитку і може бути визначений як найвищий рівень реалізації соціально-ціннісних орієнтацій особистості іноземного студента під час навчання в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Він за часом збігається із завершальними роками навчання, тобто навчанням в магістратурі або в аспірантурі. У цей час відбувається формування міжетнічної культури особистості іноземного студента та розпочинається його самореалізація як фахівця в професійній сфері, тому особливої ваги набувають особистісні та академічні проблеми.

Соціально-педагогічна діяльність з іноземними студентами на кожному етапі соціалізації будується з урахуванням специфіки етапу та тих проблем, які актуалізуються в цей час. Важливою складовою такої діяльності є впровадження програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації студентів-іноземців у вищому навчальному закладі, яка розробляється на підставі

теоретичного узагальнення наукового доробку сучасної соціальної педагогіки та аналізу результатів діагностики проблем іноземних та українських студентів, професорсько-викладацького складу, співробітників вищого навчального закладу, які співпрацюють з іноземними студентами під час їхнього перебування в Україні. Саме врахування особливостей кожного етапу соціалізації та вивчення тих проблем, які є найбільш актуальними на певному етапі, допоможе побудувати більш ефективну соціально-педагогічну діяльність щодо соціального виховання іноземних студентів, спрямовану на розвиток їхньої міжкультурної соціальності.

З огляду на багатоаспектність проблематики іноземних студентів, соціально-педагогічна діяльність з ними у процесі соціалізації вимагає координації та творчої взаємодії усіх підрозділів, які співпрацюють з іноземним студентами. Необхідно до такої діяльності активно залучати фахівців у галузі соціальної педагогіки, психології, культурології, менеджменту, соціальних комунікацій. Реалізація системи соціально-педагогічної діяльності з іноземним студентами на всіх етапах освітнього процесу та процесу соціалізації допоможе більш ефективно подолати проблеми, з яким зустрічаються іноземні студенти, сприятиме підвищенню якості професійної підготовки іноземних громадян у ВНЗ України та збільшенню привабливості української вищої освіти на ринку міжнародних освітніх послуг. Освітня стратегія вищих навчальних закладів щодо підготовки іноземних студентів має бути спрямована на створення педагогічних умов, які сприяють соціальному вихованню іноземних студентів як соціально контрольованої соціалізації, а також на формування міжкультурної соціальності іноземних студентів як результату процесу соціального виховання як соціально контрольованої соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Викладачам та адміністрації необхідно шукати такий зміст, форми, методи навчально-виховної роботи, які допомагають зменшити негативні наслідки цього процесу, пришвидшити процес соціальної адаптації та соціальної інтеграції іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Висновки. Таким чином, кожен іноземний студент має виступати не лише об'єктом соціального виховання, а й суб'єктом міжкультурної комунікації, повинен оволодівати крос-культурною грамотністю, набувати міжкультурної компетентності та міжетнічної толерантності, прагнути до формування міжетнічної культури в новому соціумі в умовах глобалізаційних викликів. Підвищення якості фахової підготовки іноземних студентів значної мірою залежить від ефективності процесу їхньої соціалізації в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, який потребує реалізації системи соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами, для підвищення ефективності якої необ-

хідно враховувати проблеми, з яким зустрічаються іноземні студенти в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. На нашу думку, оптимізації соціально-педагогічної діяльності з урахуванням особливостей кожного з етапів соціалізації (соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації іноземних студентів) сприятиме виокремлення таких проблем іноземних студентів, як лінгвістичні, академічні, інформаційні, організаційні, особистісні, соціокультурні.

На процес соціалізації іноземних студентів впливають багато факторів, але особлива роль належить культурі, яка визначає ціннісні настанови та орієнтири розвитку особистості в певному соціумі. У процесі навчання в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу України іноземні студенти проходять поетапне пізнання українських традицій, звичаїв, норм. Отже, перспективою подальших досліджень вважаємо аналіз культурологічних засад соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Кравцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии имени Н. Н. Бурденко) / И. О. Кравцова // *Фундаментальные исследования*. — 2011. — № 8. — С. 284 — 288.
2. Поздняков И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И. А. Поздняков // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. — 2010. — №121. — С. 161 — 166.
3. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. І. Рибаченко. — Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2001. — 20 с.
4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.05 — соціальна педагогіка / А. О. Рижанова. — Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. — 44 с.
5. Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX — початок XXI ст.). Монографія. / В. М. Шейко, Ю. П. Богущкий. — Київ: Генеза, 2005. — 592 с.
6. Ястремська О. М. Методичний підхід до організації процесу навчання іноземних студентів / О. М. Ястремська, Я. В. Ромашова // *Проблеми економіки*. — 2013. — № 4. — С. 55 — 61.
7. Huang K. Campus Mental Health: The Foreigner at Your Desk / Ken Huang // *Journal of the American College Health*. — Feb. 1977. — Vol. 25, № 3. — P. 216 — 219.

Transliteration:

1. Krivcova I. O. Sociokul'turaja adaptacija inostrannyh studentov k obrazovatel'noj srede rossijskogo vuza (na primere Voronezhskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii imeni N. N. Burdenko) / I. O. Krivcova // Fundamental'nye issledovanija. — 2011. — № 8. — S. 284 — 288.
2. Pozdnjakov I. A. Problemy adaptacii inostrannyh studentov v Rossii v kontekste pedagogicheskogo soprovozhdenija / I. A. Pozdnjakov // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. — 2010. — №121. — S. 161 — 166.
3. Rybachenko L. I. Pidhotovka inozemnykh studentiv u navchal'nykh zakladakh Ukrainy (1946-2000 rr.) : avtoref. dys... kand. ped. Nauk : 13.00.01 — zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky / L. I. Rybachenko. — Luhans'k : LNU imeni Tarasa Shevchenka, 2001. — 20 s.
4. Ryzhanova A. O. Rozvytok sotsial'noyi pedahohiky v sotsiokul'turnomu konteksti : avtoref. dys.... dokt. ped. Nauk : 13.00.05 — sotsial'na pedahohika / A. O. Ryzhanova. — Luhans'k : LNU imeni Tarasa Shevchenka, 2005. — 44 s.
5. Sheyko V. M. Formuvannya osnov kul'turolohiyi v dobu tsyvilizatsiynoyi hlobalizatsiyi (druha polovyna XX — pochatok XXI st.). Monohrafiya. / V. M. Sheyko, Yu. P. Bohuts'kyy. — Kyiv : Heneza, 2005. — 592 s.
6. Yastrems'ka O. M. Metodychny pidkhyd do orhanizatsiyi protsesu navchannya inozemnykh studentiv / O. M. Yastrems'ka, Ya. V. Romashova // Problemy ekonomiky. — 2013. — № 4. — S. 55 — 61.
7. Huang K. Campus Mental Health: The Foreigner at Your Desk / Ken Huang // Journal of the American College Health. — Feb. 1977. — Vol. 25, № 3. — P. 216 — 219.

Е. Н. Билык. Харьковская государственная академия культуры, Харьков, Украина.

Проблемы иностранных студентов и пути их преодоления в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения.

O. M. Bilyk. Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv, Ukraine.

The problems of international students and ways of their solving in socialization process in educational and cultural environment of higher educational institutions.

E-mail: bilikl@mail.ru

ВИХРУЩ-ОЛЕКСЮК О. А.,
аспірант, кафедра соціальної
психології, Прикарпатський
національний університет імені Василя
Стефаника, м. Івано-Франківськ,
Україна,
асистент, кафедра медичної біоетики
та деонтологій Тернопільського
державного медичного університету
ім. І.Я. Горбачевського,
м. Тернопіль, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Пріоритетність проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлює актуальність соціально-психологічного супроводу студента-іноземця у вищому навчальному закладі. Психологічна служба представлена сукупністю закладів, установ, підрозділів і посад, що діють на основі системного підходу. Завданням соціально-психологічного супроводу є пошук прихованих ресурсів розвитку людини, опора на власні можливості і створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язків у полікультурному середовищі. У статті розглянуто поняття, зміст, основні форми та засоби соціально-психологічного супроводу. У системі психологічної служби повинні бути задіяні професорсько-викладацький склад, адміністративно-управлінський апарат, психологи, соціологи, медичні працівники, фахівці з конфліктології, мотивації, педагогічної та соціальної психології. Особливості роботи усіх учасників соціально-психологічного супроводу (процесуальність, пролонгованість, недириктивність, зануреність у реальне повсякденне життя людини) обумовлюють основні шляхи оптимізації освітнього середовища та подальшої інтеграції студента-іноземця в сучасному вузі .

Ключові слова: іноземний студент, соціально-психологічний супровід, соціальна служба вузу.

Приоритетность проблемы личности на современном этапе развития общества обуславливает актуальность социально-

психологического сопровождения студента-иностранца в высшем учебном заведении. Психологическая служба представлена совокупностью центров, учреждений, подразделений и должностей, действующих на основе системного подхода. Задачей социально-психологического сопровождения является поиск скрытых ресурсов развития человека, опора на собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей в поликультурной среде. В статье рассмотрены понятие, содержание, основные формы и средства социально-психологического сопровождения. В системе психологической службы должны быть задействованы профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий аппарат, психологи, социологи, медицинские работники, специалисты по конфликтологии, мотивации, педагогической и социальной психологии. Особенности работы всех участников социально-психологического сопровождения (процессуальность, пролонгированность, недирективність, включенность в реальную повседневную жизнь человека) обуславливают основные пути оптимизации образовательной среды и последующей интеграции студента-иностранца в современном вузе.

Ключевые слова: иностранный студент, социально-психологическое сопровождение, социальная служба вуза.

The importance of the personal identity in the modern society determines the relevance of social and psychological support of foreign students in higher education. The psychological service is represented by a set of institutions, agencies, departments and position which is based on a systematic approach. The goal of the support activities is to find hidden resources of human development, reliance on personal abilities, and then establishment of the basis of psychological conditions required for the restoration of relationships in a multicultural environment. The paper reviews the concept, content, basic forms and means of social and psychological support. The system of psychological services should involve faculty members, administrative and managerial staff, psychologists, sociologists, health workers, experts on conflict, motivation, educational and social psychology. The distinctiveness of all participants in social and psychological support (procedural, prolongation, non-directional, absorption in real everyday life) determine the main ways to optimize the educational

environment and the further integration of foreign students in the modern university.

Key words: *foreign student, social and psychological support, social services of higher educational establishments.*

Постановка наукової проблеми. Українська система вищої освіти на кожному етапі розвитку традиційно зустрічається із соціальними викликами. Ефективність і оперативність їх вирішення є значимою як на особистісному, так і на суспільному рівні. Завданням науки є не лише опис, пояснення, але й прогностична оцінка розвитку процесів, характерних, з огляду на соціальну психологію, для населення окремої країни й міжнародної спільноти, що зумовлено рядом причин. По-перше, незалежно від волі окремих людей суспільство живе за законами глобалізації, а це неминуче призводить до виникнення полікультурної взаємодії. По-друге, дедалі більшої значимості набирає проблема національної еліти. По-третє, сучасна наука виокремлює проблему «людського капіталу» як пріоритетну. По-четверте, для розвитку економіки, культури, збереження національної ідентичності дедалі більшу роль відіграють університети, які поступово перетворюються на потужні центри професійної підготовки фахівців міжнародного рівня.

Чинна система підготовки наукових кадрів для зарубіжних країн в Україні значною мірою зорієнтована на забезпечення процесу інтеграції нашої держави до світового наукового, освітнього та культурного простору, гуманізацію міжнародних відносин, утвердження етичних норм міжнародного спілкування, діалогу націй і культур [1, с.30].

Формування конкурентоспроможного фахівця, який зможе застосувати свої знання та навички у державі та за її межами, піднімає питання соціальної мобільності, що включає в себе дві складові: з одного боку – українські студенти, що навчаються за кордоном, з іншого – іноземна молодь, що здобуває кваліфікацію у вищих навчальних закладах нашої держави. Саме зростання кількості іноземних студентів (з 18 тис. осіб у 1998-1999 навчальному році до 63172 осіб у 2015 р. станом на 1.01.2015 (за даними Українського державного центру міжнародної освіти [2]) та специфіка труднощів, з якими вони стикаються у мультикультурному середовищі, спонукали нас до розгляду питання соціально-психологічного супроводу студентів, що прибули на навчання до нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у сфері соціальної психології засвідчує недостатню розробку проблематики інтеграції студента-іноземця в освітнє середовище та відсутність соціально-психологічної служби, яка б займалась даним питанням, у більшості вищих навчальних закладів.

Основною метою даної статті є висвітлення особливостей соціально-пси-

хологічного супроводу іноземного студента в умовах навчання у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Психологічна служба в системі освіти - це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері практичної психології і соціальної педагогіки: практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, директори (завідувачі) навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби.

Питання діяльності психологічної служби в системі освіти розглядаються в працях О.Асмолова, Ю.Гільбуха, О.Безпалька, Л.Бурлачука, І.Дубровіної, О.Кайріс, О.Колесникової, В.Панка та інших. Проте, якщо теоретичні і практичні аспекти функціонування психологічної служби в загальноосвітніх закладах частково досліджені, то питання діяльності психологічної служби в системі вищої освіти вивчені дуже фрагментарно. Слід підкреслити, що сьогоденні психологічні служби функціонують далеко не в усіх вищих навчальних закладах України. Фактично, психологічна служба у системі вищої освіти України робить тільки перші кроки і багато питань щодо її діяльності вимагають ґрунтовних наукових досліджень, а також подальшого обговорення і вирішення [3, с. 15].

До складу групи соціально-психологічного супроводу повинні входити представники професорсько-викладацького складу, адміністративно-управлінського апарату, психологи, соціологи, медичні працівники, фахівці з конфліктології, мотивації, педагогічної та соціальної психології. До професійної підготовки фахівців соціально-психологічних служб за кордоном (зокрема, у США [3]) висуваються досить високі вимоги: вони повинні пройти дворічні програми спеціалізації (основні дисципліни: система освіти, психологія, право, комунікація, консультування, індивідуальна і групова робота, менеджмент тощо). Натомість у нашій державі немає чітких вимог до кваліфікаційного рівня фахівця, що входить до складу групи соціально-психологічного супроводу.

Основним завданням психологічної служби вищого навчального закладу є створення психологічних умов для розвитку здібностей, гармонізації освітньо-виховного середовища задля формування особистості іноземного студента. Основна мета діяльності психологічної служби ВНЗ – формування психологічної готовності до життєвого самовизначення, що включає в себе: а) сформованість на високому рівні самосвідомості; розвиток потреб, моральних установок, ціннісних орієнтацій; б) становлення індивідуальності як результату розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним студентом-іноземцем. Психологічна готовність трактується як певний рівень зрілості особистості, сформованість механізмів, які забезпечують можливість безперервного росту і розвитку особистості [3, с. 18-19].

Психологічна підтримка і супровід студентів, що прибули на навчання з різних країн, у професійному розвитку є основною діяльністю соціально-психологічної служби вищого навчального закладу. Технологію психологічного супроводу співвідносять із традиційними етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. На етапі адаптації (перший курс) – завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги в пристосуванні до нових умов життєдіяльності, що передбачає діагностику готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; допомогу в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічну підтримку першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і побудові комфортних взаємин із однокурсниками і педагогами; консультуванні першокурсників, що розчарувалися в обраній спеціальності; корекцію професійного самовизначення за умови компромісного вибору професії. На етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однокурсниками і педагогами, а також в особистісних стосунках. На даному етапі доцільно застосовувати необхідні розвивальні технології діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного і інтелектуального профілів. На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання психологічної служби полягають у наданні допомоги у визначенні професійного поля самореалізації, підтримці у осмисленні сенсу майбутньої життєдіяльності студента [3, с. 19-20]. Усі названі етапи супроводжуються додатковими труднощами для іноземного студента. Оскільки окрім переходу в новий інститут соціалізації (зі школи у вищий навчальний заклад), що притаманно студентів, що продовжує навчатись у своїй державі, відбувається кардинальна зміна кліматичних, економічних, культурних, етнічних, соціальних та інших умов.

Питання супроводу розглядають як системну інтегративну технологію соціально-психологічної допомоги особистості та як один із видів соціально-психологічного патронажу (Г.Бардієр, М.Бітянова, А.Волосников, А.Деркач, Є.Казакова, Є.Козирєва, Л.Мітіна) [4, с. 287].

Під супроводом ми розуміємо спеціальний вид допомоги особистості, спрямований на попередження і подолання проблем її розвитку. Відмінність супроводу від інших видів допомоги обумовлена його безсумнівною спрямованістю на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, активізації її внутрішніх ресурсів задля вирішення соціальних проблем.

М. Мушкевич розглядає наступні трактування психологічного супроводу в дослідженнях різних авторів:

- психологічний супровід як система професійної діяльності психолога,

спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку особистості (М.Бітянова);

- психологічний супровід як мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і полягає у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (Є. І. Казакова);

- психологічний супровід як позиція психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Т.Чіркова) [4, с. 287-294].

Аналіз психологічної літератури дозволяє стверджувати, що супровід - це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги особистості. На відміну від корекції вона передбачає не «виправлення недоліків і перебудову», а пошук прихованих ресурсів розвитку людини, опору на власні можливості і створення на цій основі психологічних умов для відновлення зв'язків зі світом людей. На наш погляд, ідеї психологічного супроводу найбільшою мірою відповідають прогресивним ідеям вітчизняної психології, педагогіки та соціальної роботи. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, яким надається психологічна допомога, і тією ситуацією, в якій здійснюється супровід. Суттєвою характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості до самопомоги. Умовно можна сказати, що в процесі психологічного супроводу іноземного студента фахівець створює умови і надає необхідну і достатню (але ні в якому разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції «Я не можу» до позиції «Я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами». Отже, психологічний супровід - системна діяльність психолога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-консультативних і психотерапевтичних умов, що сприяють розвитку знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню, нормалізації стосунків з метою успішної інтеграції та самореалізації особистості.

До числа першочергових заходів, що здійснюється групою супроводу по відношенню до іноземного студента, необхідно віднести: 1) правильне і чітке планування та організацію повсякденного життя і навчання, їх побуту і дозвілля; 2) організацію заходів психогігієнічного і психопрофілактичного характеру, що забезпечують збереження психічного здоров'я; 3) забезпечення соціальної захищеності, дотримання їх конституційних прав; 4) попередження конфліктних взаємин у студентських колективах; 5) виявлення груп ризику; 6) адекватну психологічну допомогу студентам, що перебувають в стані гострої, особистісної кризи. Результатами роботи з соціально-психологічного супроводу студентів, що прибули на навчання з іншої країни, має стати: 1) зниження конфліктності

середовища навчання й життєдіяльності; 2) підвищення загального рівня успішності; 3) зростання задоволеності якістю навчання і життєдіяльності [5].

В якості основних характеристик психологічного супроводу, на думку М.Мушкевич, виступають процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальне повсякденне життя людини, особливі відносини між учасниками цього процесу. Психологічний супровід є цілісною системою, що складається з елементів (або компонентів), які одночасно є інваріантними етапами. У супроводі, як у процесі, що розгортається в часі, можна виділити три основних компоненти: діагностика (відстеження), що служить основою для постановки цілей; відбір і застосування методичних засобів; аналіз проміжних і кінцевих результатів, що дає можливість корегувати хід роботи з іноземною студентською молоддю [4, с.287–294].

На думку А.Гладуш, Г.Трофімової, В.Філіппова, основними напрямками супроводу особистості (в тому числі й іноземного-студента) повинні бути:

1) особистісне і професійне самовизначення, оволодіння базовим процесом діяльності (процес навчання, процес професійної діяльності, інші процеси, життєво важливі для людини);

2) соціально-психологічна комунікація (міжособистісні відносини, взаємини особистості й соціуму, ставлення до себе, особистісний статус, стосунки із друзями, стусунки у мікрогруп, ставлення до суспільства і його соціальних інститутів);

3) збереження життя і здоров'я, індивідуальна безпека життєдіяльності (проблеми збереження здоров'я, формування здорового способу життя, культура дозвілля тощо) [5, с.80].

Оскільки соціально-психологічний супровід тісно пов'язаний із соціально-педагогічним супроводом (їх спільною метою є досягнення інтеграції іноземного студента у полікультурне середовище), тому на нашу думку, доцільно розглянути також компоненти соціально-педагогічної адаптації, що виокремлюють А.Гладуш, Г.Трофімова, В.Філіппов:

- соціально-педагогічний портрет студента-іноземця, що окреслює соціальні, демографічні, культурологічні, психологічні та педагогічні характеристики особистості;

- участь адміністрації вузу у вирішенні проблем адаптації студентів;

- спеціальна підготовка викладачів до роботи зі студентами-іноземцями;

- навчально-методична та навчально-виховна робота, що містить полікультурний компонент у змісті дисциплін соціально-гуманітарного циклу та використання активних методів навчання, спрямованих на формування ключових компетенцій іноземних студентів;

- виховна робота, що охоплює позааудиторні заходи у вузі, співпраця із національними і культурними товариствами міста, а також робота із сім'єю сту-

дента (шляхом розсилки листів і надання доступу до веб-сторінки університету, можливо - із інформацією про успішність);

- комплексна система оцінки результату соціально-педагогічної адаптації іноземних студентів у культурно-освітньому просторі вузу;

- динаміка розвитку у студентів-іноземців ключових компетенцій, в тому числі таких особистісних якостей, як терпимість, толерантність, шанобливе ставлення до представників інших культур і національностей, розуміння загальнолюдських і національних особливостей, а також розвиток комунікативності, організованості, відповідальності, підвищення рівня загальної культури.

У дослідженні психолого-педагогічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання А.Борисова [6, с. 77-84] наводить два основних напрями реалізації змісту програми: психологічний моніторинг та психолого-педагогічні інтервенції. Психологічний моніторинг – це система періодичного контролю показників міжкультурної адаптації та її можливих негативних ефектів, оцінка рівня розвитку психічних особливостей студентів-іноземців, які мають бути особистісними ресурсами пристосування до нових соціокультурних обставин, та умов досягнення навчальних та допоміжних життєвих завдань.

Психолого-педагогічні інтервенції – цілеспрямований вплив на розвиток особистісних ресурсів міжкультурної адаптації; попередження та корекція негативних ефектів переживання культурного шоку та інших проявів дезадаптації, формування особливостей картини світу, оптимальних щодо успішності міжкультурної адаптації. Психолого-педагогічні інтервенції в залежності від їх спрямованості та психологічного змісту мають проводитися в аудиторній (спільна діяльність студентів та агента інтервенцій – психолога, куратора студентської групи, працівника підрозділу по роботі з іноземними громадянами в межах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу), позааудиторній (спільна діяльність студентів та агентів інтервенцій у соціальному середовищі поза навчальним закладом) та індивідуальній (взаємодія психолога із студентом) формах. А.Борисова систематизувала психолого-педагогічні інтервенції у програмі психологічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання [6, с. 81-82].

Позитивний вектор крос-культурної адаптації та інтеграції китайських студентів в ділове середовище університету розглядає В.Беляєва [7] та відзначає важливість реалізації наступних заходів, що, на нашу думку, можуть бути частиною системи соціально-психологічного супроводу іноземних студентів:

- адаптаційні курси на початку навчання у вузі із подолання культурного шоку;
- гаряча лінія щодо прав іноземних студентів;

- веб-консультації для іноземних студентів;
- семінари та тренінги для іноземних студентів з питань захисту від дискримінації;
- актуалізовані інформаційні матеріали.

На наш погляд, досить ґрунтовно проаналізовано завдання психолого-освітнього супроводу студентів-іноземців у статі Е.Абу-Хаттаб, А.Абу-Хаттаб [8, с. 11-18], що розглядають даний процес у широкому та вузькому сенсі:

У першому випадку супровід соціальної та навчальної адаптації першокурсників виконує наступні завдання: - інформування (про умови проживання, про навчальні предмети, про режим навчання, про викладацький склад і про діяльність організацій, покликаних допомагати учням); комунікативні (налагодження спілкування всередині групи, формування колективу, усунування бар'єрів спілкування між викладачами та студентами); встановлення правил і норм взаємодії між викладачами та студентами (у процесі навчання, під час підготовки та складання іспитів); - навчальні (допомога в оволодінні навчальними навичками, навичками планування часу, самоорганізації).

Показниками соціальної адаптації та успішності проведеного супроводу студентів іноземців у такому випадку виокремлюють на рівні групи (входження в групу; певний соціальний статус; прийняття правил і норм корпоративної культури); на рівні навчального закладу (знання інфраструктури (корпусу, гуртожитків, бібліотек, центрів культури, музеїв тощо), керівництва навчального закладу).

При розумінні супроводу освітнього процесу (у вузькому сенсі), на думку Е.Абу-Хаттаб та А.Абу-Хаттаб, на перший план виступає соціально-психологічна підтримка в період здачі перших іспитів (тренінги, бесіди, консультації); інформування про різні форми представлення робіт: реферат, звіт і т.д. (відмінності, де застосовуються, технологія написання); допомога у виборі освітнього спрямування, спеціалізації; аналіз поточної успішності і відвідування. Щодо виховних завдань, актуальними постають: залучення студентів у суспільно-корисну діяльність; сприяння самоврядуванню; ознайомлення з можливостями, які надає навчальний заклад для фізичного та культурного розвитку (секції, гуртки, клуби, музеї); організація та участь в різних заходах, що проводяться в групі, в навчальному закладі, в районі, в місті; відвідування гуртожитку, вивчення умов проживання студентів; робота з профілактики конфліктів, правопорушень. При такому трактуванні соціально-психологічного супроводу показниками його результативності повинні стати такі критерії: на рівні групи - низький відсоток відсіву студентів; академічна успішність; сформований колектив; група активна й мобільна; відсутність конфліктів; на рівні окремого студента - участь у справах групи; оволо-

діння навичками самопрезентації; готовність до усвідомленої і самостійної побудови освітньої траєкторії.

Доцільно зазначити, що наведені завдання повинні виконуватись у взаємодії таких осіб: тьютора (куратора), соціально-психологічної служби вищого навчального закладу, викладачів, студентів-українців. Всебічне вирішення проблем соціальної та психологічної адаптації студентів на початковому етапі навчання сприяє їх успішній інтеграції та самореалізації як майбутніх спеціалістів.

У дисертаційному дослідженні О.Коваленко (на основі досвіду університетів Великої Британії) пропонується система ресурсних матеріалів, які сприяють адаптації іноземних студентів до навчання за кордоном та повинні бути включені в систему соціально-психологічного супроводу. Дослідниця виділяє такі навчальні ресурси: звичайні або традиційні ресурси (підручники, книги, робочі зошити, збірки вправ, хрестоматії, словники, довідники, розмовники, періодичні видання), людські ресурси (робота консультаційних пунктів, мовний обмін, навчання у тандемі - форма відкритого навчання, яка займає проміжну позицію між аудиторними заняттями та самостійною навчальною діяльністю майбутніх спеціалістів, метою застосування якої є створення умов для спілкування двох студентів, які є носіями різних культур та мов, але бажать пізнати мову та культуру один одного) та електронні ресурси. Цікавим та прогресивним є використання віртуального простору, що надає можливість іноземному студентові одночасно підтримати контакт із своїми знайомими та родичами, а також реальним, зручним і комфортним інструментом вивчення нової для нього культури, особливо в неформальних сегментах веб-простору. Слід зазначити важливість соціальних мереж («Facebook», «Вконтакті») що об'єднують іноземних та українських студентів у групи за місцем навчання, професійною спрямованістю, навчальними програмами, інтересами, місцями для відпочину тощо, а це у свою чергу сприяє міжкультурному обміну, комунікації. Особливу роль в ефективності супроводу та адаптації на цьому етапі відіграє сайт вузу із доброзичливим до користувача інтерфейсом і професіоналізм його представників або посередників у контактах між вузом та абітурієнтом. Отже, Інтернет є і комунікативним та дидактичним середовищем, у якому адаптація, як і багато інших процесів, проходить більш динамічно і успішно [9, с.107-111].

Одним із варіантів соціально-психологічного супроводу А.Гладуш, Г. Трофімова, В.Філіппов називають інститут кураторів (лат. *curator* від *curare*— «піклуватися»). Подібним за змістовим та функціональним призначенням є поняття «інститут тьюторів». Як відомо, Болонська система освіти, на яку поступово переходять українські вузи та багато інших країн світу, орієнтована

не на старті, а на фініші показники компетенції, що змушує шукати більш різноманітні і гнучкі методики отримання знань. Провідними технологіями у роботі кураторів і тьюторів із іноземними студентами є технології, що орієнтують на процес культурної ідентифікації і забезпечують розвиток когнітивних процесів та суб'єктивних характеристик особистості, емоційного благополуччя і здатності до творчого самовираження [5, с. 16-18].

Велике значення має розвиток студентського інтернаціонального самоврядування: студентські ради і комітети на факультетах і у гуртожитках, громадські ради, жіночий комітет, регіональні об'єднання, асоціації та організації іноземних учнів. Розвитку толерантності і зміцненню взаєморозуміння і доброзичливості сприяють різні студентські фестивалі та тижні культури зарубіжних країн і різних регіонів, наприклад, фестиваль студентів з країн Латинської Америки і Карибського басейну, Тиждень культури народів країн Південної та Південно-Східної Азії, Тиждень культури народів країн Близького і Середнього Сходу, Тиждень культури народів країн Африки, Фольклорний фестиваль «Народи України». Програми фестивалів та тижнів культури включають проведення національних виставок, конференцій, круглих столів, демонстрацію художніх і документальних фільмів, вечорів-концертів.

Для реалізації усіх поставлених завдань у сучасній практиці супроводу іноземних студентів розроблені психологічні тренінгові програми, які передбачають вироблення навичок конструктивного подолання конфліктних ситуацій, зниження рівня агресивності, профілактику і подолання різних форм ксенофобії, покращення та оптимізацію процесу міжкультурної комунікації, соціальної і міжкультурної компетентності тощо. Дані компоненти можуть бути включені до комплексного тренінгового процесу, а також існувати як самодостатні тренінгові програми. Проте усі ці заняття повинні базуватися на принципі толерантності та системного підходу у наданні соціально-психологічного супроводу.

Отже, аналіз усіх виокремлених теоретичних та практичних особливостей соціально-психологічного супроводу соціальної служби вищого навчального закладу вказує на доцільність покращення рівня залученості та проведення різноманітних заходів, щодо полегшення процесу адаптації, інтеграції та самореалізації іноземного студента в освітньому просторі нашої держави за участі підготовлених фахівців.

Список використаних джерел:

1. Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / Зб. Матеріалів II міжнарод. наук.-практ. конф., Київ, 11-12 березня 2004 р.: [редкол.: З.І. Тимошенко (голова) та ін.] - К.: Вид-

- во Європ.ун-ту, 2004. – 242 с.
2. Чисельність іноземних громадян, які здобувають освіту в Україні (по країнах) станом на 01.01.2015. Актуальні-статистично-аналітичні-показники. - Режим доступу: <http://intered.com.ua/>
 3. Ващук Ф. Психологічна служба у вищих навчальних закладах США і України (порівняльний аналіз): [текст] / Ф. Ващук, І. Козубовська // Порівняльна професійна педагогіка. - 2012. - №2. - С.14-22.
 4. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М. І. Мушкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2011. – Т. XIII. - Ч. 1. – С. 287–294.
 5. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: [учеб. пособие]. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.
 6. Борисова А. О. Психолого-педагогічний супровід міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання / А. О. Борисова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14-15 травня 2015 р.: [ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський]. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – Вип. 43 (47). – С. 77-84.
 7. Беляева В. С. Особенности кросс-культурной адаптации и интеграции китайских студентов в УРФУ. II международная научно-практическая конференция «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств». Удмуртского государственного университета 17-19 ноября 2011 г. – Режим доступа: eduspace.conf.udsu.ru/files/1299420765.doc
 8. Абу-Хаттаб Е.П., Абу-Хаттаб А.Х. Проблемы социальной и психологической адаптации учащихся на начальном этапе обучения. Подготовка иностранных абитуриентов в вузах Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): Материалы международной научно-методической конференции. - СПб.: Изд-во Полторака, 2010. - С. 11-18.
 9. Коваленко О.М. Розвиток системи професійно спрямованого навчання іноземної мови в університетах Великої Британії: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки/ Коваленко О.М.:Нац. акад. пед. наук. — К., 2015. — 22 с.

Transliteration:

1. Fakhova pidhotovka inozemnykh hromadyan v Ukraini: suchasnyy stan ta perspektyvy rozvytku / Zb. Materialiv II mizhnarod. nauk.-prakt. konf., Kyiv, 11-12 bereznya 2004 r.: [redkol.:Z.I. Tymoshenko (holova) ta in.] - K.: Vyd-vo

- Yevrop.un-tu, 2004. – 242 s.
2. Chysel'nist' inozemnykh hromadyan, yaki zdobuvayut' osvitu v Ukrayini (po krayinakh) stanom na 01.01.2015. Aktual'ni-statystychno-analitychni-pokaznyky. - Rezhym dostupu: <http://intered.com.ua/>
 3. Vashchuk F. Psykholohichna sluzhba u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh SSHA i Ukrayiny (porivnyal'nyy analiz): [tekst] / F. Vashchuk, I. Kozubovs'ka // Porivnyal'na profesiyna pedahohika. - 2012. - #2. - S.14-22.
 4. Mushkevych M. I. Ponyattya suprovodu u suchasniy psykholohichniy nautsi / M. I. Mushkevych // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny: [za red. S. D. Maksymenka]. – K., 2011. – T. XIII. – Ch. 1. – S. 287–294.
 5. Hladush A.D., Trofymova H.N., Fylyppov V.M. Sotsyal'no-kul'turnaya adaptatsyya ynostrannykh hrazhdan k uslovyam obuchenyya y prozhyvanyya v Rossyy: [ucheb. posoby]. – M.: RUDN, 2008. – 146 s.
 6. Borysova A. O. Psykholoho-pedahohichnyy suprovid mizhkul'turnoy adaptatsiyi studentiv-inozemtsiv u krayini navchannya / A. O. Borysova // Problemy ta perspektyvy formuvannya natsional'noyi humanitarno-tekhnichnoyi elity : Materialy mizhnar. nauk.-prakt. konferentsiyi «Ideyi akademika Ivana Zyazyuna u pratsyakh yoho uchniv i soratnykiv», 14-15 travnya 2015 r.: [red. L. L. Tovazhnyans'kyi, O. H. Romanovs'kyi]. – Kharkiv : NTU «KhPI», 2015. – Vyp. 43 (47). – S. 77-84.
 7. Belyaeva V. S. Osobennosti kross-kul'turnoy adaptatsyy y yntehratsyy kytayskykh studentov v URFU. II mezhdunarodnaya nauchno-praktycheskaya konferentsyya «Mezhdunarodnoe sotrudnychestvo: yntehratsyya obrazovatel'nykh prostranstv». Udmurt'skoho gosudarstvennoho unyversyteta 17-19 noyabrya 2011 h. – Rezhym dostupa: eduspace.conf.udsu.ru/files/1299420765.doc
 8. Abu-Khattab E.P., Abu-Khattab A.Kh. Проблемы сotsyal'noy y psykholohicheskoy adaptatsyy uchashcheyhsya na nachal'nom etape obuchenyya. Podgotovka ynostrannykh abyturentov v vuzakh Rossyyskoy Federatsyy (tradytsyy, dostyzenyya, perspektyvy): Materyaly mezhdunarodnoy nauchno- metodicheskoy konferentsyy. - SPb.: Yzd-vo Poltorak, 2010. - S. 11-18.
 9. Kovalenko O.M. Rozvytok systemy profesiyno spryamovanoho navchannya inozemnoyi movy v universytetakh Velykoyi Brytaniyi: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 – zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky/ Kovalenko O.M.:Nats. akad. ped. nauk. — K., 2015. — 22 s.

А. А. Выхрущ-Олексюк . Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Тернопольский государственный медицинский университет имени И.Я. Горбачевского, Тернополь, Украина.

Социально-психологическое сопровождение иностранного студента в условиях интеграционных образовательных процессов.

O. A. Vykhruhshch-Oleksyuk. *Vasyl Stefanyk Subcarpathian National University, Ternopil State Medical University of I. Gorbachevskogo, Ternopil, Ukraine.*

The social and psychological foreign students support in terms of integration educational processes.

E-mail: alya_wyhrushch@mail.ru

ДІДУК І.А.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології, Київ, Україна

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ, ЩО СТРУКТУРУЮТЬ ПОЛІТИЧНИЙ ПРОСТІР СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Історична пам'ять як дискурс взаємодії особистості та минулого є предметом даного дослідження. Її багаторівнева структура представлена через етнічність, політичний фаталізм, націоналізм, історичну травму, нігілізм, патріотизм та лібералізм. За результатами дослідження, констатовано три детермінанти взаємодії особистості та історії (спонукальних сили, які можуть викликати активність особистості в ході політичної взаємодії), серед яких: ідентичність, інституційована пам'ять, ідея громадянськості.

Ключові слова: історична пам'ять, дискурс, інституційована пам'ять, патріотизм.

Историческая память как дискурс взаимодействия личности и прошлого является предметом данного исследования. Ее многоуровневая структура представлена через этничность, политический фатализм, национализм, историческую травму, нигилизм, патриотизм и либерализм. Результаты исследования констатировали три детерминанты взаимодействия личности и истории (побудительные силы, которые могут вызвать активность личности в ходе политического взаимодействия), среди которых: идентичность, институциональная память, идея гражданственности.

Ключевые слова: историческая память, дискурс, институциональная память, патриотизм.

Historical memory discourse as the interaction between the individual and the past is the subject of this study. Her multilevel structure represented through ethnicity, political fatalism, nationalism, historical trauma, nihilism, patriotism and liberalism. According to the study, stated three determinants of the interaction between the individual and history (the driving force that can cause activity of the

individual in the political interaction), among them: identity, instyuyovana memory, the idea of citizenship. The formation of civil society coincides with the process of forming a political nation.

Key words: *historical memory, discourse, institutional memory, patriotism.*

Одним із перспективних напрямів дослідження структури політичного простору є феномен історичної пам'яті, репрезентований через взаємодію особистості та минулого, яка, з одного боку, визначає дискурсивний простір взаємодії, а з іншого – трансформується в даному процесі. Історична пам'ять тлумачиться як інструмент опису та пояснення минулого, як спосіб історичної інтерпретації. Відповідно до такого бачення було сконструйовано інструментарій і проведено психосемантичне дослідження особливостей структурування політичної картини світу студентської молоді, результати якого частково представлені у даній статті.

За результатами розробленого опитувальника «Історична картина світу» було виділено та досліджено 7-ми факторну структуру історичної пам'яті. В опитуванні брало участь 257 студентів вищих навчальних закладів м. Києва.

До структури політичного простору ввійшли такі фактори культурно-історичних інтепретацій: етнічність, політичний фаталізм, націоналізм, історична травма, правовий нігілізм, патріотизм, лібералізм. Вони є комплементарними, взаємно відповідними та взаємно доповнювальними – це одне з базових понять у системі теоретизувань К. Дойча [1]. Водночас вони є зрозумілими для всіх та прийнятними, тобто, на сучасному рівні розвитку спільноти стали узвичаєними практиками. Фактори демонструють дві сторони історичної пам'яті. З одного боку, вони підкреслюють смисли, які існують задля блага спільноти, а з іншого, – застерігають від прорахунків та проблем.

Перший фактор – F1(внесок у сумарну дисперсію 11,2%) – етнічність, виділяє пропозиції, які символічно репрезентують спільноту, а саме, територія, мова, міф про походження, історичні цінності (категорія свободи) та історична ретроспектива державної незалежності. У такий спосіб, етнічна історія завжди зв'язана з історичною пам'яттю, саме етнічність задає логіку її внутрішнього розвитку. На думку Е. Сміта, жодна нація не уявляє себе тотожною з усім людством, вирізняючи та виділяючи себе. Без етнокультурної серцевини (ядра), констатує Е.Сміт, неможлива ні нація, ні стійка національна держава [2]. Так, за результатами аналізу одномірного розподілу першого фактору «земля має сакральне значення» для 83% респондентів, 84% молоді впевнені, що «відновлення національного суверенітету важливо для зміцнення країни та її захисту», 86%, - що «відродження української мови є історично справедливим, оскільки без української мови не мислима українська

держава», 89%, - зазначають про цінність для нас права на самовизначення та незалежність.

Думку про важливість етнічного ядра для консолідації політичної нації і зміцнення держави проводить у своїх працях Т.Кузьо. Етнічна українська нація після здобуття незалежності отримала певні переваги у ствердженні своєї ідентичності і це сприяє тому, що значна частина молоді вже не сумнівається в тому, до якої нації вона належить, відкрито та систематично практикує українську культуру і традиції. З іншого боку, відсутність впливових лідерів та еліт, відданих національній ідеї, зумовила в якихось питаннях рух по колу. Це означає втрату і так чітко не заявленої провідної ролі домінантного (титульного) етносу в інтеграційних, об'єднавчих процесах [3].

Д. Дінера зазначає, «добре, якщо історична пам'ять базується на універсальних цінностях і підпорядковується імперативу сучасності – «політичному принципу щоденного плебісциту». Гірше, якщо в її фундамент закладається етнічний принцип. Така пам'ять обертається навколо атрибутів походження і неминуче перекриває усякий доступ до них для тих, хто намагається потрапити у таке співтовариство (цит. за 4 [, с. 78]).

Дж.Армстронг та П.Коннор вказують на ірраціональність етнічності. Впорядковувальний же спосіб мислення зумовлює тяглість інтерпретаційної природи, готовністю до змін. Наприклад, людина здатна свідомо змінювати мовну орієнтацію в залежності від того, яка мова дає більші можливості для соціальної мобілізації (цит. за [5]).

У другому факторі - F2 (внесок у сумарну дисперсію 7%) - політичний фаталізм співвідноситься з радянським дискурсом, що свідчить про віру у силу невідворотності подій, пасивне покладання на зовнішні обставини та готовність до підпорядкування, що підсилюється пам'яттєвим зрізом радянського етапу історії. Логіка така: оскільки, людина не в змозі вибрати собі долю, «те, що має бути, того не уникнути», відповідно її життя цілком визначається зовнішніми обставинами. У цьому аспекті можна провести паралель із аналогічною проблемою «втечі від свободи», розроблюваною Е. Фромом, яку він означив як автоматичний конформізм (віра в «автоматичність» історичного процесу). Мова йде про усвідомлення, що всі події, які відбуваються у світі, заздалегідь визначені, і всі спроби і зусилля людей змінити їх хід марні [6]. Такий фаталізм є готовністю до підпорядкування, виправданням бездіяльності та постійним очікуванням на чудо. За результатами кількісного аналізу для 29% молоді характерні роздуми про «втрачені шанси» країни у радянському минулому, вони зазначають, що «за радянського минулого Україна була найбільш успішною та розвинутою державою». Таким чином, життєва активність виявляється настільки, наскільки вона це змушена робити під тиском обставин, і не більше того.

Поява політичного фаталізму у структурі історичної пам'яті очевидно пов'язана і з ментальними особливостями українців. Як зазначає В.Калосін, політика компромісів і конформізму закріпилася в українській нації як ознака її політичної культури (цит. за [7]). Тобто, політичний фаталізм констатує ментальну характеристику нації загалом та молоді зокрема.

У третьому факторі – F3 (внесок у сумарну дисперсію 4,8%) – націоналізм ідентифікація з нацією та цивілізаційний вибір постають умовою майбутнього процвітання. В основу фактора лягли націоналістичні судження. Потреба належності до «групи» стає імперативом, і ця потреба найкраще задовольняється належністю до нації. Націоналізм у даному варіанті виступає як засіб соціальної мобілізації молоді. Разом із тим переживання належності до національної спільноти носить травматичний характер. 86% молоді трактує факт геноциду проти українців як спланований з метою знищення та підкорення. Однак молодь відкрита до розуміння наявних страждань у минулому заради майбутнього процвітання. Така практика аналізується у роботі Л.А.Найдьонові, де від наративу болі пропонується перехід до оптимістичного наративу надії, що зазначається як найбільш відкрита практика для набуття нової ідентичності [8]. За результатами кількісного аналізу, 79% респондентів переконані, що «українцям завжди була властива наполегливість у захисті прав та свобод, що є запорукою майбутнього процвітання». Абсолют свободи постає домінантою, визнається імперативом в історії країни, який не втрачає актуальності як у її сучасному житті, так і в майбутньому.

До четвертого фактору – F4 (внесок у сумарну дисперсію 4,2%) – увійшли судження, які репрезентують історичну травму. У результаті складного історичного становлення української спільноти, політичний простір постає психологічно травмованим. Це, очевидно, пов'язано з невдалими спробами захистити свою державність. Даний фактор включив пропозиції екзистенційної виправданості існування держави, її психологічної легітимності, при цьому 65% респондентів не згодні, що легітимізація української держави викликає сумнів.

Почуття безпеки пов'язано з довірою до владою, консолідацією спільноти та усвідомленою суб'єктністю. Спільноту можна вважати нацією лише тоді, вважав Е.Сміт, коли вона оформлена у власну державу, або ж свідомо прагне цього: націями робить їхнє прагнення до державності [2]. У процесі політичної взаємодії відбувається усвідомлення особливостей суспільно-політичних процесів та прагнення впливати на них. За кількісним аналізом 87% респондентів говорять, що «людина має нести відповідальність за долю держави». Політичну суб'єктність як усвідомлено-відповідальну політичну участь особистості А.О.Краснякова трактує ознакою демократичного розвитку

суспільства [9]. Очевидно, українська молодь нині усе більше лібералізується. Однією з основоположних цінностей лібералізму є ідея самоцінності індивіда та його особистої відповідальності за свої вчинки, відповідальності перед своєю совістю за об'єктивне сприйняття історії свого народу та національних цінностей, забезпечення індивідуальної свободи. Водночас постає розуміння, що ідентичність, це не тільки те, на що ми погоджуємося, а те, що здатні жорстко та безкомпромісно захищати (така думка є домінуючою у 80% відповідей студентської молоді).

Брак довіри до влади, дистанційність з нею, заперечення законів як нав'язаних і чужих: все це знайшло відображення у п'ятому факторі, який означено як правовий нігілізм (внесок у сумарну дисперсію 4,1%). Законослухняність за таких умов не є чеснотою громадянності, а простором знецінення, не бажанням підпорядковувати законам, невпевненістю у власних силах, песимізмом та, як результат, - правовим нігілізмом. Прийняття влади населенням, визнання її права управляти і згода підкорятися – все це означає її легітимність. Тоді як джерелом легітимності влади виступає закон та обов'язок. Поряд із легітимністю влади важливим чинником стабільності в суспільстві постає її ефективність. Якщо взяти до уваги історичну ситуацію, то стає очевидним, що спільнота, яка була позбавлена можливості формувати правила свого співжиття, чужому законодавству завжди опиралася, передаючи досвід такого уникнення нащадкам.

До останнього часу у значній мірі зневажливого ставлення до закону сприяла і політика державних інститутів. Науковці називають політико-економічну систему, побудовану в Україні, як „шантажистська держава”. Суть її полягає в тому, що за браком легітимності для утримання влади замість колишнього ідеологічного шантажу застосовується шантаж економічний. Як зазначає М.Рябчук, держава створює такі умови, що практично жоден її громадянин не може вижити, не порушуючи тих чи тих законів і приписів [7]. Оскільки модерну націю як політично організовану спільноту характеризує здатність функціонувати з владою та її інститутами, то особливості інституційованої пам'яті українського студентства можна трактувати причиною наявних політичних проблем.

У шостому факторі - F6 (внесок у сумарну дисперсію 13,9%) - описується ставлення до країни, значимість єдності та цілісності, що характеризує патріотизм. При цьому підкреслюється значима роль у розвитку держави політичного лідера та його відповідальність перед спільнотою. Зміст цього фактора говорить про таку ступінь осмислення політичного простору, яка яскраво проявляє прагнення до колективного діяння, солідаризації. Він має такі прояви як по-перше, переконання, що Україна є самобутньою країною (84%), прагнення вирішувати політичні проблеми самостійно (40%),

очікування на дійсно патріотичного лідера (34%).

Слід зазначити, що історія будь-якої спільноти пов'язана з підвищенням або падінням патріотизму, здатності до самопожертви в ім'я здійснення ідеї. Однак треба наголосити, що науковці розрізняють два виміри патріотизму – конституційний (політичний) та національний (етнічний) [10]. Конституційний патріотизм пов'язаний із дотриманням конституційних вимог держави, в ньому домінує ідея фундаментального ціннісного порядку, що є єдиним для громадян всієї країни. Він полягає, у тому, що треба бути не просто патріотом своєї нації тільки тому, що вона твоя, а бути патріотом «конституції» своєї держави, в якій гарантовано права та свободи всіх громадян. Такий прояв патріотизму є неодмінною ознакою політичної нації. Національний же патріотизм – базується на почутті причетності до свого народу, на любові до рідної культури. К.О.Апель відстоює доповнювальність конституційного і національного патріотизму, при цьому перший має пріоритет та потребує завершення останнім. В іншому випадку можлива підміна патріотизму національною нетерпимістю аж до проявів шовінізму [11].

Г.Корольов виділяє як різновид територіальний патріотизм, який ґрунтується на любові до того місця на землі, де народився, але не сприйняті держави як національної, не вбачає в ній цінності, не називає героями тих, хто боровся за її незалежність та вважає за потрібне відстоювати її в сучасний період. Як наслідок, зазначає науковець, така особа дуже легко стає лояльною до інших політичних утворень (цит. за[4]). Очевидно факт тривалої роз'єднаності українців між різними державами в минулому ускладнює конституційний патріотизм та проявляється у вигляді сепаратизму.

У сьомому факторі F1(внесок у сумарну дисперсію 3,7%) – через усвідомлення відповідальності за майбутнє держави, поціновування унікальності «інакшості», уникнення практики пристосування та легітимізацію держави і влади описується фактор громадянськості. Так, 95% респондентів готові розбудовувати державу, при цьому не чекаючи на чиюсь допомогу. При цьому присутня повага до думки іншого (79%), готовність до участі у житті держави (59%).

Побудована факторна модель свідчить про те, що репрезентації історичної пам'яті студентської молоді детерміновані інтепретаціями, пов'язаними з етнічними, ментальними та політичними константами. Перший фактор свідчить про те, що у наративах молоді, насамперед, значимими є пропозиції, які символічно репрезентують спільноту. Історична пам'ять вказує на те, з ким і чим ідентифікує себе молодь, до якої етнічної групи відчуває належність і якою мірою усвідомлює свої обов'язки щодо неї. Отримані дані також свідчать про перегляд студентською молоддю територіальних, історичних та культурних фронтів у глобалізованому контексті. Пропозиції

культурно-історичних ознак нації також ввійшли у другий, третій та четвертий фактори (політичний фаталізм, націоналізм, історична травмованість), тоді як інституйовані (правовий нігілізм, патріотизм, громадянський обов'язок) - в інші три.

Результати дослідження також свідчать, що представлені молоддю пропозиції мають виражену національну складову, що дає підстави говорити про те, що історична пам'ять є відлунням націєтворення. Вони постають як відрефлектований зусиллями кількох поколінь образ, своєрідна інтерпретаційна модель історії нації. Поряд з національним компонентом є значимою та релевантною у політичній картині світу й інша тема історичної пам'яті – це пам'ять інституйована, осмислення історичних процесів українського державотворення, тяглості боротьба на незалежність, становлення громадянської спільноти. Чого не вистачає молоді, так це - досвіду власної держави і співпраці з своєю владою. Держава серед молоді визнається легітимною, однак трактується не як інструмент, що забезпечує вільний розвиток нації та захищає від загрози, а є фактором уповільнення процесу консолідації суспільства.

З іншого боку, для молоді політично упорядковане суспільство є правління більшості, що підкоряється певним правилам, на які не повинен зазіхати жоден політичний лідер, що є ліберальним трактуванням громадянського суспільства. Отже, процес формування структур громадянського суспільства збігається з процесом формування політичної нації.

Саме така складна і почасти навіть внутрішньо суперечлива структура історичної пам'яті студентської молоді, однак багата на існування нових світоглядних ідей та поглядів. Відповідно можна виокремити три можливих детермінанти взаємодії особистості та історії, тобто, спонукальних сили, які можуть викликати активність особистості в ході політичної взаємодії. Серед них: ідентичність, інституйована пам'ять, ідея громадянськості.

Список використаних джерел:

1. Deutsch K. (1966) Nationalism and Social Communication [Nationalism and Social Communication]. – Cambridge, Mass.: MIT Press. – 204 p. (ukr).
2. Smit E. (2006) Natsiyi ta natsionalizm u hlobal'nu epokhu [Nation and nationalism in the global era]. - K.: Nika-Tsentr. – 320 p. (ukr).
3. Kuzio T. (1998) Ukraine. State and Nation Building [Ukraine. State and Nation Building]. – London: Routledge. – 235 p. (ukr).
4. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму: Монографія. - К.: Либідь, 1999. - 352 с.
5. Касьянов Г. Генеза нації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/kasian/kas06.htm>

6. Fromm Э. (1990) Behstvo to svobody [Escape from Freedom.]. – М.: Prohress. – 273 p. (rus)
 7. Рябчук М. Дихотомія національної ідентичності: історичні причини та політичні наслідки. Дис... канд. політ. наук: за спец. 23.00.05 – етнополітологія та етнодержавознавство // Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф.Кураса, 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipiend.gov.ua/uploads/dissertations/Riabchuk/Riabchuk-Dyser-Final.pdf>
 8. Найдьонова Л.А. Історична травма спільноти: як нащадкам пам'ятати трагічне? // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. освітньо-метод. журн., - 2012. -- № 2. -- С. 48--55.
 9. Краснякова А. О. Потреба самореалізації як детермінанта політичної активності молоді // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 9. – С. 166–175.
 10. Habermas Yu. (2005). Umovy hromadyanstva: Zbirka statey //za redaktsiyeyu Varta van Stinberhena [Minds gromadyanstva]. – К.: Ukrayins'kyy Tsentr dukhovnoyi kul'tury. – 264 p. (ukr)
- Apel' K.O. (2009). Dyskurs i vidpovidal'nist': problema perekhodu do post konventsional'noyi morali [I vidpovidalnist Discourse: Problems of transition to a post konventsionalnoyi morali.]. – К.: Dukh i litery. – 430 s. (ukr).

И. А. Дидук. *Институт социальной и политической психологии, Киев, Украина.*

Факторный анализ культурно-исторических интерпретаций, которые структурируют политическое пространство студенческой молодежи.

I. A. Didyk. *Institute of Social and Political Psychology, Kyiv, Ukraine.*

Factor analysis of cultural-historical interpretations that structure political space students.

E-mail: anpalich@ukr.net

ЛАУХІНА І. С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики
іноземних мов,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,

ТИПОЛОГІЯ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ ТА МАНІПУЛЯТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВАХ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

У статті з'ясовано, що основною формою здійснення політичної активності є політичний текст, який вважається результатом або складовою частиною політичної комунікації. Досліджено, що політична комунікація знаходить своє втілення в дискурсі політичних суб'єктів. Політичні суб'єкти створюють свій політичний дискурс, який містить у собі певні цілі, об'єкти, специфічні мовні засоби, а також комунікативно-мовні зразки. Продуктом політичного дискурсу вважають політичний текст. З'ясовано специфіку політичної промови, водночас більш детально розглянуто питання типології політичних текстів, к тому числі виокремилися різновиди «президентської промови». Проаналізовано на лінгвістичному рівні, що у сучасному політичному процесі використовуються різноманітні форми впливу, які набувають останім часом специфічних характеристик. Наразі поміж інших форм впливу стрімко поширюється та широко використовується саме маніпулювання, яке стає дедалі досконалішими та характеризується високою ефективністю.

Ключові слова: політична активність, політичний текст, політична комунікація, дискурс політичних суб'єктів, специфіка політичної промови, типологія політичних текстів, «президентська промова», форми впливу, маніпулювання.

В статье установлено, что основной формой осуществления политической активности есть политический текст, который считается результатом или составной частью политической коммуникации. Доказано, что политическая коммуникация находит свое воплощение в дискурсе политических субъектов. Политические субъекты создают свой политический дискурс, который включает в себя определенные цели, объекты, специфические языковые средства, а также коммуникативно-

речевые образцы. Продуктом политического дискурса считают политический текст. Выяснена специфика политической речи, одновременно более подробно рассмотрены вопросы типологии политических текстов, в том числе разновидности «президентской речи». Проанализировано на лингвистическом уровне то, что в современном политическом процессе используются различные формы воздействия на социум, которые приобретают в последнее время специфические характеристики. Сейчас среди других форм воздействия стремительно распространяется и широко используется именно манипулирование, которое становится все более совершенными и характеризуется высокой эффективностью.

Ключевые слова: политическая активность, политический текст, политическая коммуникация, дискурс политических субъектов, специфика политической речи, типология политических текстов, «президентская речь», формы влияния, манипулирование.

The article revealed that the main form of political activity is a political text, which is considered to be the result or part of the political communication. It was investigated, that the political communication is embodied in the discourse of political subjects. Political subjects create a political discourse that includes specific goals, objects, specific language options and communicative language patterns. The product of political discourse considered to be a political text. The specificity of political speeches was clarified, while the typology of political texts were considered in details, by the way including the varieties of presidential speeches» at the same time. It was analyzed, that in modern political process the variety of different forms of influences are used on linguistic level, which purchase the specific characteristics recently. Nowadays, among the other forms of influences, the manipulation is spreading rapidly and widely and it becomes increasingly sophisticated and high efficiency.

Key words: political activity, political texts, political communication, / political discourse subjects, the specificity of political speech, the typology of political texts, «presidential speech,» forms of influence, manipulation.

Останнім часом дедалі більшу увагу дослідників різних галузей знань привертають комунікативно-прагматичні засади політичного дискурсу

риторики, що зумовлено важливим місцем політичної комунікації в суспільному житті. Зважаючи на спрямований соціально-політичний вплив публічних виступів державних діячів як однієї з ланок управління соціумом, вивчення цього особливого виду риторичного тексту є своєчасним і важливим.

Основною формою реалізації політичної активності є політичний текст, який вважається результатом або складовою частиною політичної комунікації. Політична комунікація знаходить своє втілення в дискурсі політичних суб'єктів. Політичні суб'єкти створюють свій політичний дискурс, який містить у собі певні цілі, об'єкти, специфічні мовні засоби, а також комунікативно-мовні зразки. Продуктом політичного дискурсу вважають політичний текст. Основою сучасного політичного процесу можна з впевненістю вважати існування та використання різноманітних форм впливу, які останнім часом набувають все більше специфічних характеристик. Особливо важливим сьогодні є те, що поміж інших форм впливу стрімко поширюється та широко використовується саме маніпулювання. Технології маніпулювання стають досконалішими, зростає їх ефективність, і як наслідок, зростає інтерес науковців із різних сфер наукового пізнання до цієї проблематики.

Актуальність дослідження зумовлюється загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на інтеграцію різноманітних підходів до вивчення мови в цілому та пов'язаних з цим особливостей будови окремих типів текстів, зокрема політичних. Вивчення політичної промови як особливого типу тексту й водночас як особливого типу політичної комунікації, а відтак необхідністю розробки системи виявлення масового впливу на свідомість слухача задля забезпечення інформаційної та психологічної безпеки особистості останнім часом привертає дедалі більшу увагу дослідників різних сфер знання.

Саме це і зумовлює мету дослідження – розкриття особливостей поділу політичних текстів на функціональні типи з урахуванням місця реалізації промови, тематичного складу тексту та аудиторії, на яку спрямована промова, а також в межах лінгвістики, завдяки міждисциплінарним дослідженням, розкрити механізми впливу на масову свідомість, принципи ефективної організації політичної комунікації.

Так, дослідженням політичної комунікації в аспекті іміджології займався український філолог Г. Г. Почепцов (мол.), досліджувалися також різні аспекти українського політичного дискурсу. У Росії дослідженню комунікації в сфері політики присвячено праці Ю. М. Караулова, О. М. Баранова. Вивченням проблеми маніпулювання в політичному дискурсі займалися такі українські дослідники: Бебик В. М., Нуменюк О. Є., Мотузенко Б. І., російські політологи Пугачов В. П., Соловйов А. І.

Безпосередньо в політолінгвістиці, як і в лінгвістиці взагалі, існує чимало підходів до створення типології текстів, в основі яких лежать різні критерії їх

виділення та класифікації. Відтак, український лінгвіст Гулей М.Д. відзначає, з одного боку, класифікації, в основу яких покладені мовностилістичні характеристики, тобто лінгвістичні фактори. Наприклад, класифікація текстів за нейтральною та експресивною, дієслвною й номінативною ознаками, класифікації з позицій зв'язку між реченнями. З іншого боку, є класифікації, орієнтовані на екстралінгвістичні фактори, такі, як інтенція мовця, тема висловлювання, умови здійснення комунікації. Ці критерії характеризуються двома підходами до вивчення тексту. У першому випадку вихідним є текст як продукт мовленнєвої діяльності, як статичний об'єкт, в іншому – текст у процесі свого породження, як динамічна система вилучення та передачі інформації [2]. Досить актуальною є класифікація текстів за їх належністю до одного функціонального стилю. Основним екстралінгвістичним фактором виділення текстів у цьому разі є функціонування текстів у різних галузях людської діяльності, закріплених, у свою чергу, за різними формами громадської свідомості.

На думку російського лінгвіста, Дмитрієвої О.А., стосовно політичної промови виокремлення її різновидів стає можливим завдяки таким факторам:

- 1) місце реалізації промови;
- 2) тематичний склад текстів;
- 3) аудиторія, на яку спрямована промова.

Однак, другий і третій фактори безпосередньо залежать від першого, тому при створенні типології політичних промов вирішальним є місце реалізації промови. За місцем реалізації (парламент, вибори, будь-який захід) серед політичних публічних промов О.А. Дмитрієва виділяє: парламентські, передвиборні, партійні, привітальні, святкові промови (до цього типу відносять також і новорічні/різдвяні промови) [3].

Жанровим різновидом публічної промови, є парламентська промова, яка характеризується рядом специфічних рис і являє собою функціональний різновид усного публічного монологічного та діалогічного мовлення. Своєрідність мовного спілкування депутатів полягає не тільки у використанні професіоналізмів, притаманних парламентській промові, а й відборі та організації певних структур вираження, відповідно до прагматичних установок, цілей та умов спілкування, що склалися в процесі професійної діяльності парламентаріїв). У парламенті ставиться завдання спільного з'ясування дискусійного питання, причому першорядними стають інформативність і доказовість доводів. Важливий також професіоналізм оцінок, дотримання термінологічних правил в наукових класифікаціях. Етичні норми мовного спілкування і характер обговорення дискусійних проблем, чистота, правильність, ясність мови депутата є важливими складовими культури парламентської мови.

Російський лінгвіст, Людмила Граудіна, вважає, що цілеспрямованість мови визначає її природу. З цієї точки зору парламентські виступи з урахуванням їх змісту діляться на контрастні, функціонально-смыслові типи мовлення інформаційного, аргументативно-аналітичного та імперативного характеру [1, с. 23-24].

У парламентських промовах інформаційного роду переважає тенденція до описово-розповідного розвитку теми. У парламентській промові аргументативно-аналітичного роду текстові конструкції носять характер міркувань. На перший план в цих промовах висувається логіко-семантична організація тексту, при якій провідну роль відіграють умовиводи, доводи і докази.

У парламентських промовах імперативного характеру переважає прагнення ефективно і наполегливо впливати на слухачів, з чим пов'язаний вибір спеціальних засобів мови (наказових форм дієслова, експресивних оцінок, гіпербол і т.д.).

У жанрі публічної промови великого поширення набуває урочиста промова. Вплив на почуття і емоції слухачів є провідною комунікативною функцією урочистої промови, яка характеризується низькою інформативністю. Цей жанр передає певні відносини, відображаючи усталені звичаї та традиції.

У своїй статті ми керуємось визначенням поняття «доповідь» наданим російським лінгвістом Ожеговим С.І., за яким доповідь – це «публічне повідомлення, яке представляє собою розгорнутий виклад на певну тему» [6].

Метою доповіді є повідомлення інформації з обговорюваної теми: даються рекомендації, висвітлюється подальший напрямок роботи, узагальнюються отримані результати. Піджанром доповіді є звітна доповідь, в якій офіційна особа повідомляє аудиторії про виконану роботу, аналізує та оцінює її підсумки. Основу доповіді складає письмовий текст, на основі кодифікованої літературної мови, що виключає експромти.

У зв'язку з прагненням опозиційних сторін досягти компромісного рішення, що задовольняє всіх, актуальності набуває дискусійний виступ. Фадеєва Г. М., російський лінгвіст, дискусійним називає виступ по якому-небудь питанні в процесі дискусії. Дискусійний виступ є «фрагментом більшої за обсягом мовної єдності (тексту). В такому разі можна, наприклад, розглядати всю дискусію з даного питання» [7, с. 72]. Парламентський виступ вимагає складних і різноманітних мовних засобів, визначеної строгості і точності мови. У них не обійтися без юридичної та економічної термінології, складних зворотів офіційноділового мовлення. У стінах парламенту недоречні розмовні та жаргонні, лексичні та фразеологічні одиниці. Парламентські виступи повинні бути одночасно і діловими, і переконливими для учасників засідання. Це робить можливим використання в парламентських промовах емоційно окрашеної літературної лексики. Переконливість досягається також

логічністю мови і виразністю синтаксичного ладу мови.

В останні десятиріччя XX століття ЗМІ перетворилися на “четверту владу”, найтонше мистецтво, ключовий механізм, який забезпечує відповідальність політиків перед загальною аудиторією слухачів і глядачів [8]. І хоча у Франції використання ЗМІ як інструмента впливу на громадян розпочалося на початку 20-х років XX століття, термін “mass media” вперше з’явився лише в 1965 році в британській газеті “The Times” [4, с. 76-78]. Ефект впливу ЗМІ може мати місце у всьому розмаїтті рівнів політичної системи: стосунки між окремими особистостями або взаємини між особистістю та інститутом можуть змінитися внаслідок втручання ЗМІ.

В останні десятиріччя, особливо під час передвиборчих кампаній, телебачення стало найміцнішим засобом ЗМІ та місцем головних баталій для партій [10, с. 198]. За допомогою телебачення політики отримали доступ до великих аудиторій, що, в свою чергу, сприяло формуванню відповідних поглядів і одержанню підтримки. Така можливість надала нового значення мові в політиці – вона стала найважливішим фактором досягнення успіху в політичній боротьбі. Але в комунікації, зокрема політичній, передача та отримання вербального повідомлення стає лише складовою впливу. Поряд із вербальним каналом передачі повідомлення використовується також і візуальний канал [5, с. 132].

Політичний дискурс ЗМІ є цілеспрямованим комунікативним явищем. Глобальна мета політичного дискурсу ЗМІ – боротьба за владу (досягнення, реалізація, утримання), а завдання – формування громадської думки. Об’єднуючи специфічні риси політичного дискурсу та дискурсу ЗМІ, досліджуване комунікативне явище володіє маніпулятивним потенціалом.

Дискурс, загалом, і політичний дискурс ЗМІ, зокрема, включає в якості свого компонента текст, як вербалізований результат мовлення. Саме текст стає одиницею аналізу при вивченні мовних маніпулятивних засобів, так як тільки він дозволяє виявити задум автора, який і визначає набір впливаючих засобів, використаних при його створенні [9].

До особливостей політичного дискурсу ЗМІ, що створює передумови для маніпулювання суспільною свідомістю, крім специфічних цілей і завдань, російський лінгвіст Кохтев Н.Н. відносить і соціокультурний контекст. Іntenціональність політичного дискурсу ЗМІ тісно пов’язана з його ідеологічністю, тому політична комунікація відображає певні погляди, переконання, ціннісні орієнтації. Будучи інституційним видом спілкування, політичний дискурс ЗМІ впливає на найширші верстви суспільства і в цьому його сила, тому масова аудиторія відрізняється спільними цінностями та установками, а також приналежністю до певної культури. Відповідно, дискурс характеризується національно-культурною специфікою [5, с. 138].

Мовленнєва маніпуляція, що трактується українським лінгвістом Фоменком О. С. як прихований вплив на масову аудиторію за допомогою мовних засобів з метою управління сприйняттям дійсності, характеризується рядом принципів, за якими вона функціонує в політичному дискурсі ЗМІ: цілеспрямованість, прихованість, ефективність, опосередкованість ЗМІ, орієнтація на масового адресата, використання мовних засобів і технологій [8, с. 95]. Досягати одного з головних завдань політичного дискурсу ЗМІ, управління громадською думкою, йому дозволяють такі властивості, як цілеспрямованість і мас-орієнтованість, а також прихованість: мовна маніпуляція не розкриває своєї установки на вплив, і від того залежить її ефективність.

Маніпулятивність, тобто можливість політичного дискурсу ЗМІ надавати прихований вплив за допомогою мовних засобів на аудиторію з метою управління сприйняттям дійсності, є основоположною властивістю політичного дискурсу ЗМІ. Це – необхідна умова для досягнення його глобальної цілі і завдання.

Технології мовної маніпуляції вимагають застосування інструментів мовної маніпуляції, тобто особливого використання суб'єктом мовного маніпулювання слів, словосполучень, мовних структур в цілому, всього різноманіття засобів мови з метою управління сприйняття дійсності масовою аудиторією. Для зручності користування інструментарієм мовної маніпуляції українським лінгвістом Чабан Н. А. була складена лінгвістична класифікація, що включає фонографічний, лексичний, граматичний, текстовий рівні інструментів, найчисленнішим з яких є лексичний. В умовах політичного дискурсу ЗМІ інструменти мовної маніпуляції не вживаються ізольовано. Вони завжди виступають у зв'язці з іншими засобами впливу [9].

Отже, “президентська” політична промова, створюється з метою переконання. Характерною особливістю такого типу політичних текстів є орієнтація на певну аудиторію, знання й навички якої зумовлюють принципи композиції й вибір засобів переконання. Існують певні переваги політичної промови, тому що це – прямий контакт з аудиторією, який допомагає сформувати сприятливе комунікативне середовище. Під технологіями мовної маніпуляції розуміють системи використання сукупності інструментів мовної маніпуляції для цілеспрямованого управління сприйняттям дійсності масовою аудиторією. Їх виявлення вимагає вироблення процедури аналізу, що сприяє визначенню механізму функціонування технологій.

Перспективним для подальшого вивчення є мовностилістичний аналіз словникового складу президентських виступів та засобів для вираження емоцій, а також мовних засобів впливу на аудиторію з метою управління.

Список використаних джерел:

1. Граудина Л.К. Функционально-смысловые типы парламентской речи /Л.К. Граудина // Культура парламентской речи. – М.: Наука, 1994. – с. 23–34.
2. Гулей М.Д. Системний підхід до вивчення тексту політичної публічної промови / М.Д.Гулей // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – К.: КНЛУ. – Вип. 7. – 2001. – С. 61–65.
3. Дмитриева О.А. Место концепта в лингвокультурологии /О.А. Дмитриева // Языковая личность: системы, нормы, стиль. Тезисы докладов научной конференции. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 31.
4. Жуковець Г.Л. Риторичні прийоми протиставлення та повтору в сучасному політичному дискурсі та принципи їх засвоєння / Г.Л. Жуковець // Вісник «Іноземна філологія» (Науковий журнал). – К.: Видавничий центр «Київський університет», 2000. – Вип.30. – С. 76 – 78.
5. Кохтев Н. Н. Основы ораторской речи / Н.Н. Кохтев. – М., 1992. – 240 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1981. – 816 с.
7. Фадеева Г.М. Лингвостилистическая характеристика некоторых особенностей лексической системы политических речей / Г.М. Фадеева // На материале выступлений К. Либкнехта. – М., 1977. – С. 72.
8. Фоменко О.С. Лінгвістичний аналіз сучасного політичного дискурсу США (90-ті роки ХХ століття) // Дис. канд. філол. наук: 10.02.04. – К., 1998. – 195 с.
9. Чабан Н.А. Политические мифы в языке, дискурс, ментальные модели / Н.А. Чабан // V Міжнародна конференція “Мова і культура”. – К.: КДЛУ, 1997. –Т. 2. – С. 137-138.
10. Galatanu O. Argumentation et analyse du discours / O. Galatanu // Vol. collectif publie a l'Universite de Turku, Finlande. – 1999. – 129 p.

И. С. Лаухина. Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.

Типология политических речей и манипулятивные технологии в политических речах (на материале французского языка).

I. S. Laukhina. Uman State Pedagogical University of Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine.

Typology of political speeches and manipulative technologies in political speech (on the material of the French language).

E-mail: ilaukhina@mail.ru

ЛЕВИЦЬКА В. А.,

здобувач кафедри іноземних мов,
Національний університет водного
господарства та
природокористування,
м. Рівне, Україна

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЛЬЩІ НАПРИКІНЦІ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

У статті розглянуто поняття «глобалізація» та «інтеграція», надано їх визначення. Обґрунтовано та досліджено вплив глобалізаційних процесів на формування і розвиток мовної освіти в Польщі. Також проаналізовано різні підходи до порівняння цих процесів у освітній галузі.

Ключові слова: глобалізація, глобалізація освіти, глобалізаційні процеси, інтеграція, мовна політика, освіта, іншомовна освіта.

Влияние глобализационных и интеграционных процессов на формирование и развитие языкового образования старшеклассников в Польше в конце XX – начале XXI вв. В статье рассматриваются понятия «глобализация» и «интеграция», предоставлено их определение. Обоснованно и исследовано влияние глобализационных процессов на формирование и развитие языкового образования в Польше. Также проанализированы разные подходы к сравнению этих процессов в образовательной отрасли.

Ключевые слова: глобализация, глобализация образования, глобализационные процессы, интеграция, языковая политика, образование, иноязычное образование.

Influence of globalization and integration processes on forming and development of linguistic education of senior pupils in Poland at the end of XX – beginning of XXI of ages. Concepts «globalization» and «integration» are examined in the article, their determination is given. Grounded and influence of globalizations is investigational them processes on forming and development of linguistic education

in Poland. The different going is also analysed near comparison of these processes in educational industry. Globalization influences become all more noticeable in the system of education, why promotes and growth of role of the Internet in education, value of informatics and English in an educational process, distribution of the systems of the controlled from distance studies and Internet-testing and others like that. Beyond all doubt, the brightest display of globalization in the field of linguistic relations is the phenomenon of unprecedented distribution of English as lingua franca.

Key words: globalization, globalization of education, globalization processes, integration, linguistic policy, education, foreign education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку полікультурного суспільства відбувається глобалізація світових процесів і явищ, які охоплюють політичну, економічну, соціально-культурну та освітні сфери життєдіяльності. Процеси глобалізації та інтернаціоналізації збігаються в часі й просторі та безпосередньо впливають на формування національної освітньої політики і визначення ключових пріоритетів розвитку освіти у більшості країн світу. Отже, державна освітня політика будується на врахуванні інтеграційних процесів, на визначенні спільних цілей, змісту, завдань, стратегій розвитку освіти. Глобалізація є багатовимірним, складним феноменом, оскільки вона зумовлена всім ходом історичного розвитку. Українська дослідниця А. Сбруєва аналізує теоретичні підходи до визначення сутності поняття «глобалізація», виділяє історичні етапи розвитку та виокремлює специфічні риси кожного з них, а також розглядає політичний, економічний та культурний аспекти впливу глобалізації на розвиток освіти. На її думку, найбільш активним періодом у розвитку процесу глобалізації були 90-ті рр. XX ст. Отже, його сутнісними характеристиками стали формування світового освітнього простору та створення інфраструктури Інтернету, інформаційно-комунікативних технологій тощо [7].

Тож метою статті є дослідження впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів на мовну освіту, мовну політику, мовні відносини та формування освітньої політики Польщі. Для реалізації цієї мети виокремлено такі завдання: визначити сутність процесів глобалізації та інтеграції, встановити спільні та відмінні риси між зазначеними феноменами в освітній галузі.

Виклад основного матеріалу. Процес глобалізації можна вважати наслідком міжнародної комунікації, яка стала можливою завдяки впровадженню нових інформаційних технологій та сприяла зростанню доступності до необмеженої кількості знань, нової інформації, а також поступової інтеграції та взаємозалежності світових систем. На думку

дослідників Дж. Найт і Х. де Віта, глобалізація трактується як «потік технології, економіки, знань, людей, цінностей, ідей ... через кордони. Глобалізація впливає на кожну країну по-різному залежно від національної історії, традицій, культури та пріоритетів» [14].

Вплив глобалізації на мови, лінгвополітичну практику, мовну політику був предметом уваги різних вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема Б. Ажнюка, В. Алпатова, В. Андрущенко, А. Гальчинського, Е. Заграви, Л. Нагорної, Н. Ничкало, Я. Радевича-Винницького, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої. Питанню розвитку освітніх систем європейських країн, пов'язаному з інтеграційними процесами, присвячені роботи В. Кременя, А. Кирди, О. Матвієнко. Проблеми дослідження неперервної освіти в країнах Європи висвітлені у низці наукових розвідок Н. Абашкіної, Т. Десятова, В. Лутая, Л. Мацько, М. Тадєєвої.

А. Гальчинський акцентує увагу на тому, що глобалізація впливає на зближення культур та національну ідентичність людей. Проте зазначає, що таке зближення «ніякою мірою не означає формування будь-яких уніфікованих, кимсь нав'язаних стандартів... Формула глобального суспільства базується на протилежному – зближення культур не шляхом універсалізації, а, навпаки – на основі саморозвитку і самозбагачення» [1]. Щодо збереження національної ідентичності, то, на думку А. Гальчинського, це «одна з принципових ознак індивідуалізації суспільного прогресу, у тому числі й глобального розвитку, його персоніфікації та олюднення. Це водночас і системна прерогатива глобального суспільства» [1].

Мова – це унікальна характеристика людського суспільства. Вона акумулює досвід поколінь, є засобом соціалізації та інструментом урегулювання суспільних, міжетнічних і міжнаціональних відносин. Мова відображає особливості політичної культури суспільства, яка змінюється від покоління до покоління разом з її носіями, трансформується через систему ідеологічних уявлень, норм і цінностей, що закріплюють політичний досвід. Мова потужно впливає на перебіг соціально-політичних процесів і має значний регулятивний потенціал. Поряд з економічними та політичними чинниками мова є важливим чинником цілісності нації і нормального функціонування держави. Консолідуючи суспільство, спільна мова стимулює розвиток стійких політичних, економічних, культурних зв'язків на рівні світової спільноти. За своєю природою глобалізація є космополітичною. Неодмінним її супутником у більшості країн є дво- чи багатомовність. Ці явища виникають унаслідок інформаційної інтервенції через телебачення й радіо, пресу, маскультуру, Інтернет. Глобалізаційні впливи стають дедалі помітнішими в системі освіти, чому сприяє й зростання ролі Інтернету в освіті, значення інформатики та англійської мови в освітньому процесі, поширення

систем дистанційного навчання й Інтернет-тестування тощо. Глобалізація загострює боротьбу за домінування в інформаційному просторі. Йдеться про суперництво не тільки між медіа-концернами, а й між національними мовами. Поза всяким сумнівом, найбільш яскравим проявом глобалізації у сфері мовних відносин є феномен безпрецедентного поширення англійської мови як *lingua franca*. Статистика свідчить, що англійською мовою вільно володіють близько 670 млн. осіб, а в межах «розумної компетентності» – приблизно 1,2-1,5 млрд. чоловік [3]. Крім того, лівова частка публікацій з різних сфер і галузей виходить англійською мовою (за даними минулого століття, у світі з 1 000 наукових публікацій 760 виходять англійською мовою [11]; нею подається 80 % інформації в мережі Інтернет, хоча для 40 % користувачів ця мова не є ані рідною, ані першою; англomовні країни виробляють близько 40 % світового валового внутрішнього продукту. Отже, жодною мовою раніше в історії не розмовляла така кількість людей і так широко, і це при тому, що ніколи в історії не було такої кількості стандартизованих мов, як сьогодні, – 1,2 тис. [13]. Причиною зміни лінгвістичної екології на користь англійської мови є так званий інформаційний імперіалізм, який набрав потужності з появою глобальної інформаційної мережі Інтернет і подальшим розвитком науково-технічного прогресу. Проте роль англійської мови в умовах глобалізації набуває різних оцінних інтерпретацій: від визнання ефективності її використання до крайньої негативної оцінки ставлення до неї як до мови-кілера, яка «вбиває» національні (етнічні) мови. Найбільш поширені світові мови можуть також конкурувати у відносинах «мова-донор і мова-реципієнт». У цьому разі аспектом мовного регулювання держави стає проблема запозичень, тобто проблема визначення міри допустимості і/або неприйнятності цих запозичень. Йдеться про політико-правове реагування на тенденції лексичного запозичення зі світових мов. У зв'язку з цим можна зауважити на досвіді Франції і, відповідно, французькій моделі захисного реагування: французьке мовне законодавство має чітку протекціоністську спрямованість щодо національної мови. Поява в польській мові значної кількості англійських слів також викликала занепокоєння громадськості цієї країни. Тому сейм прийняв закон, згідно з яким забруднення мови термінами чужого походження карається штрафом до 30 тис. доларів США. Відтепер у Польщі, як і у Франції, питання про офіційне вживання іншомовного слова вирішує спеціально створена комісія лінгвістів з 30 осіб [6]. У державі Польща польська мова вважається мовою освіти, екзаменування, написання наукових і дисертаційних досліджень, мовою викладання початкової, середньої, старшої, Вищої шкіл. Проблемами зміцнення польської мови опікується Рада польської мови, яка функціонує при Польській Академії Наук. Раз у два роки Рада звітує перед Парламентом стосовно зміцнення цієї мови [12].

Проте вміння спілкуватися багатьма іноземними мовами сьогодні стало потребою переважної більшості населення сучасних європейських країн і молоді всіх континентів.

Як відзначає вітчизняна дослідниця М. Тадеєва, у цьому контексті термін «іноземні мови» недостатньо відображає галузь освіти з другої мови і не може поєднати в собі міжнаціональні зв'язки різних народів світу, особливості їх мов та культур. Із метою глобальної інтеграції в сучасному світі лінгвісти, педагоги і методисти вирішили адаптувати у використанні термін «світові мови» до сучасного поняття «іноземні мови». Звичайно, ці терміни є взаємозамінними у вживанні та спорідненими між собою і включають мови різних народів сучасного мультилінгвального і мультикультурного світу. До поняття «світові мови» входять як сучасні мови різних країн світу, так і класичні або «мертві мови», які дають змогу вивчати минуле світового суспільства [10].

Формування сучасної іншомовної освіти відбувається під впливом загальних тенденцій розвитку освіти в європейському та світовому просторі. О. Соловова визначає [8] вплив таких глобальних явищ і процесів на розвиток сучасної іншомовної освіти:

- культурознавча соціологізація і екологізація змісту освіти, яка передбачає посилення функцій освітніх систем у процесі передачі універсальних і національних культурних цінностей, зіставлення цивілізацій і культур, вивчення їх впливу один на одного. Необхідно забезпечити усвідомлення молоддю проблем взаємодії людини і природи, починаючи з питань використання природних ресурсів та управління ними і кінчаючи питаннями залежності поступального розвитку цивілізації, її виживання від морально усвідомленої і науково обґрунтованої діяльності людини по відношенню до земної природи та космосу;

- міждисциплінарна інтеграція в технології освіти, що передбачає використання різних форм навчання (включаючи проектні форми роботи з високим ступенем як індивідуальної, так і колективної відповідальності за її результат), стимулювання впровадження ІКТ в процесі викладання різних дисциплін, включаючи іноземні мови, вироблення єдиних параметрів оцінювання завдань різного рівня когнітивної, комунікативної складності, в тому числі і заснованих на комплексному застосуванні знань, умінь і навичок з різних предметних галузей;

- орієнтація на безперервність освіти, її розвиваючі та цивільні функції.

Англійська мова сьогодні залишається найпопулярнішою в Європі і світі після китайської. Англійськомовних країн у світі – 45. Звичайно, що до них відноситься, перш за все, Велика Британія, яка зуміла шляхом колоніального

захвату розповсюдити свою мову в усіх куточках світу, а також США, які розповсюджують свою мову мирним шляхом через засоби масової інформації по всьому світу. Французькою мовою розмовляють в 33 країнах, арабською – в 21, іспанською – в 20 країнах, португальською – в 7 країнах, німецькою – в 5, китайською – в 3. У сучасній лінгвістиці існує поняття «світові мови». Але основним критерієм цього трактування є не кількість населення, яке розмовляє певною мовою, а важливість мови на міжнародній арені, тобто міжнародне значення мови. Так, китайська мова, якою розмовляє більше як мільярд населення, не є «світовою мовою» або мовою міжнародного чи міжнаціонального спілкування [4].

У зв'язку з потребою підготовки всіх європейців до вирішення проблем, пов'язаних зі зростаючою міжнародною мобільністю й тіснішою співпрацею не лише в царині освіти, культури та науки, а також у торгівлі й промисловості, Рада Європи зацікавлена сприяти взаєморозумінню й терпимості та поважати ідентичність і культурну різноманітність за допомогою більш ефективних міжнародних зв'язків, підтримувати та розвивати багатство й різноманітність європейського культурного життя завдяки удосконаленню вивчення національних і регіональних мов. При цьому у рішеннях Ради Європи зазначається, що потреби багатомовної й мультикультурної Європи можна сприймати тільки з позицій значного зростання можливостей європейців спілкуватися між собою, оминаючи мовні й культурні кордони, що потребує тривалих зусиль упродовж життя [9].

Державний стандарт базової та повної середньої освіти європейських держав, нові програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-методичне забезпечення вивчення іноземних мов стали своєчасним відгуком на замовлення сучасного суспільства. У цих документах, які базуються на рекомендаціях Ради Європи, закладено принципи комунікативної спрямованості навчання, особистісної орієнтації, автономії учня, взаємопов'язаної з видами мовленнєвої діяльності, що реалізують один із ключових принципів загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – «Іноземні мови – для життя».

Аналіз розвитку освіти в європейських країнах показав, що старші школи в усіх розвинених країнах є профільними, їх сучасна структура є результатом генералізації та уніфікації структури та змісту освіти протягом кількох десятиріч. Загальною світовою тенденцією розвитку старшої школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність та інтеграція з професійною освітою. Це дозволяє зробити висновок, що основний пошук науки і практики орієнтовано на розвиток особистості, успішність її соціалізації та адаптації. Такі підходи вимагають змін як у змісті освіти, так і в технологіях навчання. Домінуючими є комунікаційні та

інформаційні технології, які надають можливість спілкуватися та взаємодіяти на локальному і глобальному рівнях, швидко здобувати та оновлювати знання, формують уміння і навички, необхідні для адаптації, вибору, відповідального життя [2].

У світовій практиці середньої освіти сьогодні домінує тенденція до запровадження основного ядра знань як базового мінімуму, на якому формується і розвивається комплекс знань, умінь, навичок, компетентностей, що необхідні для соціалізації особистості, її подальшого професійного становлення.

Профільне навчання забезпечує можливість здобуття загальної, профільної, допрофільної підготовки, виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до самореалізації та самоактуалізації, професійного зростання, адаптування і мобільності у сучасному суспільстві. Профілізація старшого ступеня середньої школи потребує застосування і впровадження нових педагогічних підходів та технологій навчання. Методи навчання у профільних класах мають специфіку, що пов'язано з інтересами, схильностями та здібностями учнів до обраного ними предмета.

Суспільно-політичні реформи викликали реформування й польської системи освіти. Її основними напрямками стали: децентралізація системи управління освітою (передача дошкільних та шкільних закладів місцевим органам самоуправління), демократизація освіти, автономія навчальних закладів (розвиток сектора недержавних закладів, збільшення кількості студентів, надання можливості викладачам самим обирати навчальні програми та підручники і включати регіональний компонент у зміст освітніх програм), інформатизація і модернізація системи освіти (заміна трансформаційно-репродуктивної моделі педагогіки на критично-креативну), звернення уваги на поліетнічність Польщі і, як наслідок, зростання кількості навчальних закладів для національних меншин та етнічних груп. Їх кількість у 1990-2011 рр. зросла від 120 до 621 (основні школи), від 112 до 229 (гімназії) та від 7 до 25 (післягімназійні школи). Одним із напрямів модернізації польської системи освіти було усупільнення освіти, що означало вирівнювання освітніх шансів для різних верств населення, підвищення рівня освіти через поширення середньої та вищої освіти, підготовку молоді до активної й відповідальної участі в суспільному, культурному та економічному житті як у локальному, так і в глобальному середовищі. Особлива увага стала приділятися вивченню іноземних мов. Сьогодні 44 % польського суспільства знає англійську, німецьку або російську мови, 33 % володіє двома мовами, а 80 % студентів розмовляють англійською.

У середніх навчальних закладах (формальна і неформальна освіта): засади полікультурної освіти запроваджено у шкільні програми, в яких

переважає міждисциплінарний підхід; організовано двомовне навчання, «інтегроване мовно-предметне навчання», інтеграційну освіту (навчання у класах з дітьми з обмеженими можливостями), освіту національних меншин, етнічних груп, репатріантів, іммігрантів, біженців, а також просвітницьку діяльність серед молоді про ці групи. Особлива увага приділяється позашкільним заходам, а саме – розробці проєктів, пов'язаних з проблемою полікультурності, роботі інтеграційних таборів (таборів для польських дітей і дітей-іммігрантів), участі школярів у міжнародних програмах за обміном [5].

Висновки. У зв'язку з потужними інтеграційними процесами в Європі, зміною політичних пріоритетів, міграцією населення у межах Єврозони у пошуках роботи та глобалізацією у світі країни переглядають засади своєї мовної політики як на національному, так і на міждержавному рівні. Протягом останніх десятиліть було розроблено й прийнято достатньо документів, що регулюють мовні відносини у межах Європейського Союзу, а це позначилося, в свою чергу, і на підходах до навчання іноземним мовам у загальноєвропейському освітньому просторі. Розробка Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, в межах яких визначено мету навчання іноземних мов та розроблено уніфіковані вимоги до рівнів володіння іноземною мовою, призвела до суттєвих змін і у сфері освіти Польщі. У процесі навчання в середній школі учні продовжують вивчення іноземної мови, обраної у початковій школі. Вони також починають вивчення другої іноземної мови впродовж першого року навчання на середньому етапі. Вивчення двох іноземних мов є обов'язковим, і учні можуть обирати з англійської, французької, німецької, італійської, російської або іспанської. Сьогодні Польща, як і кожна країна у ЄС, будує свою мовну політику на засадах толерантного ставлення до різних мов, прагне диверсифікації іншомовної пропозиції у закладах освіти й спрямовує зусилля на виконання поставлених перед громадянами завдань оволодіння двома іноземними мовами.

Визнаючи важливість англійської мови та необхідність її вивчення, країни Європи все ж притримуються думки, що Європа має зберегти багатомовність, а науковці і політики шукають шляхи створення на континенті умов, за яких кожен громадянин матиме можливість спілкуватися своєю рідною мовою й зберігати свою національну ідентичність.

Список використаних джерел:

1. Гальчинський А. С. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти: наук. вид / А. С. Гальчинський. – К.: Либідь, 2006. – 312 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва

- освіти і науки України. – 2003. – № 24. – с.3-15.
3. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристалл. – М.: Изд-во «Весь мир», 2001 – 185 с.
 4. Ловцевич Г. Н. Анализ терминов, употребляемых для обозначения английского языка / Г. Н. Ловцевич // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 87
 5. Мовна й полікультурна освітня політика Польщі на шляху до європейської інтеграції // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін: 36. наук. статей / за заг. ред. д.пед.н., професора Соколової І.В. – Маріуполь, 2010. – С. 342-345.
 6. Огренич Н. Державна мова як чинник національної безпеки / Н. Огренич // Вересень. – 2003. – № 1 (23). – С. 50-56.
 7. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / А. А. Сбруева. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
 8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ Астрель, 2008. – С. 4-31.
 9. Тадеєва М. І. Іншомовна освіта в контексті європейського та світового суспільного розвитку / М. І. Тадеєва // Вища освіта України. – 2008. – 3 (38). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Київ: Видавничо-поліграфічне підприємство «Гнозис», 2008. – Том І. – С. 376–381.
 10. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.
 11. Хабермас Ю. Постнациональная констелляция и будущее демократии / Ю. Хабермас // Логос. – 2003. – №4-5 (39). – С. 110-118.
 12. Brzezinski J. Nauczanie języków obcych dzieci / J. Brzezinski. – Warszawa: WsiP, 1987. – 191 p.
 13. Fishman J. The New Linguistic Order / J. Fishman // Foreign Policy. – 1998–1999. – Winter. – P. 26-32
 14. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, European Association for International Education / J. Knight, H. de Wit. – Amsterdam, 1997. – p. 11.

Transliteration:

1. Galchynskiy A. S. (2006), Globalni transformacii: konceptualni alternatyvy. Metodologichni aspekty [Global transformations: conceptual alternatives. Methodological aspects], Lybid, Kyiv, Ukraine.
2. (2003), “Conception of type studies is at senior school”, Informative collection of Department of education and science of Ukraine, vol 24, pp. 3-15.

3. Kristall D. (2001), *Anglijskij yazyk kak globalnyj* [English as global], «Ves Mir», Moscow, Russia.
4. Lovcevic G. N. (2008), “Analysis of terms, used for denotation of English”, *Inostrannye yazyki v shkole*, Vol 8. p. 87.
5. Sokolova I. V. (2010), “Linguistic and policultural educational policy of Poland on a way to European integration”, *Issues of the day of philology: linguistics, literary criticism, method of teaching of philological disciplines*, Mariupol, Ukraine, pp. 342-345.
6. Ogrenych N. (2003), “Official language as factor of national safety”, *Veresen*, vol. 1 (23), pp. 50-56.
7. Sbrueva A. A. (2004), *Porivnyalna pedagogika* [Comparative pedagogics], VTD «Universytetska knyga», Sumy, Ukraine.
8. Solovova E. N. (2008), *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Method of teaching foreign languages], AST Astrel, Moscow, Russia.
9. Tadeeva M. I. (2008), “Foreign education is in the context of European and world community development”, *Vyshcha osvita Ukrainy*, Vol. 3 (38), no 1, pp. 376–381.
10. Tadeeva M. I. (2011), *Rozvytok suchasnoi shkilnoi inshomovnoi osvity v krainah-chlenah Rady Evropy* [Development of modern school foreign education is in countries-councillors Europe], *Navchalna knyga – Bogdan*, Ternopil, Ukraine.
11. Habermas Yu. (2003), “Post-national constellation and future of democracy”, *Logos*, vol. 4-5 (39), pp. 110-118.
12. Brzezinski J. (1987), *Nauczanie jezykow obcych dzieci* [Studies of languages of foreigner children], WsiP, Warsaw, Poland.
13. Fishman J. (1998-1999), *The New Linguistic Order, Foreign Policy*, pp. 26-32.
14. Knight J. (1987), *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*, European Association for International Education, Amsterdam, Holland.

V. A. Левицкая. *Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина.*

Влияние глобализационных и интеграционных процессов на формирование и развитие языкового образования старшеклассников в Польше в конце XX – начале XXI вв.

V. A. Levytska. *National University of Water and Environment Management, Rivne, Ukraine.*

Influence of globalization and integration processes on forming and development of linguistic education of senior pupils in Poland at the end of XX – beginning of XXI of ages.

E-mail: lewalent@gmail.com

МАТЮХІН В.О.,

доктор наук в галузі економіки,

професор,

виконавчий директор

Прикарпатського інституту МАУП

КОБЗЄВА О.В.,

доктор філософії в галузі ділового

адміністрування, професор

м. Львів, Україна

ПОДІЄВИЙ ТУРИЗМ ТА СТРАТЕГІЯ ЙОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

В роботі розглянуті основні питання стратегії розвитку подієвого туризму в Україні. Проведено аналіз структури та тематичних видів подієвого туризму у країнах Європи. Визначені пріоритетні види подієвого туризму в Україні – національні свята, фестивалі кіно та театру, гастрономічні фестивалі, спортивні події, музичні фестивалі та конкурси. Для реалізації стратегії розвитку подієвого туризму представлено шість основних функціональних стратегій: інформаційна, кадрова, організація івентів. Стратегія тур-оперейтингу, стратегія гостинності та фінансова стратегія. Визначено 10 етапів організації подієвого туризму, а також необхідні та достатні умови ефективності його заходів – якісний івент-менеджмент та якісний менеджмент гостинності. Також розроблена функціональна модель послуг гостинності для учасників подієвого туризму у складі 5-ти підсистем: класичні туристичні послуги, культурно-пізнавальні послуги, послуги розваг, інформаційні та індивідуальні послуги.

Ключові слова: стратегія розвитку, подієвий туризм, івент-менеджмент, менеджмент гостинності, функціональна модель послуг гостинності, національні свята, фестивалі кіно та театру, гастрономічні свята, спортивні події, музичні фестивалі та конкурси.

Матюхин В. А., Кобзева Е. В. Событийный туризм и стратегия его развития в Украине. В работе рассмотрены основные вопросы стратегии развития событийного туризма в Украине. Проведен анализ структуры и тематических видов событийного туризма в странах Европы. Определены приоритетные виды

событийного туризма в Украине – национальные праздники, фестивали кино и театра, гастрономические фестивали, спортивные события, музыкальные фестивали и конкурсы. Для реализации стратегии развития событийного туризма представлены шесть основных функциональных стратегий: информационная, кадровая, организация ивентов, стратегия тур-оперейтинга, стратегия гостеприимства и финансовая стратегия. Определены 10 этапов организации событийного туризма, а также необходимые и достаточные условия эффективности его мероприятий – качественный ивент-менеджмент и качественный менеджмент гостеприимства. Также разработана функциональная модель услуг гостеприимства для участников событийного туризма, которая включает 5 подсистем: классические туристические услуги, культурно-познавательные услуги, услуги развлечений, информационные и индивидуальные услуги.

Ключевые слова: стратегия развития, событийный туризм, ивент-менеджмент, менеджмент гостеприимства, функциональная модель услуг гостеприимства, национальные праздники, театральные и кинофестивали, гастрономические праздники, спортивные события, музыкальные фестивали и конкурсы.

Matyuhin V. O., Kobzeva O. V. Event tourism and strategy of its development in Ukraine. The major items of development's strategy of event management in Ukraine are considered in the work. The analysis of the structure and thematic types of event tourism in Europe's countries was executed. The priority types of event tourism in Ukraine have been singled out: national celebrations, theatrical and film festivals, gastronomic festivals, sport events, music festivals and competitions. For realization of strategy of development event tourism are presented six major functional strategies: informational, personnel, event management, tour-operating strategy, hospitality strategy and financial strategy. 10 stages of the organization event tourism, and also necessary and sufficient conditions of efficiency of its events – high-quality event-management and high-quality hospitality management are defined. Also is developed the functional model of services hospitality for participants of event tourism, which consists of 5 subsystems: classical tourist services, cultural and informative services, services of entertainments, informational and individual services.

Key words: *development strategy, event management, hospitality management, functional model of services hospitality, national celebrations, theatral and film festivals, gastronomic celebrations, sport events, music festivals and competitions.*

Постановка проблеми. Подієвий туризм динамічно розвивається у світі останні роки і став пріоритетним інноваційним видом туризму 21-го сторіччя. Подієвий туризм – вид туризму, при якому основна мета туристичної поїздки приурочена до певної події, а туристи стають живими свідками визначних подій у світі культури, мистецтва, спорту, шоу та інше. При цьому подієвий туризм поєднує в собі традиційний відпочинок та участь у видовищних заходах в атмосфері свята з безліччю неповторних моментів, які залишаються у пам'яті на багато років.

Подієвий туризм як сектор індустрії туризму народився наприкінці двадцятого сторіччя на стику подієвого менеджменту (івент-менеджменту) та менеджменту туризму [1]. Три основні ознаки притаманні подієвому туризму. Це цільова аудиторія (громадські або корпоративні івенти), мета поїздки (відпочинок, рекреація або бізнес) і сутність події (важлива подія або бренд).

На даний час, коли в Україні відбуваються виклики сьогодення – економічна криза і, відповідно, зменшуються обсяги виїзного, в'їзного та внутрішнього туризму, – постає питання розвитку такого інноваційного виду туризму, як подієвий туризм. Це дозволяє залучити нових туристів, прискорити розвиток регіонів країни, розвинути туристичну інфраструктуру та залучити іноземних і внутрішніх інвесторів, що визначає актуальність представленої роботи.

Аналіз останніх публікацій. В останні роки з'явилась низка публікацій за тематикою подієвого туризму іноземних [2-5] і вітчизняних авторів [6-7]. Але в зазначених роботах не розглянуті питання особливого розвитку подієвого туризму в Україні, в т.ч. під час економічних проблем туристичної галузі.

Цілі та завдання статті. Метою роботи є аналіз і визначення пріоритетних видів подієвого туризму в Україні та шляхів їх розвитку.

Завданням роботи є обґрунтування проблеми розвитку подієвого туризму в Україні, аналіз європейської системи сфери подієвого туризму, визначення пріоритетних видів подієвого туризму в Україні, основних функціональних стратегій його розвитку та моделі послуг гостинності подієвого туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу європейської системи подієвого туризму [5, 6], його структура та тематичні види представлені на рис 1.

1. Національні фестивалі і свята.

Серед відомих європейських – фестиваль святого Патрика у Лондоні

(Великобританія), Дубліні (Ірландія); фестиваль культур народної любові у Берліні (Німеччина); фестиваль у Гранаді (Іспанія) під релігійні пісні у стилі фламінго; фестиваль у Флоренції (Італія) в день католицької Пасхи; свято дня народження королеви Нідерландів Беатрис.

2. Театралізовані події – шоу Lord of the Dance (Великобританія); свято на льоді шоу Romanza у Відні (Австрія); фестиваль «Цирк майбутнього» у Парижі (Франція); фестиваль «Ла томатіна» у Бунйолі (Іспанія).

3. Фестивалі кіно, театру. Найвідоміші – Канський фестиваль (Франція), Венеційський фестиваль (Італія), фестиваль оперного мистецтва у Вероні (Італія), театралізований фестиваль у Мюнхені (Німеччина).



Рис. 1. Тематичні види подієвого туризму.

4. Гастрономічні фестивалі. Паризький салон шоколаду (Франція), міжнародний фестиваль пива у Берліні (Німеччина), фестиваль морепродуктів в Іспанії, фестиваль грецьких вин на острові Крит.

5. Фестивалі та виставки квітів. Фестиваль тюльпанів у передмісті Амстердаму (Нідерланди), фестиваль квітів у Челсі, Лондон (Великобританія) та у Брюсселі (Бельгія).

6. Модні покази. Men's Fashion у Парижі (Франція), Milana Moda Bouna, Мілан (Італія), Ready to wear, Париж (Франція).

7. Мистецькі аукціони та художні виставки – аукціон Сотбіс (Великобританія), аукціон Крістіс (Великобританія).

8. Фестивалі музики, музичні конкурси – музичний конкурс Євробачення, фестиваль джазу у Стокгольмі (Швеція), московський конкурс імені Петра Чайковського (Росія), фестиваль «Сніг і Симфонія», Санкт-Моріц (Швейцарія), фестиваль камерної музики у Равелло (Італія).

9. Спортивні події – насамперед Олімпійські ігри, світові та європейські чемпіонати, автоперегони «Формула 1».

10. Міжнародні технічні салони виставки – авіасалон в Ле Бурже, Париж (Франція), авіакосмічний салон у Жуковському (Росія), салон годинників у Женеві та Цюриху (Швейцарія).

Таким чином загальна система європейського подієвого туризму складається з 10 підсистем за його тематичними видами.

Для України можна виділити 5 пріоритетних видів подієвого туризму, а саме:

1. Національні фестивалі та свята.
2. Фестивалі кіно і театру.
3. Гастрономічні фестивалі.
4. Спортивні події.
5. Музичні фестивалі та конкурси.

Інші види подієвого туризму, такі як міжнародні технічні салони, мистецькі аукціони, модні покази, фестивалі квітів, театралізовані події на даний час не є актуальними у зв'язку з економічною кризою та відсутністю пропозиції. Незважаючи на це, є попит і пропозиції на інші зазначені вище види подієвого туризму.

1. Національні свята та фестивалі – це можуть бути свято Дня незалежності України, різдвяні свята, день святого Валентина та інші. На регіональному рівні – Сорочинський ярмарок, дні Львова та Харкова, «Одеська Юморина», «Сакура фест» в Ужгороді, фестиваль «Таврійські ігри» на Херсонщині та «Червона рута» в Івано-Франківську.

2. Фестивалі кіно і театру. Успішно другий рік поспіль проходить Одеський міжнародний кінофестиваль, вже сьомий рік у Львові проходить міжнародний театральний фестиваль «Золотий лев». Відомі театральний фестиваль «Київська пектораль» та Київський міжнародний молодіжний кінофестиваль.

3. Гастрономічні фестивалі особливо популярні в Україні. Серед них: 300 років Львівської пивоварні, фестиваль шоколаду та кави у Львові, фестиваль червоне вино та біле вино у Закарпатті, фестиваль гуцульська бринза.

4. Спортивні події. Класичний приклад – футбольний чемпіонат «Євро-2012», який у кілька разів збільшив туристичні потоки у Київ, Донецьк, Львів

та Харків. При стабілізації економічного стану в Україні можливі чисельні міжнародні спортивні змагання. На даний час пріоритетні різні національні чемпіонати.

5. Музичні фестивалі і конкурси з успіхом проходять щорічно в Україні. Серед них був пісенний конкурс Євробачення, 5-й рік у Львові проходить міжнародний фестиваль «Джаз-Фест». Відомі міжнародний балетний конкурс пам'яті Сержа Лифаря у Києві, український молодіжний фестиваль «Перлини сезону», фестиваль «На Синевір трембіти кличуть».

В останні роки відбуваються масштабні форуми та конференції у сфері інформаційних технологій. Так у Києві сьомий рік поспіль проходить «iForum» у міжнародному виставковому центрі, а у Львові «IT-Arena» на стадіоні «Львів-Арена». Щороку 5-7 тисяч учасників беруть участь у цих заходах.

Зазначені приклади івентів створюють реальну базу для організації подієвого туризму в регіонах України. Це забезпечує багаторазове відвідування туристами вже відомих туристичних об'єктів, а також розвиток туристичної галузі та регіональної інфраструктури.

Для реалізації стратегії розвитку подієвого туризму в Україні необхідно розробити та впровадити його відповідні функціональні стратегії, які представлені у таблиці 1.

З метою реалізації заходів подієвого туризму запропоновані 10 основних етапів їх організації.

1. Формування бази даних визначних івентів в Україні та регіонах.
2. Оцінка та вибір івентів для подієвого туризму.
3. Визначення цільової аудиторії у подієвому туризмі.
4. Визначення мети подорожей туристів.
5. Визначення діапазону планових витрат на туристичний продукт.
6. Укладання угод туроператорів із дирекцією івентів.
7. Підготовка персоналу для обслуговування учасників подієвого туризму.
8. Організація участі туристів в церемоніях та шоу.
9. Організація послуг гостинності для туристів.
10. Контроль та аналіз ефективності заходів подієвого туризму.

Аналіз ефективності заходів подієвого туризму приводить до висновку, що необхідно реалізувати два аспекти – необхідні та достатні умови для багаторазового повернення туристів у той самий туристичний (географічний) центр. Достатніми умовами є якісний менеджмент сфери гостинності [8] подієвого туризму відповідно запропонованої функціональної моделі послуг гостинності (рис.3). Тільки поєднання цих умов забезпечить соціально-економічну ефективність подієвого туризму та розвиток регіонів України.

Тому, особливого значення набуває надання послуг гостинності для

№	Функціональні стратегії	Напрями розробки	Виконавці	Термін виконання
1	Інформаційна стратегія	1. Календар подій у регіоні на рік, квартал, місяць. 2. Сайт подієвого туризму (ПТ). 3. Інтернет-реклама подій.	1. Управління туризму при обласних та районних держадміністраціях. 2. Дирекція подій (івентів). 3. Тур-оператори.	Інформаційна підтримка 0,5-1 рік до початку події.
2	Кадрова стратегія	1. Визначення цільової аудиторії ПТ. 2. Підготовка кадрів сфери ПТ та гостинності. 3. Розробка спеціалізації «Менеджмент подієвого туризму» та «Менеджмент гостинності».	1. Дирекція подій. 2. Факультет менеджменту ВНЗ. 3. Навчально-інформаційні центри ПТ. 4. Факультети післядипломної освіти.	Підготовка персоналу: - до 3-х місяців курси, тренінги; - до 1-1,5 року друга вища освіта; - до 2-4-х років підготовка молодших спеціалістів, бакалаврів.
3	Організація подій (івентів).	1. Планування проекту події з визначенням заходів, церемоній та шоу. 2. Формування структури управління, підбір персоналу. 3. Проведення події із залученням спеціальних засобів (конгрес-центрів, спортивних споруд, міської інфраструктури). 4. Співпраця з тур-операторами щодо надання послуг гостинності учасникам події.	1. Дирекція подій. 2. Управління туризму при обласних та районних держадміністраціях. 3. Тур-оператори та підприємницькі структури.	Відповідно план-графіку події. Початок за 1-2 квартали до початку події.
4	Стратегія тур-оперейтингу.	1. Укладання тур-операторами угоди із дирекцією подій про співпрацю. 2. Підготовка туристичних програм для учасників події (івенту). 3. Підготовки туристичних програм для гостей події. 4. Підготовка програми залучення гостей події. 5. Організація віртуальних івентів через сайт події.	1. Тур-оператори ринку ПТ. 2. Адміністратори сайтів ПТ. 3. Дирекція подій.	За 1-2 квартали до початку події

5	Стратегія гостинності	1. Послуги з розміщення, харчування, транспортні. 2. Культурно-пізнавальні послуги. 3. Послуги розваг. 4. Інформаційні послуги. 5. Індивідуальні послуги.	1. Підприємці сфери громадського обслуговування. 2. Експертні бюро. 3. Анімаційні центри. 4. Підприємці сфери інформатики.	За квартал до початку подій.
6	Фінансова стратегія	1. Фінансування інформаційної підтримки. 2. Фінансування кадрового забезпечення. 3. Фінансування організації події. 4. Організація тур-оперейтингу. 5. Фінансування послуг гостинності.	1. Управління туризму при обласних та районних держадміністраціях. 2. Дирекція події. Державні та недержавні ВНЗ. Навчально-інформаційні центри ПТ. 3. Спонсори та меценати. Підприємницькі структури. 4. Тур-оператори та турагенти. 5. Підприємницькі структури, комунальні підприємства.	За 0,5-1 рік до початку події.

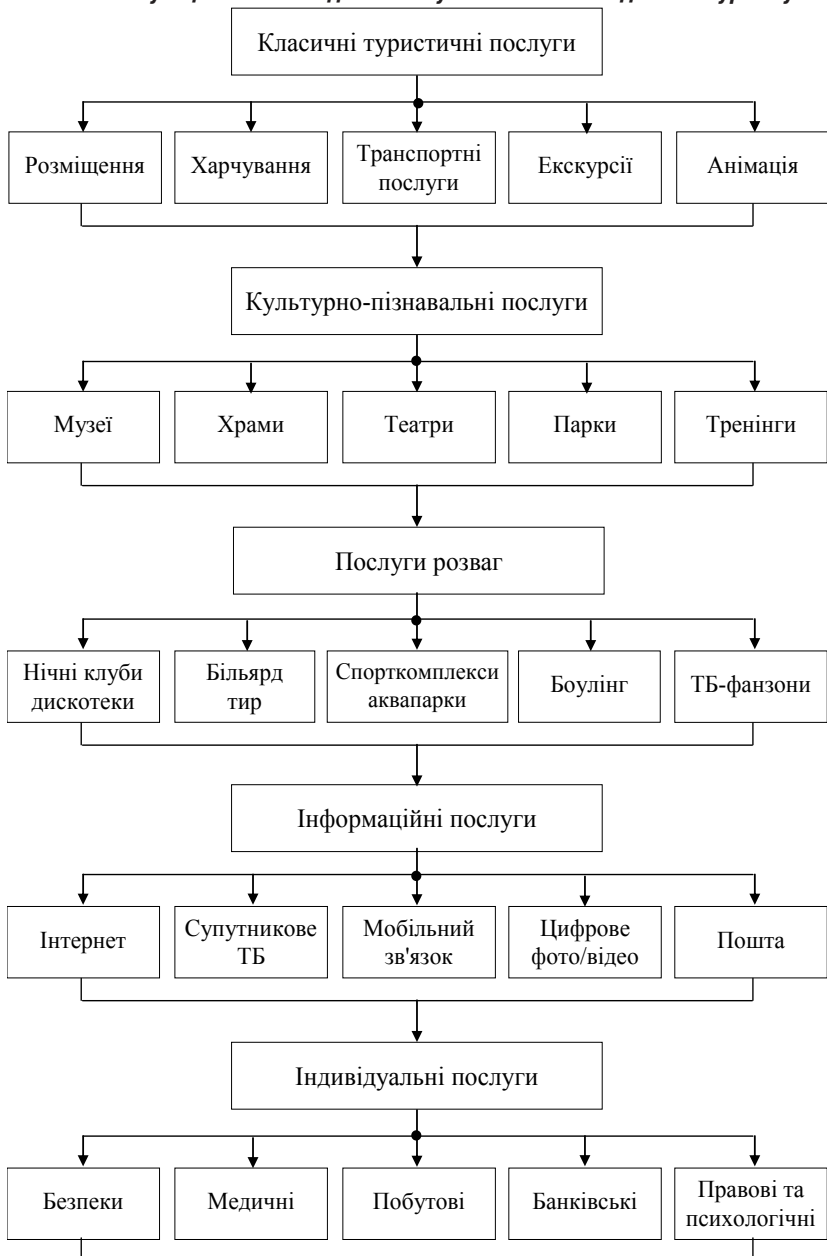
учасників подієвого туризму. Гостинність – це одне з понять цивілізації, яке завдяки прогресу та часу перетворилось на потужну індустрію, де працюють мільйони професіоналів, створюючи усе найкраще споживачам послуг. Індустрія гостинності включає у собі різні сфери діяльності людей – туризм, відпочинок, розваги, готельний і ресторанний бізнес, громадське харчування, екскурсійну діяльність, організацію різноманітних анімаційних заходів тощо [9].

Запропонована функціональна модель послуг гостинності для учасників подієвого туризму (рис.3) складається із 5-ти підсистем: 1) класичні туристичні послуги; 2) культурно-пізнавальні послуги; 3) послуги розваг; 4) інформаційні послуги; 5) індивідуальні послуги.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином в роботі на підставі аналізу європейської системи сфери подієвого туризму визначені пріоритетні види його розвитку в Україні, основні функціональні стратегії, етапи організації заходів подієвого туризму, а також функціональна модель послуг гостинності.

Напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей функціональних стратегій для кожного з визначених видів подієвого туризму в країні.

Рис. 3. Функціональна модель послуг гостинності подієвого туризму.



Список використаних джерел:

1. Алексеева О.В. Событийный туризм и ивент-менеджмент [Электронный ресурс] / О.В. Алексеева // Российское предпринимательство : электронное науковое фахове видання. – Електронні дані. – [Москва : В-во «Креативная экономика», 2011]. – №6, вып.2(186). – С.167-172. – Режим доступу: creativeconomy.ru/articles/12978/ (дата звернення 30.05.2015 р.). – Назва з екрана.
2. Getz D. Event management and event tourism / Donald Getz. – [2nd ed]. – New York: Cognizant Communication Corp, 2005. – 439 p.
3. Getz D. Event tourism: Definition, evolution, and research / Donald Getz // Tourism Management. – 2008. – № 29. – P. 403-428.
4. Шакина Ж.М. Событийный туризм как основа для формирования туристического потока в Казахстан / Шакина Ж.М. // Менеджмент в России и за рубежом. – 2013. – № 5. – С. 112-117.
5. Бабкин А.В. Специальные виды туризма: уч.пособие / Бабкин А.В. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 256 с.
6. Что такое событийный туризм? [Электронный ресурс] // Туристична компанія «2 чемодана». – Електронні дані. – Режим доступу: <http://www.2chemodana.com.ua/?p=attractions&f=about&id=10> (дата звернення 25.09.2015 р.). – Назва з екрана.
7. Матюхін В.О. Сфера розваг як складова маркетингової стратегії туристичного бізнесу / Матюхін В.О., Кобзева О.В. // Вісник Донецького інституту туристичного бізнесу. – 2006. – № 11. – С.182-186.
8. Матюхін В.О. Розробка навчального проекту «Менеджмент гостинності «Євро-2012» / Матюхін В.О., Ахекян А.М., Кобзева О.В. // Вісник Донецького інституту туристичного бізнесу. – 2009. – № 13. – С.291-296.
9. Уоркер Дж. Р. Введение в гостеприимство: учеб. пособие / Дж.Р.Уоркер; [пер. с англ.]. – [2-е изд.]. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607 с.

References:

1. Alekseeva O.V. Event tourism and event management [Electronic resource] / O.V.Alekseeva // Russian Journal of Entrepreneurship: scientific research publishing. – Electronic data. – [Moscow : Publishers «Creative Economy», 2011]. – №6, is.2(186). – P.167-172. – Mode of access: creativeconomy.ru/articles/12978/ (viewed on May 30, 2015). – Title from the screen.
2. Getz D. Event management and event tourism / Donald Getz. – [2nd ed]. – New York: Cognizant Communication Corp, 2005. – 439 p.
3. Getz D. Event tourism: Definition, evolution, and research / Donald Getz // Tourism Management. – 2008. – № 29. – P. 403-428.
4. Shayekina Zh. M. Event tourism as the basis of the formation the tourism

- traffic in Kazakhstan / Shayekina Zh. M. // Management in Russia and Abroad. – 2013. – № 5. – P. 112-117.
5. Babkin A.V. Special'nye vidy turizma: ucheb. posobie / Babkin A.V. – Rostov n/D: Feniks, 2008. – 256 s.
 6. What's the event tourism? [Electronic resource] // Travel company «2 Chemodana». – Electronic data. – Mode of access: <http://www.2chemodana.com.ua/?p=attractions&f=about&id=10> (viewed on September 25, 2015). – Title from the screen.
 7. Matyuhin V.O. The sphere of entertainments as a part of the marketing strategy of tourist business / Matyuhin V.O., Kobzeva O.V. // Visnyk DITB. – 2006. – № 11. – P.182-186.
 8. Matyuhin V.O. The elaboration of the educational project «Management of hospitality of «Euro-2012» / Matyuhin V.O., Achekjan A.M., Kobzeva O.V. // Visnyk DITB. – 2009. – № 13. – P.291-296.
 9. Walker, John R. Introduction in hospitality: ucheb. posobie / John R. Walker; [trans. inglish]. – [4th ed.]. – Moscow: UNITY-DANA, 2012. – 735 p.

В. А. Матюхин. Прикарпатский институт им.М.Грушевского МАУП, Львов, Украина.

E-mail: profvm@ukr.net.

Е. В. Кобзева. Прикарпатский институт им.М.Грушевского МАУП, Львов, Украина.

E-mail: akobzeva1@rambler.ru

Событийный туризм и стратегия его развития в Украине.

V. O. Matyuhin. Carpathian Institute of M.Hrushevskoho, Lviv, Ukraine. E-mail: profvm@ukr.net.

O. V. Kobzeva. Carpathian Institute of M.Hrushevskoho, Lviv, Ukraine. E-mail: akobzeva1@rambler.ru

Event tourism and strategy of its development in Ukraine.

ОГОРОДНИК Н.Є.,

Херсонська державна морська
академія, м. Херсон, Україна

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФЛОТУ

У статті охарактеризовано особливості світового та вітчизняного ринків праці морських фахівців як передумови зростання ролі англійської мови у працевлаштуванні та подальшій кар'єрі майбутніх моряків. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо організації навчання англійської мови майбутніх фахівців флоту. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, визначено характерні особливості сучасного етапу навчання. Наголошується на необхідності формування англomовної комунікативної компетентності з позиції широкого соціально-професійного контексту у зв'язку з інтеграцією іншомовної комунікативної складової у загальну структуру професійної компетентності майбутніх фахівців флоту. Підкреслюється визначальна роль стандартизації вимог до навчання англomовного спілкування майбутніх моряків у різних країнах світу.

Ключові слова: глобалізація, майбутні фахівці флоту, англomовне професійне спілкування, комунікативна компетентність.

В статье охарактеризовано особенности мирового и отечественного рынков труда морских специалистов как предпосылки возрастания роли английского языка в трудоустройстве и дальнейшей карьере будущих моряков. Проанализировано существующие научные концепции относительно организации обучения английскому языку будущих специалистов флота. На основе результатов проведенного анализа определены характерные особенности современного этапа обучения. Акцентируется на необходимости формирования англоязычной коммуникативной компетентности с позиций широкого социально-профессионального контекста в связи с интеграцией иноязычной коммуникативной составляющей в общую структуру профессиональной компетентности будущих специалистов флота. Подчеркивается определяющая роль

стандартизації вимог до навчання англійською мовою майбутніх моряків у різних країнах світу.

World and national maritime labor markets specific features are characterized as preconditions for Maritime English role in the employment and further career of future seafarers. The existing scientific concepts on Maritime English teaching to future seafarers are analyzed. The distinctive features of the present-day teaching process are identified. The formation of Maritime English communicative competence in a broad social and professional context because of the integration of Maritime English in the overall structure of the future seafarers' professional competence is focused on, too. The decisive role of global requirements standardization for future seafarers' communicative competence in Maritime English is emphasized.

Key words: globalization, future seafarers, Maritime English, communicative competence.

Нова сучасність, характеризується як епоха глобальних світових перетворень, пов'язана із необхідністю змін у всіх сферах людського буття. Важливим вектором глобалізації є освіта, як один із найвпливовіших факторів прогресу людства. Найголовніша вимога глобалізації до людини — це вимога високого професіоналізму. Високі професійні якості українських морських спеціалістів та низький рівень оплати їх кваліфікованої праці роблять їх затребуваними на міжнародному ринку моряків. Відомо, що вітчизняний ринок праці морських фахівців має яскраво виражену експортну спрямованість через практичну відсутність власного флоту й, відтак, робочих місць. Попри те, що Україна є визнаним постачальником кваліфікованих морських кадрів на міжнародній арені, посідаючи 3-4 місце у світі (за різними оцінками) [6], за умов жорсткого суперництва така позиція є досить хиткою. Понад те, що такі провідні гравці на світовому ринку морської робочої сили, як Філіппіни, Індонезія, Китай є націленими на подальше нарощування власної присутності у галузі, велика кількість інших потужних морських держав Азійсько-тихоокеанського регіону (Індія, Японія, Корея, Росія, США та ін.), Балканського півострову та Балтії також спрямовані на збільшення чисельності своїх морських кадрів у світовому флоті. За такої конкуренції умовою збереження Україною лідерських позицій, на думку експертів, має стати беззаперечний професіоналізм її морських фахівців з його невід'ємною складовою — володінням англійською мовою як робочою мовою даної галузі [6].

Англійська мова як засіб професійного і повсякденного (що не менш важливо в умовах тривалих рейсів) спілкування набуває сьогодні вирішальної

ролі у гарантуванні безпеки морської праці. Сучасна морська індустрія, працюючи під гаслом «Безпека понад усе!», у якості головного фактору безпеки на морі розглядає людський фактор, серед провідних компонентів якого загальновизнано вміння спілкуватися англійською мовою. Саме від цього залежить якість взаємодії членів екіпажу під час щоденної рутинної праці й, головне, у разі екстремальних ситуацій [7]. Усвідомлюючи значущість умінь англійської комунікації у професійній діяльності майбутніх моряків, морські освітні навчальні заклади у більшості своїй забезпечують чільне місце навчанню англійської мови професійного спрямування.

Втім, характерною особливістю сучасного етапу формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців флоту в англійському професійному спілкуванні є його перебування у так званому тривимірному освітньому середовищі, що, відповідно, висуває вимоги та критерії трьох рівнів – міжнародного, європейського і національного. На сьогодні за наявності прагнення навчального процесу відповідати зазначеним вимогам вочевидь є їх неузгодженість і відокремлене існування. Певно, що за відсутності чітких кореляцій між відповідними регламентуючими документами трьох рівнів [8,14,15], формування англійської комунікативної компетентності як одного з провідних факторів успішного працевлаштування на світовому ринку морських фахівців, відбувається у довільному порядку і не сприяє досягненню встановлених міжнародних стандартів володіння мовою.

Розуміння важливої ролі англійської мови у професійному становленні майбутнього моряка, його успішній та безпечній самореалізації на судні як висококваліфікованого фахівця існувало у різні часи. Перші дослідження у вітчизняній методиці щодо специфіки навчання усного англійського мовлення майбутніх морських фахівців проведено ще за радянських часів. Авторами було охоплено різні категорії учнів: від курсантів морських училищ (Н.О. Дорошкевич, І.В. Драгомирецький, Р.Г. Зайцева) та спеціалістів морського профілю післядипломної форми навчання (О.А. Нужная) до слухачів короткотривалих спеціалізованих курсів з англійської мови (О.Г. Сонгаль). Предметом вивчення більшості із вказаних наукових праць обрано навчання діалогічного мовлення як найбільш актуального у професійному спілкуванні моряків. Удосконалення вмінь діалогічного мовлення передбачалося, головним чином, через рольові ігри на основі варійованих методик їх організації та проведення (ситуаційно-імітаційний, адаптивно-інтегративний способи, концепція лінгво-професіоналізму та ін.) [2,3]. Попри безсумнівну ефективність запропонованих на той час методик, домінуючою залишалася спрямованість навчального процесу саме на навчання мови шляхом надання необхідних знань і формування відповідних навичок і вмінь. Професійний контекст, фрагментарно представлений окремими комунікатив-

ними ситуаціями, також забезпечував засвоєння певних знань стосовно майбутньої професії, проте не спонукав до вирішення професійно орієнтованих задач під час іншомовної комунікації.

Разом з тим, з поширенням ідеї контекстного навчання перед ученими постало питання, як в умовах відтворення контексту майбутньої праці сформувати засобами іншомовного спілкування професійно важливі якості майбутніх фахівців флоту, сприятливі для її успішного засвоєння. У ході дослідження В.Ф. Тенішевою доведено ефективність такої організації навчально-виховного процесу, за якої іншомовна мовленнєва діяльність стає засобом розв'язання типових виробничих задач і водночас засобом підвищення якості та продуктивності праці майбутнього моряка [10].

Наукові роботи початку XXI ст. відбивають загальну тенденцію у методиці викладання іноземних мов до зміни пріоритетів стосовно мети й кінцевого результату навчання. Навчати англійської мови майбутніх фахівців флоту пропонується з позиції формування у них англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності [5]. Дослідниками даної стратегії навчання зроблено акцент на видах усної мовленнєвої діяльності майбутніх моряків, а саме аудіюванні (М.З. Шишло) та діалогічному мовленні (С.В. Козак, В.М. Зикова) як «перших серед рівних» інших рівнозначних видів спілкування на судні.

У пошуках шляхів підвищення ефективності процесу професійної мовної освіти морських судноводіїв автором О.В. Цибульскою теоретично обґрунтовано й апробовано на практиці концепцію лінгво-професійного навчання, спрямовану на наближення мовної освіти судноводіїв до мовних потреб їхнього англомовного професійного середовища [11].

У зв'язку із поширенням тенденції на професіоналізацію викладання іноземних мов у немовному виші сформувалися передумови для інтеграції іншомовної комунікативної складової у загальну структуру професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Аналіз матеріалів останніх міжнародних конференцій викладачів англійської мови для моряків (ІМЕС – 24-26) дозволяє зробити висновок про необхідність переорієнтації з так званого «кабінетного» (відірваного від виробництва) формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності фахівця на навчання у відтворюваному соціально-професійному контексті. Передбачається, що це сприятиме скорішому ототожненню мови фахівця з його безпосереднім оточенням, співвіднесенню змісту англомовного професійного спілкування з умовами виробництва, а отже швидкій професійній адаптації та адекватній поведінці в ситуаціях англомовного спілкування.

На думку вчених, розвиток економіки та процеси модернізації лише стимулюватимуть попит на вищу освіту, через що сучасна вища професійна

освіта стає одним із найпотужніших ринків, що розвиваються сьогодні у світі. У свою чергу, через низку тенденцій глобального характеру морська галузь, за визначенням фахівців, є на сьогодні однією з чи не найбільш інтернаціоналізованих і глобалізованих галузей промисловості [9]. Вирішальним фактором стало стрімке зростання (вдвічі за останні двадцять років) обсягів світової морської торгівлі, яка вважається найбільш дешевою, комфортною та доступною. Тож, на сьогодні, за даними Комісії ООН з питань розвитку та торгівлі (UNCTAD), майже 90 % міжнародної торгівлі товарами здійснюється шляхом морських перевезень [7]. Одночасно, судноплавна галузь переживає суттєві структурні зміни щодо різних аспектів діяльності, серед яких і питання комплектування екіпажів. У ході конкурентної боротьби за скорочення трудових витрат і використання дешевої робочої сили відбувається переформатування світового ринку моряків. Падіння престижності морської праці в країнах розвинутої економіки стимулювало його нові сегментацію та конфігурацію, де конкуруючими сторонами стають принципово інші морські держави. Основна конкурентна боротьба розгортається сьогодні між країнами Південно-Східної Азії та Східної Європи.

У контексті означених глобальних тенденцій відбувається й утвердження сучасної вітчизняної морської галузі як дієздатного та перспективного сегменту світового ринку морської робочої сили. На сьогоднішній день потенціал України як морської держави підтримується, головним чином, збереженою та добре розвинутою системою морської освіти. Підготовку кадрів для морського флоту станом на 2012 рік в країні здійснювали 11 навчальних закладів (разом із структурними підрозділами) [12]. Невтішні дані про те, що з 25 місця (1993 р.) у рейтингу найпотужніших морських країн світу Україна опинилася на 72 місці (2010 р.) через втрату власного флоту, пояснюють той факт, що лише чверть від загальної кількості випускників морських спеціальностей є затребуваними у національній морській галузі. Решта працевлаштовуються самостійно, переважно в іноземних судноплавних компаніях, поповнюючи категорію працівників-мігрантів. Ознаками українського сегменту вважаються високий професіоналізм, витривалість, комунікабельність і невисока оплата праці [6]. Експерти відзначають стійкий попит на вітчизняних професіоналів попри жорстку конкуренцію, та водночас зауважують про серйозний державницький підхід країн-конкурентів (Філіппіни, Китай, Росія, Індонезія, Індія та ін.) до просування своїх моряків на міжнародний ринок праці шляхом розробки та впровадження програм державної підтримки морської освіти [12].

Звичайно, працевлаштування моряків у першу чергу залежить від їх професійної підготовки. Враховуючи міжнародний характер праці та маючи

на меті полегшити працевлаштування моряків на судна під іноземними прапорами, Міжнародна морська організація (International Maritime Organization, далі – IMO) у 1978 р. прийняла Міжнародну конвенцію про стандарти підготовки, дипломування моряків та несення вахти (International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978, далі – Конвенція STCW'78) [4], що, за визначенням фахівців, «явила собою один з найяскравіших прикладів міжнародно-правової уніфікації стандартів професійної підготовки та дипломування моряків» [1]. Уведені стандарти покращують координацію дій членів екіпажу, сприяють їх порозумінню з береговими службами, що відіграє неоціненну роль під час критичних ситуацій у морі.

Як зазначалося, в умовах сучасного мореплавства суттєво зростає роль англомовної комунікативної компетентності моряків як складової їхньої загальної професійної компетентності, оскільки безпека мореплавства на сьогодні більшою мірою залежить від комунікативного аспекту спільної діяльності на судні. Відсутність скоординованих дій нерозуміння або неточне розуміння інформації часто призводять до катастрофічних наслідків. На думку експертів, нездатність спілкуватися спричинює високий рівень стресу на борту, тому мовний фактор за своєю важливістю набагато перевищує технічну компетентність моряка [13]. У рамках «Європейського проекту» (MARCOM-Project 2001) фахівцями Міжнародної морської організації (IMO) досліджувалася проблема використання англійської мови на судах світового флоту. У звіті наведено дані з 19 аспектів життєдіяльності на судні, стосовно яких зафіксовано відчутну невдоволеність моряків власне через недостатнє володіння англійською мовою та невміння компетентно вирішувати професійні проблеми у ситуаціях англомовного спілкування. Одночасно експертами проаналізовано сучасний стан навчання англійської мови майбутніх моряків у різних країнах світу. Серед звичних недоліків (обмеженість у навчальному часі, несвоєчасне оновлення й поповнення навчально-методичних матеріалів, відсутність інновацій, недостатнє залучення технічних засобів навчання та ін.), відзначених комісією, принциповими визнано саме неузгодженість між країнами у навчанні англійської мови майбутніх фахівців флоту та відсутність уніфікованих програм.

Усе вищевикладене має на меті підкреслити вирішальну роль упровадження міжнародних вимог (стандартів) до системи підготовки моряків у цілому та навчання англомовного професійного спілкування зокрема, що є визначальним фактором у їх подальшому втриманні та просуванні на міжнародному ринку праці. Визнана висока професійна компетентність українських морських фахівців (4 місце у світі за кількістю осіб командного складу і перше - у Європі) [3] та її відповідність міжнародним стандартам завдяки

приєднанню України у 1996 р. до Конвенція STCW'78 сприяють утриманню країни у так званому «білому списку» держав, котрі повністю виконують уніфіковані вимоги і, як наслідок, отримують міжнародне визнання дипломів і кваліфікацій морських фахівців.

Список використаних джерел:

1. Аверочкина Т.А. Шляхи імплементації міжнародно-правових стандартів професійної підготовки плавскладу в українському законодавстві: автореф. дис. канд. юрид. наук: 12.00.03. - Одеська національна юридична академія. - О., 2006. - 20 с.
2. Драгомирецкий И. В. Ситуационно-имитационные игры в обучении английскому языку в морских учебных заведениях (средние морские училища): автореф. дис. канд. пед. наук. - М. НИИ АПН СССР, 1988. - 21 с.
3. Зайцева Р.Г. Обучение профессиональной диалогической речи на английском языке на старших курсах высших морских училищ: автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.02. - Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - М., 1988. - 16 с.
4. Ильницький К. Два десятилетия водного транспорта Украины. // Порты Украины. - 2011. - № 6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://portsukraine.com/node/2169>
5. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. - Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. — Одеса, 2001. — 20 с.
6. Підпала І. В. Деякі особливості ринку праці моряків // Вісн. Запорізь. нац. ун-ту. — 2011. — № 4, ч.1 — С. 54–58.
7. Проблеми підготовки фахівців для морської галузі // Прес-служба Рахункової палати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.as-rada.gov.ua
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Продіус І.П., Бундюк Р.А. Дослідження розвитку ринку праці моряків України // Вісн. Нац. ун-ту «Львів. політехніка». - 2010. - № 684. - С. 200-203.
10. Тенищева В.Ф. Формирование профессионально важных качеств инженера в контекстном обучении (на примере иноязычной речевой деятельности инженера-судоводителя): авторефер. дис. канд. пед. наук:13.00.01/МГУ. - Москва, 1991.- 16 с.
11. Цибульская Е.В. Интегративный курс обучения английскому языку судоводителей (Учебные материалы и методы обучения): автореф. дис. канд.

- пед. наук: 13.00.01 - МПГУ ім. В.І. Леніна. - М., 1996. - 16 с.
12. Щодо стратегічних пріоритетів реалізації потенціалу України як морської держави. Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/832/>
 13. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. // MARCOM. Final Reports. -Volumes 1&2, 2001. - 163 & 120 pp.
 14. Maritime English Model Course 3.17. - London. – IMO, 2000. – 138 p.
 15. STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.seajobs.ru/sea_programms/STCW95.pdf

Transliteration:

1. Averochkina T.A. Shliahy implementatsii mizhnarodno-pravovykh standartiv profesiinoi pidgotovky plavskladu v ukrainskomu zakonodavstvi: avtoref. dys. kand. yuryd. nauk: 12.00.03. – Odes'ka natsional'na yurydychna akademiya. - O., 2006. - 20 s.
2. Dragomiretskii I. V. Situatsionno-imitatsionnye igry v obuchenii angliiskomu iazyku v morskikh uchebnykh zavedeniiah (srednie morskii uchilishcha):): avtoref. dis. kand. ped. nauk: - M. NII APN SSSR, 1988. - 21 s.
3. Zaitseva R.G. Obuchenie professional'noi dialogicheskoi rechi na angliiskom iazyke na starshykh kursakh vysshykh morskikh uchilishch: 13.00.02. - MPGY im. V.I. Lenina. - M., 1988. - 16 s.
4. Il'nyts'kyi K. Dva desiatiletia vodnogo transporta Ukrainy // Porty Ukrainy. - 2011. - № 6. [Electronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://portsukraine.com/node/2169>
5. Kozak S.V. Formuvannia inomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnih fahivtsiv mors'koho flotu: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. – Pivdennoukr. derzh. ped. un-t. — Odesa, 2001. — 20 s.
6. Pidpala I. B. Deiaki osoblyvosti rynku pratsi moriakiv // Visn. Zaporiz. nats. un-tu. – 2011. – № 4. – S. 54–58.
7. Problemy pidgotovky fahivtsiv dlia mors'koi haluzi // Pres-Sluzhba Rahunkovoi palaty [Electronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.ac-rada.gov.ua
8. Programa z angliis'koi movy dlia profesiinoho spilkuvannia. Kolektyv avtoriv: G.Ye.Bakaieva, O.A. Borysenko, I.I.Zuienok, V.O. Ivanisheva, L.Y. Klymenko, T.I. Kozymyrs'ka, S.I. Kostryts'ka, T.I. Skrypnyk, N.Yu. Todorova, A.O. Hodtseva. – K.: Lenvit, 2005. – 119 s.
9. Prodius I.P., Bundiuk R.A. Doslidzhennia rozvytku rynku pratsi moriakiv Ukrainy // Visn. Nats. un-tu «L'viv. politehnika». - 2010. - № 684. - S. 200-203.

10. Tenischeva V.F. Formirovanie professional'no vazhnykh kachestv inzhenera inzhenera v kontekstnom obuchenii (na primere inoiazychnoi rechevoi deiatel'nosti inzhenera-sudovoditelei): avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / MGU. - Moskva, 1991. - 16 s.
 11. Tsybul'skaia Ye.V. Integrativnyi kurs obucheniiia angliiskomu angliiskomu iazyku sudovoditelei: avtoref. dis. kand. ped. nauk. 13.00.01.- MPGY - M., 1996. - 16 s.
 12. Schodo strategichnykh priorytetiv realizatsii potentsialu Ukrainy iak mrs'koi derzavy. Analitychna zapyska. [Electronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.niss.gov.ua/articles/832/>
 13. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. // MARCOM. Final Reports. -Volumes 1&2, 2001. - 163 & 120 pp.
 14. Maritime English Model Course 3.17. - London. – IMO, 2000. – 138 p.
- STCW. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1995 (amended in 2010). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.seajobs.ru/sea_programms/STCW95.pdf

Н. Е. Огородник. *Херсонская государственная морская академия, Херсон, Украина.*

Влияние процессов глобализации на обучения англоязычному общению будущих специалистов флота.

Н. Е. Ohorodnyk. *National Linguistic University, Kiev, Ukraine.*

The impact of globalization processes on teaching maritime english to future seafarers.

E-mail: neo-marine@mail.ru

POPCHUK M.A.,

graduate student, department of psychological
pedagogical subjects,
National University "Ostroh academy",
Ostrog, Ukraine

METACOGNITIVE LEARNING AND LEARNING STYLE IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

The article deals with metacognitive-based approaches in the context of students learning styles. The scientific approaches that are characterized reflect the problem of the research. Special attention is paid to the metacognitive learning. The author emphasizes the importance of using metacognitive -based approaches in the process of mastering vocabulary. According to the results of the study concerning stylistic organization of learning, there has been developed a scheme of students' learning that is based on individual key areas, namely cognitive, emotional, behavioral and motivational. We have made an attempt to identify the style parameters of learning activities. On the basis of the theoretical analysis of the literature, we allocated the following style parameters: cognitive styles, emotional styles, self-regulating styles, motivational styles, learning styles. There was made a suggestion that the organization of learning style of each individual student is a certain structure the elements of which can be as separate learning styles and also as their complex. In stylistic structure of students' learning, the learning styles were presented differently. This paper addresses the issue of learning styles in the academic environment and advocates the support of student-centered education program to optimize learning among students.

Key words: *metacognitive approach, metacognitive learning, learning styles, metacognitive control.*

Стаття розкриває метакогнітивний підхід у контексті навчальної діяльності студентів. Охарактеризовано наукові підходи, що відображають проблему дослідження. Особлива увага приділяється метакогнітивному навчанні. Автор наголошує на важливості використання метакогнітивного підходу у поєднанні зі стилями навчання у процесі засвоєння лексичного матеріалу.

Ключові слова: *метакогнітивний підхід, метакогнітивне*

навчання, стилі навчання, метакогнітивний контроль.

Статья раскрывает метакогнитивный подход в контексте учебной деятельности студентов. Охарактеризованы научные подходы, отражающие проблему исследования. Особое внимание уделяется метакогнитивному обучению. Автор подчеркивает важность использования метакогнитивного подхода в сочетании со стилями обучения в процессе усвоения лексического материала.

Ключевые слова: *метакогнитивный подход, метакогнитивное обучение, стили обучения, метакогнитивный контроль.*

We live in an age where knowledge becomes obsolete more quickly, the more quickly information becomes accessible through computer networks, the more the need to increase lifelong learning and teaching models based on knowledge transmission and storage lose their functionality.

However, increasing society demands for new delivery models, which tend to develop students' ability to update their knowledge whenever necessary. Realizing these issues more and more specialists in the field found themselves faced with the urgent need to provide effective and viable alternative. Student-oriented teaching models, focusing on the processes of construction and use of information seem appropriate to meet these new requirements. In particular integrative theories of learning and teaching provide promising opportunities to develop skills, to the learner in order to learn the processes for self-regulation.

The core of this paper is the concept of learning style, a concept understood as an umbrella, controlling the cognitive and affective processing of subject matter, setting meta-cognitive learning, learning conceptions and orientations to learning are closely linked. In various studies, Vermunt indicated four styles or forms of learning: learning untargeted, directed towards reproduction, directed towards meaningful and directed towards the application of knowledge. [7]

Rigorous studies conducted by Vermunt et al. over several years and on a considerable number and variety of students indicated that learning styles and strategies are sensitive to contextual and educational influences and can be understood in the context of the development hypothesis [8].

Learning has been and remains a central issue for psychology and psychological research standing, because of the complexity and importance of this process for the evolution of society. The interest which accrued among theorists of various guidelines was huge, as learning issues have been addressed in time by the current major theoretical schools of psychology, being linked to the entire existence of human beings and considered one of the most significant individual and social processes and phenomena. Viewed broadly as a universal phenomenon

in the life like organisms is the process of acquiring learning experience with the purposeful behavior of individual adaptation. Thus, learning occurs as a multidimensional plurilevel phenomenon and with its own structures, which exerts a strong influence on the development and standing inserts on adaptive behavior. The literature abounds with attempts to define learning. The complexity of high interest to the theme entailed a variety of approaches and definitions and conflicting views of learning exegetes. It is quite difficult to formulate a universally accepted definition of learning. Deciphering learning and understanding the role of learning in human life- Golu mentioned - are the operations that depend to a large extent on the specific psychological theories of learning «variables introduced in the experiment and how to experience theoretical concepts basic positions of the schools which was the interpretation of data. At the human level, learning reveals their never-ending, informative and formative meanings. Thus, the term can be understood as an attitude of both the knowledge and attitudes towards life, placing emphasis on human initiative, the purpose of acquiring new skills to better adapt to environmental changes that occur. At this level, the concept gets a psychopedagogical connotation and circumscribes an activity that acquires knowledge and builds intellectual skills. In addition, in humans this way is fundamentally new storage and transmission of experience, which is the social way. Thus, we can say that learning through content, leads to a change in behavior and conditioned by personal experience that includes, on the one hand, a purely cognitive side totaling knowledge, the development of cognitive functions, the capacity of understanding and assimilation of rules, and on the other hand which practice learning refers to schemes operated, the abilities and skills training to acquire social behavior patterns, etc. There are a number of explanatory theories of learning, whose data and conclusions are taken, embedded in teaching, type of stimulus-response theory to theories humanities, social, cognitive and constructivist learning. Mayers points out that educational psychology has made so far with three metaphors or paradigms: associative metaphor, the metaphor of information processing and constructivist metaphor. [5]. In the present study are recovered the last two approaches, in particular the constructivist. Paradigm of learning as a knowledge building was designed, from 80-90 years, as a result of cognitivist desire to study cognition in the context of real existence. This is due to the fact that a broader set of learning mechanisms, this paradigm, select and reiterates a theoretical framework consistent ideas or principles that have proved their usefulness in education many decades ago. Among these we remind the active teaching student-centered teaching. In other words, the constructivist perspective has demonstrated practical value in promoting new teaching methods (student-centered investigation, anchored learning, cooperative learning, etc.). A huge advantage of this perspective in teaching is the valorization of information processing technology, seen as a

perspective that complements and furthers the idea of building knowledge through internal resources of the individual. Radical constructivism constructivist theory by theorists, join this principle a conceptual reformulation of learning, defining learning as an adaptive process of knowledge construction. Thus, constructivists posit the idea that knowledge is always a construction and reconstruction. In view of current constructivist (dialectical constructivism, cognitive constructivism and social constructivism, , emphasis is placed on the importance of teaching and student learning. As such, this paradigm encourages taking control of the student during learning, encourages self-monitoring process of building knowledge and anchoring experience authentic learning situations, real life. [9]. Constructivist perspective is meant to be integrative learning both within and in the evaluation. One of the central assumptions of this paradigm posits contextual nature of cognition and knowledge construction. Develop conceptual maps play the role of learning strategies that facilitate the construction of meanings of the individual by understanding the link between the two sides, theoretical and practical. In other words, truth is replaced by «utility» or «sustainability.» In this view, differentiation is seen as a process of identifying and valuing individual differences, adapting to different learning styles of students and to encourage lifelong learning.

In the past twenty years, the study on learning styles, both theoretical and applied, simultaneously sparked a strong interest, but also a whole controversy of opinion among both academic experts and among those who learn independently. Much of the research and practice went forward «in the face of significant difficulties in the confusion of definitions surrounding the conceptualization disturbing cognitive styles and learning styles. [2]. The concept of «style» is introduced in psychology by Adler in the phrase «life style», but the question of style becomes a concern, especially in current scientific psychology in the second half of the twentieth century. Currently, the literature abounds with theoretical models and experimental studies designed to lead to a better understanding of how strategies can be deciphered and learning styles. The large number of models and theories is justified, since the theoretical premises that generate their authors are different. Moreover, a growing number of psychologists have embraced the idea that learning styles have a substantial cognitive component, a personal side, and a contextual one. The premise from which they started is that the explanation of the student's choice of a particular learning strategy is at the intersection of two areas: the context and individual peculiarities. A very important contribution to progress in knowledge of learning styles have been brought by classified studies in cognitive and constructivist paradigms. They have allowed the development of a highly prolific line of research that led to a better understanding of this concept, which led to the development and implementation of effective tools and techniques of intellectual work. The two theoretical approaches trying to explain the cognitive

learning process and to propose methods of knowledge and skills training / skills. The cognitive paradigm researchers are trying to extract regularities of functioning of various components of cognitive-behavioral processes, generally valid for all individuals, regardless of context. On the other hand, constructivists agree that the subjective interpretation of the requirements of the task, quality content and personal significance of context are factors that influence the quality of cognitive and meta-cognitive strategies involved in learning.

The models considered by the authors as relevant models have been classified into five large «family», providing a clear image on the main approaches to learning styles. Research on learning styles is prolific with studies conducted by Dutch psychologist Vermunt. The author has conducted the first studies in this area in the mid 80s. [7]. proposed a model of learning styles, based on modern views; the constructivist model explicitly sought to provide a more comprehensive and integrated learning. In his view, the characteristics of the learning environment and learning experiences influence the development of student learning styles. They interact with environmental conditions which determine the selection of different approaches to learning by the individual. These styles interact with stable environmental conditions leading to selection of specific approaches to individual learning [3]. As a result, approaches to learning can be considered a bridge between learning environment and learning styles. The problem of learning styles are turning less on appearance, which is carried out and insist on how they learn at school. This approach, to investigate on how students learn and seek the appropriate means of learning skills is needed for effective training and is absolutely necessary in the light of current trends in education.

The positive role of meta-cognition in learning is supported by three theories of learning, cognitive development, behaviouristic and information processing learning theories (Hoskin, 2000). Ertmer and Newby (1996) state that meta-cognition facilitates the strategies of expert learner's and that reflection provides the critical link between knowledge and control of the learning process. Meta-cognition influence on the outcome of learning (Anderson, 2001; Buttler & Winne, 1995; Davis, 2003; Efklides, 2006; McCrindle & Christensen, 1995; Nashon, Anderson, & Nielsen, 2005). [1].

Coursework can train students to think not only about the subject matter of the field, but also about how they acquire knowledge in relation to society or a specific social context. Students who learn to think about how their academic environments affect their learning strategies are more likely to develop the ability to transfer knowledge among varying contexts. Here are some rules of thumb that make for effective reflection: [6]. 1. Students need explicit training to practice reflection and metacognition. Experience shows that the best way to develop students' metacognitive abilities is to teach metacognitive strategies hand-in-hand

with the course content. The most effective metacognitive training happens when you talk explicitly with your students about why metacognitive practice is useful. You should also provide specific, guided prompts that consistently direct students' thinking throughout the course. For example: Have students work in groups to parse out the prompt for a new paper, asking each group to complete a portion of the "Pre-Write" exercise and then report back to the class. This allows the class to work collectively to imagine strategies that students can then tailor to their individual needs. They can learn from their peers' ideas as well as from your feedback in the class discussion. Contribute to a class blog as they work. For instance, ask students to post calls for help when they hit an obstacle or become frustrated in some way. Likewise, you might ask them to post when they experience a moment of triumph in their work—perhaps when they found the perfect source after a long search, or when they had an epiphany about a great way to start an essay. These kinds of in-themoment posts (which can be very brief) help students not only to observe their own process but also to make use of their classmates' potential advice and encouragement. Such contributions build a record of reflection that students can return to later for self-evaluation.

2. The best reflective assignments respond to an authentic problem or a disagreement that needs to be resolved. Otherwise, reflective assignments can be counterproductive by allowing students not to think but to get by operating on autopilot. For example, many students have come to expect being asked to write self-assessment letters to professors making a case for what grade they think a particular project should receive and why. Thus, many students automatically write about the effort they spent (often in terms of hours or days, rather than anything concrete to actually illustrate effort). They also may acknowledge that they have "some trouble with grammar and punctuation" and then suggest an 'A' or a 'B' and call it a day. In a response like that, virtually no selfassessment is actually happening, because students assume they already know the genre and its markers, and they fill in what they perceive to be the expected answers. Often instructors assign grades that disregard the self-assessments or creatively "average" their own assessments with the students', thereby proving the exercise fairly useless for both parties. A small adjustment, such as asking students to create a PostWrite after they receive a grade from you, will help students understand how each element of their process affected the product. You also might consider allowing the Post-Write to serve as an argument for a separate grade or as a blueprint for a revision that could lead to a re-grade.

3. The best reflection is often social/collaborative. Social activity is an essential part of reflective practice; by reflecting together occasionally, students can begin to understand their own learning in relationship to other people's learning styles and experiences.

4. Reflection in the midst of a process can be as helpful as reflection after the fact. Reflection can be powerful in a moment of

problem solving (reflection in-action) or after problem solving (reflection-on-action). Reflection-in-action, however, allows learners to disrupt bad habits and shift gears as they recognize unproductive strategies. It's most useful to establish a reflective practice of setting goals beforehand, monitoring progress as students work, and evaluating the outcome compared to original goals after the fact. 5. Reflection should be consistent and responsive. It's most effective when it happens often (in a variety of ways), and when you respond promptly (whether in writing, in class, or in some other way). Encouraging a variety of formal and informal reflections allows students to receive different kinds of feedback at multiple stages without overburdening your own preparation time. For instance, across the course of a semester, you might assign: Semi-regular informal in-class reflections that you read and respond to in the next class (perhaps condensed versions of the Pre-Write and Post-Write activities mentioned below) Self-reflective comments (on various project drafts) to which you respond individually in writing. Collaborative troubleshooting exercises that you have students report back on and respond to in the moment. [6].

In Summary, the metacognition skills to be able to monitor and regulate one's own learning are an important aspect of the lifelong learning process. The importance of meta-cognition in the learning process is illustrated by a series of experimental studies designed to assess the impact of metacognition skills on learning performance across many disciplines. The perspective of our further researches is the establishment of relationship between the stylistic peculiarities and metacognitive aspects of learning.

References:

1. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms/ A.L. Brown // Metacognition, motivation and understanding. - Hillsdale, NJ: Erlbaum. - pp. 65-116.
2. Coffield, F., Should we be using learning styles [Electronic resource] / Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. Ecclestone, K. // Journal of Educational Psychology. What research has to say to practice. Learning, and Skills Research Center, NLN Press,. - New York. – 2004 . - Mode of access: www.LSRC.ac.uk
3. Entwistle, N. J. The Revised Approaches to Study Inventory / Entwistle, N. J., Tait, H. // Introduction: Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development – Findings from European Research Programs”, Educational Psychology, nr.30 (1), Laurence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1-3.
4. Johnson, D., A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures / Johnson, D., Johnson, R. - Hillrdalle, NJ: Erlbaum.

5. Mayer, R. E. Learners as information processors: Legacies and limitation of educational psychologies second metaphor: *Jurnal of Educational Psychology*, 31, 151-161.
6. Metacognition – Cultivating Reflection to Help Students Become Self-Directed Learners [Electronic resource]. - Mode of access: <https://www.lsa.umich.edu/UMICH/sweetland/Home/Downloads/Metacognition.pdf>. – Title from the screen.
7. Vermunt, J. D. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis / J. D. Vermunt // *Higher Education*, Vol. 31, pp.25-50.
8. Vermunt, J. D. The power of learning environments and the quality of student learning / Vermunt, J. D. Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., and Van Merriënboer, J. (eds) // *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*, *Advances in Learning and Instruction Series*, Pergamon, Oxford. - 2003. pp.109–124.
9. Woolfolk, A.E., *Educational Psychology* / Woolfolk, A.E., Allyn & Bacon. - Boston, London Toronto, ed- a 7-a .

М. А. Попчук. *Национальный университет «Острожская академия», Острог, Украина.*

Метакогнитивное обучение и стили обучения в учебном пространстве

М. А. Popchuk. *National University «Ostroh Academy», Ostroh, Ukraine.*

Metacognitive learning and learning style in the academic environment.

E-mail: platonavama@gmail.com

САФОНОВА І. О.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
кафедра педагогіки СНУ
імені В. Даля,
м. Сєвєродонецьк, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА АКСІОЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

У статті подане визначення поняття „психолого-педагогічні умови”, обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах: аксіологізація освітнього процесу (ціннісна визначеність: вибір мети (цінності цілі) й виділення системи цінностей (цінності-знання, цінності-відношення, цінності-якості) для інтеріоризації та екстеріоризації їх студентами; ціннісне наповнення змісту освіти; аксіологічна діяльність як процес залучення студентів до цінностей); врахування особливостей вторинної мовної особистості іноземного студента; розвиток позитивної мотивації іноземних студентів до міжкультурної взаємодії; рефлексія ставлення до представників інших культур і до процесу міжкультурної взаємодії; сприятливий психологічний клімат у групах із змішаним національним складом.

Ключові слова: умови, психолого-педагогічні умови, формування.

В статье дано определение понятия «психолого-педагогические условия», обоснованы психолого-педагогические условия формирования у иностранных студентов университета межкультурной компетентности на аксиологических принципах: аксиологизация образовательного процесса (ценностная определенность: выбор цели (ценности цели) и выделение системы ценностей (ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества) для интериоризации и экстериоризации их студентами; ценностное наполнение содержания образования; аксиологическая деятельность как процесс приобщения студентов к ценностям); учет особенностей вторичной языковой личности иностранного студента; развитие положительной

мотивации иностранных студентов к межкультурному взаимодействию; рефлексия отношения к представителям других культур и к процессу межкультурного взаимодействия; благоприятный психологический климат в группах со смешанным национальным составом.

Ключевые слова: условия, психолого-педагогические условия, формирование.

The definition «psycho-pedagogical conditions» are given in the article, psycho-pedagogical conditions of intercultural competence formation on axio-logical basis of foreign students in the University are substantiated: axiologization of educational process (certainty of values: choice of target (value targets) and allocation of values system (values - knowledge, values - attitude, values - quality) for interiorization and exteriorization of them by students; value content of education; axiological activity as a process of involving students in values); taking into account secondary linguistic personality of foreign students; development of positive motivation of foreign students for intercultural interaction; reflection attitude towards other cultures and the process of intercultural interaction; favorable psychological climate in groups of mixed ethnic composition.

Key words: conditions, psychological and pedagogical conditions, formation.

Дослідженню різних аспектів міжкультурної компетентності як педагогічного феномену, що підлягає формуванню, присвячено доволі багато праць науковців. Так, достатньо глибоко в науці висвітлені проблеми формування міжкультурної компетентності в студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (О. Фролова, О. Зеліковська, Т. Колбіна), студентів-лінгвістів (І. Плужнік, І. Бахов, І. Переходько), майбутніх вчителів іноземної мови (Г. Єлізарова, Т. Колодько, С. Радул, В. Сафонова), окреслені загальні механізми формування міжкультурної компетентності (Р. Бікітєєва, В. Нароліна, О. Садохін, Н. Янкіна). Проте залишились невизначеними психолого-педагогічні умови та аксіологічна специфіка формування міжкультурної компетентності в іноземних студентів університету. „Прогаляни” наукового й практичного знання саме в цій площині стали причиною обґрунтування психолого-педагогічних умов формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах.

Витлумачення поняття „психолого-педагогічні умови” у науковому колі є досить розбіжним: „чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи” (Ю. Бабанський) [1, с. 115]; „структурна

оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей” (Т. Гуцан) [7, с. 23-25]; „система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об’єктивно склалися чи суб’єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети” (О. Пехота) [19]. Психолого-педагогічні умови ми розуміємо як об’єктивні та суб’єктивні детермінанти педагогічного процесу: засоби, методи, підходи, принципи, концепції, обставини, середовище, певні вимоги та ін., що забезпечують його ефективність. Оскільки процес формування міжкультурної компетентності в нашому дослідженні обрамлений аксіологічними рамками, то психолого-педагогічні умови, необхідні для формування міжкультурної компетентності в іноземних студентів університету, мають являти собою низку керованих факторів, які сприятимуть розвитку аксіологічної сфери особистості іноземного студента, що забезпечить успішність і результативність процесу міжкультурної комунікації.

Психолого-педагогічними умовами формування МКК у іноземних студентів на засадах аксіологічного підходу є наступні:

1) Аксіологізація освітнього процесу, що передбачає: а) ціннісну визначеність: вибір мети (цінності цілі) й виділення системи цінностей (цінності-знання, цінності-відношення, цінності-якості) для інтеріоризації та екстеріоризації їх студентами, необхідних в міжкультурній комунікації. Мета – розвиток аксіологічної сфери особистості для ефективного формування міжкультурної компетентності. Цінності – знання – когнітивний ціннісний потенціал. Цінності – відносини – суб’єкт-суб’єктні, що вирізняються гуманістичною спрямованістю. Цінності – якості – комплекс особистісних якостей міжкультурно-орієнтованої особистості; б) ціннісне наповнення змісту освіти: відбиття цінностей, до яких повинно формуватися ціннісне ставлення, у змісті програм, навчальних предметів, підручників та інших джерел, що мають реалізувати зміст освіти, а також ціннісна інтерпретація всіх компонентів структури змісту освіти: знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісних відносин. Основною одиницею залучення до культури іншого народу є автентичні тексти, які являють собою абстрактну модель досліджуваної культури, відображають специфіку іносоціума, є джерелом реальних, „живих” фонових знань про країну досліджуваної мови; в) аксіологічну діяльність як процес залучення студентів до цінностей, що пов’язано з емоційною й переконливою трансляцією цінностей діалогу культур, обґрунтуванням їхньої значимості для ефективної комунікації. Акцентуємо увагу на тому, що будь-яке нав’язування цінностей, власної думки викладачем є неприпустимим. Поділяємо думку М. Кагана, що „суть виховання – в залученні до цінностей, а не в інформуванні про цінності, не в їх вивченні і не в їх нав’язуванні” [8, с. 176]. Тому залучення до цінностей

необхідно починати з коректного, толерантного формування ціннісного ставлення до людей іншої культури, до їхніх вірувань, смислів життя, світогляду. Ми спираємося на теорію В. М'ясищева про ставлення [15, с. 21] і розглядаємо його як свідомий, виборчий, заснований на досвіді, психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ставлення не є річчю, а розкривається через співпричетність, співучасть, співтворчість.

Відомо, що діяльність, спрямована лише на отримання готових знань, не може активізувати мислення студентів. Ми вважаємо, що активні форми діяльності дозволяють студентам-іноземцям швидше інтегруватися в новий міжкультурний соціум, тому використовували такі методи: кероване читання, перехресне читання, міні-лекції, виборче прослуховування, прийом інсерт, альтернативне порівняння; інтерв'ювання, мозковий штурм (мозкова атака), синектику, рольові ігри, функціональні ігри на дошці, тренінги, рефлексійні методи. Але ми не відкидаємо і традиційні методи трансляції ціннісного змісту, якими є розповіді викладача на культурно-ціннісну тематику (яскравий емоційний виклад конкретних фактів і подій, у яких розкривається зміст цінностей різних культур, акцентується увага на вчинках і подвигах національних героїв), за допомогою яких реалізується метод позитивного прикладу; розповіді представників різних культурних груп або очевидців, збір інформації про традиції, історію, звичаї того чи іншого народу, про його культурні цінності, перегляд та обговорення відеоматеріалів та ін.; етичні бесіди, метою яких є аналіз та обговорення реальних фактів і подій із життя, прикладів з художньої літератури, кінофільмів, періодичної преси тощо. Залучення до цінностей передбачає використання педагогом методів емоційного зараження, до яких відносяться [25]: невербальна передача педагогом власного емоційного стану (за допомогою інтонації, темпу й ритму мови, тембру й сили голосу, жестів, міміки й рухів), емоційна демонстрація ціннісного відношення, зацікавленість досліджуваною інформацією; трансляція когнітивного змісту в емоційний як вербалізованого інформування студентів про ставлення педагога до обговорюваних категорій і непряме спонукання їх до переосмислення власного відношення до цих же категорій. Безсумнівно, для формування міжкультурної компетентності велике значення має залучення в реальні ситуації міжкультурного спілкування: проживання в інокультурному оточенні, навчання в полікультурних групах, робота в групах над спільними проектами і т. д.

2) Врахування особливостей вторинної мовної особистості іноземного студента. Специфічною особливістю іноземного студента є те, що у процесі формування МКК він оволодіває вторинним лінгвокультурним кодом, і – як наслідок, відбувається переформатування картини світу. Ми сприйняли спробу спроектувати модель формування цілісної картини світу іноземного студента,

спираючись на концепцію лексичного фону і фонової неповноеквівалентності Є. Верещагіна і В. Костомарова [4, с. 56], а також на психологічні знання творчого процесу (О. Лук [13] і Л. Виготський [5]). Лексичний фон представлений сукупністю семантичних долей, які являють собою ті асоціативні зв'язки, що існують у свідомості особистості і пов'язані з концептами. Зазначимо, що Є. Верещагін і В. Костомаров термін „концепт” не використовували. Існує декілька підходів до визначення терміну „концепт”. Ю. Степанов трактує „концепт” як „згусток культури у свідомості людини; те у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини” [22, с. 43]. Значущою для нас є позиція науковців З. Попової і І. Стерніна, які стверджують, що „концепт народжується як образ, але, з'явившись у свідомості людини, цей образ здатний просуватися по щаблях абстракції” [20, с. 4, 5]. Ми розуміємо концепт як ментальну мисленеву одиницю репрезентації знань про світ, як певну цеглинку, деякий квант структурованого знання у свідомості людини. Вся інформація про „свою” культуру зберігається в пам'яті студентів у вигляді певної структури – образу. Вважаємо доречним розглянути три таких структури, що відбивають: 1) концепт повноеквівалентний (К-1); 2) концепт неповноеквівалентний (К-2); 3) безеквівалентний концепт (К-3). Отже, розглянемо сам процес формування цілісної картини світу іноземних студентів університету.

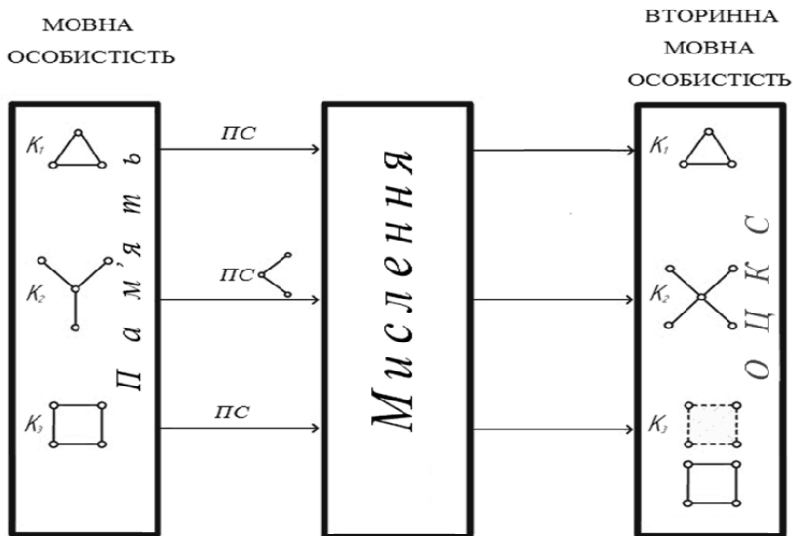


Рис. 1. Формування цілісної картини світу іноземних студентів університету

де (К-1) – концепт повноеквівалентний; (К-2) – концепт неповноеквівалентний; (К-3) – концепт безеквівалентний; ПС – поточні сприйняття; ОЦКС – образ цілісної картини світу

Нову інформацію, яка надходить з нового для студентів навколишнього світу, ми позначили як поточні сприйняття – ПС. Створення нового образу – це творчий процес. Мозок, як стверджує Л. Виготський, є не лише орган, що зберігає і відтворює колишній досвід, але і орган, який комбінує, здатний до творчої переробки і творіння [5, с. 5]. Пам'ять і поточні сприйняття надають матеріал для творчого творення. Далі відбувається переробка нового матеріалу, що супроводжується процесами дисоціації й асоціації сприйнятих вражень. Явище дисоціації полягає в тому, що складне ціле розтинається на частини, деякі з них виокремлюються переважно в порівнянні з іншими і зберігаються, інші забуваються [5, с. 20]. „Для того, щоб з'єднати надалі різні елементи, людина повинна порушити той природний зв'язок елементів, у якому вони були сприйняті” [5, с. 20]. Наступним моментом творчого процесу є асоціація – об'єднання і комбінація дисоційованих і у різному ступені змінених елементів для побудови цілісної картини. При розгляді концепту К-1 неважко припустити, що при формуванні нового образу відбувається просте репродукування старого образу – з пам'яті. Мислення не дуже активне. Але у випадку з концептом (К-2) можливий розрив деяких образних моделей і перегруповання, перекоструювання елементарних часток образу. Відбувається створення нового образу з наявних матеріалів. І мислення тут активне, оскільки потрібно вибирати. „Мислення починається там, де створилася проблемна ситуація” [13, с. 19].

Безеквівалентний концепт (К-3) іноземної культури знаходить своє відображення в образі цілісної картини світу (ОЦКС) студента, але він менш затребуваний в нових реаліях (тому ми позначили його пунктирною лінією). Але варто зауважити, що саме цей концепт відображає найсуттєвіше – національну культуру, національні цінності іноземних студентів. Знайомлячи студентів із українською / російською культурою, ми долучаємося і до їхньої культури. Відбувається обмін смислів і цінностей. Безеквівалентний концепт української / російської культури твориться заново і знаходить свою нішу в карті пам'яті і свідомості іноземних студентів. При формуванні цілісної картини світу вторинної мовної особистості відбувається „не підміна однієї картини світу іншою, а суміщення рідної і знову освоєваної картин світу та розширення горизонтів свідомості” [10, с. 137]. Представлена модель формування цілісної картини світу іноземних студентів університету розширить наші уявлення про специфічні особливості входження іноземного студента як вторинної мовної особистості до полікультурного простору університету.

3) Розвиток позитивної мотивації іноземних студентів до міжкультурної взаємодії. Мотивація – не простий процес, а досить складна система процесів, в якій можна виділити різні елементи і зв'язки між ними. Слово „мотивація” має спільний корінь, що і слово „емоція” – латинське слово „movere” (рухати). Ж. Нюттен трактує мотивацію або як імпульс, що виникає всередині організму, або як притягіння, що виходить від будь-якого зовнішнього по відношенню до індивіда об'єкта [16, с. 20].

Тривалий час практично вся традиційна психологія мотивації була розроблена для соціального індивіда, що не володіє рефлексійною свідомістю, а лише певними навичками зовнішнього оцінювання. Теорія самодетермінації та суб'єктності – новий підхід до вивчення мотивації, сутність якого полягає в тому, що над психологією мотивації надбудовується психологія свободи через рефлексивну природу самодетермінації (Д. Леонтьєв, Т. Гордєєва, О. Дергачова та ін.). Ця теорія в останні десятиліття породила безліч різнопланових досліджень, які стосуються з'ясування причин того, що спонукає людей діяти, працювати, вчитися і розвиватися. Особистість діє за власним вибором, без зобов'язань або примусів, лише будучи в стані самодетермінації. За Д. Леонтьєвим, здатність до самодетермінації виникає на основі „свободи й відповідальності, а також розвинених механізмів смислової регуляції життєдіяльності в ході індивідуального розвитку” [11, с. 612].

Спираючись на результати Міжнародної конференції з питань мотивації (Self-Determination Theory, SDT – Бельгія, Гентський університет, 2010 р.) , ми можемо констатувати, що згідно з теорією самодетермінації, задоволення трьох базових психологічних потреб – в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими людьми є важливою умовою, що визначає психологічне благополуччя людей у світі.

Важливе значення у процесі мотивації має теорія змісту цілей. Цей надзвичайно важливий аспект порушувався Ж. Нюттеном [16]. Вчений пов'язує свою теорію мотивації із трансформацією потреб в цілі, плани та поведінкові проекти. Спонукання, згідно з Нюттеном, знаходять перспективу в майбутньому, тобто саме майбутнє виступає „простором мотивації” [16, с. 9-10]. Важливо не просто мати довготривалі цілі, а звертати увагу на зміст цих цілей та їх ієрархію.

Спрямованість мотивації у студентів на позитивну міжкультурну взаємодію має визначатися усвідомленням ними необхідності перебування в міжкультурному соціумі університету. Але в той час превентивні дії і викладачів, і студентів повинні бути спрямовані і на перспективу в майбутньому – міжкультурне співробітництво в майбутній професійній діяльності студентів зокрема. Студент повинен знати, навіщо йому потрібні знання про цінності

різних культур та різні форми поведінки людей у міжкультурній комунікації і чи знадобляться вони йому в майбутньому. Розуміння функціональної значущості цих знань, реальні можливості застосування їх у повсякденному житті і в майбутній перспективі забезпечить реалізацію мети формування міжкультурної компетентності. Але важливо, щоб отримані студентами знання були адекватними запитам часу і не носили формального характеру. Тому необхідно дбати про створення ефективної зовнішньої соціокультурної мотивуючої системи (К. Патяєва [18]), яка у процесі інтеріоризації має перетворитися у внутрішні стимули практичних дій. Затребуваність соціокультурної мотивуючої системи безпосередньо впливає з культурно-історичної теорії розвитку поведінки й психіки людини, основи якої були розроблені Л. Виготським за участю його учнів О. Леонтьєва, А. Лурії та ін. Фундамент названої теорії складають наступні положення [6]: 1) джерела і детермінанти психічного розвитку лежать не всередині організму людини, а поза ним – у культурі; 2) психічний розвиток розглядається як процес залучення до культури, як присвоєння культурно-історичного досвіду; 3) особистість є не тільки породженням, а й активним творцем культури. Іншими словами, будь-який психологічний розвиток є похідним від інтеріоризації людиною зовнішньої соціокультурної діяльності. Тому основними методами засвоєння української культури має бути метод соціокультурної діяльності, метод організації ситуацій творчого міжкультурного співробітництва. Активна участь студентів в актуальних соціально-значущих заходах допоможе розкрити природні завдатки, актуалізувати щирий інтерес до культури. При такому підході необхідно розвивати пізнавальний мотив у вигляді інтересу до знань про культури різних країн. Саме інтерес має стати провідником-імплементатором культурних цінностей у внутрішній світ людини. Чому саме інтерес? Суттєва властивість інтересу полягає в тім, що „він завжди спрямований на той чи інший предмет” [21]. Інтерес „вибирає” цінності. Для педагога це означає, що інтереси можна направляти і формувати. Розвиток інтересів – це керований процес, тому важливо, щоб ті предмети чи явища, на які спрямований інтерес, були насправді цінними для суспільства й особистості. Основоположим для нашого дослідження є визначення інтересу Рубінштейном: „Інтерес – це мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значимості й емоційної привабливості” [21, с. 526]. Тобто інтерес має свідомий характер, оскільки предмет, на який спрямований інтерес, є усвідомленим. Спів-відношення між двома компонентами на різних рівнях свідомості може бути різним. Коли загальний рівень усвідомленості певного інтересу невисокий, панує емоційна привабливість [21]. Логічно припустити, що в іноземних студентів на початковому етапі, коли рівень знань мови є мінімальним і картина світу неформована, превалює емоційна привабливість.

Тобто спрацьовує формула: цікавить тому, що просто подобається. Тому викладач повинен зарядити емоції студентів, задля цього сам повинен бути одухотвореним ідеями пізнання інших культур. З досягненням необхідного рівня мотиваційно-ціннісного інтересу до певних предметів чи явищ спрацьовують механізми самоактуалізації, самодетермінації, які створюють нові можливості збагачення аксіологічного потенціалу особистості і здатні стати джерелом її розвитку.

4) Рефлексія ставлення до представників інших культур і до процесу міжкультурної взаємодії. Словами лірика рефлексію можна визначити так: „Во всем мне хочется дойти до самой сути. В работе, в поисках пути, в сердечной смуте. До сущности протекших дней, до их причины, до оснований, до корней, до сердцевины” (Б. Пастернак) [17]. Науковці розглядають рефлексію як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, як спрямованість мислення на себе (І. Бех [3], П. Щедровицький [24], А. Баскаков, Ю. Соколова [2]); як „процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої людини, усвідомлення нею того, як вона сприймається партнерами по спілкуванню” (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська [12, с. 49]). При першому підході йдеться про самозверненість, погляд у середину, у свій внутрішній світ, при другому – про внутрішню діалогічність: я розумію іншого, одночасно інший розуміє мене.

Рефлексія – це мислення і осмислення. А. Швейцер говорить про те, що лише в мисленні виникає „жива істина”, відмова від мислення – свідчення духовного банкрутства людини [23, с. 24]. Відомий вислів Декарта: „Я мислю, отже, існую”. Рефлексійне мислення є джерелом саморозвитку і його результатом. М. Мамардашвілі стверджує, що для відтворення складного світу, має „відтворюватися складне зусилля саморозвитку, тобто „капиталовложение” в себе, в свої здібності, діяння, уяву, мислення” [14]. Людина має розуміти саму себе, знайти себе і осмислити своє місце в світі через знання і інформацію, які вона має про іншу людину, іншу культуру, інші цінності. Лише творча особистість здатна до перетворення світу, його перебудовування. Тому при формуванні рефлексії у іноземних студентів маємо розвивати у них творчі мисленнєві здібності (за О. Луком) [13]: зіркість у пошуках проблем, здатність до перенесення, бокове мислення (щоб творити – треба думати близько), цілісність сприйняття, асоціювання, гнучкість мислення, легкість генерування ідей та ін.

Спілкуючись з іноземними студентами, ми дійшли висновку, що на початковому етапі міжкультурної взаємодії іноземні студенти мають недостатній рівень розвитку рефлексії, що пояснюється небагатим досвідом спільної діяльності і незнанням цінностей інших культур. Це неминуче призводить до міжкультурних бар'єрів і конфліктів. Для формування рефлексії в процесі міжкультурної взаємодії необхідно організовувати цілеспрямовану

сумісну діяльність студентів і викладачів. Важливо, щоб іноземні студенти мали можливість відкрито й вільно обговорювати проблеми, конфлікти й помилки, будь-які труднощі, що виникли у ході комунікації, висловлюватися з приводу того, що було зроблено на високому рівні, чого бракувало і що потрібно зробити, щоб удосконалити процес міжкультурної комунікації в цілому. Лише в ході таких відкритих бесід кожен студент зможе проаналізувати свої недоліки і намітити шляхи їх виправлення й ко-ригування в ході спільної діяльності. Таким чином, рефлексію можна розглядати як один із інноваційних шляхів розвитку духовного потенціалу людини, як особливу моральну діяльність, яка полягає в духовному самоаналізі як засобі ставлення до життя.

5) Сприятливий психологічний клімат у групах із змішаним національним складом. В якості характеристик психологічного клімату психологи виділяють наступне: задоволеність членів колективу взаємовідносинами, діяльністю, керівництвом; настрій; взаєморозуміння керівників і підлеглих; згуртованість (навколо цілей діяльності); свідома дисципліна; продуктивність діяльності [9, с. 98-99]. Виходячи з цього, ми вважаємо за необхідне включення іноземних студентів в групи, де немає проявів інтолерантності; панує зовнішній і внутрішній спокій; студенти й викладачі поведуться як рівні партнери, яким властиве почуття людської гідності; невимущена обстановка, яка підтримується бажанням викладача вислухати кожного, проявити участь до настрою і труднощів студентів. Позитивний психологічний клімат на заняттях — це, насамперед, безпечне, довірливе спілкування викладача зі студентами, коли особистість почуває себе вільно настільки, що проявляє свої дії без побоювання нерозуміння і втрати власного обличчя. Слід зазначити, що культурні відмінності в групах з різним національним складом повинні розглядатися як додатковий стимул до формування в студентів інтересу до культурного різноманіття, що служить основою збагачення загальнолюдської культури. Доброзичлива атмосфера спілкування на занятті, духовний комфорт, гуманне ставлення до іноземних студентів сприятимуть відчуттю ними задоволення й радості від своїх розкритих можливостей, а значить процес формування міжкультурної компетентності має бути приреченим на успіх.

Розглянуті психолого-педагогічні умови нерозривно взаємопов'язані. Реалізація їх сприятиме ефективному формуванню міжкультурної компетентності у іноземних студентів університету на аксіологічних засадах.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабан-ский. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

2. Баскаков А. М., Соколова Ю. Г. Спутник исследователя по педагогике: [текст] / Под общей редакцией А. М. Баскакова. — Челябинск.: ООО „Полиграф-Мастер”, 2008. — 600 с.
3. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / Д. Бех // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали наук.-практ. конференції (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / [за ред. І. Д. Бе́ха, О. В. Ме-льни́ка]. — Івано-Франківськ: Вид-во — Тіповіт, 2011. — Вип. 1. — 236 с.
4. 4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Языки и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — [3 - изд. перераб. и доп.]. — М.: Изд-во „Русский язык”, 1983. — 269 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: [кн. для учителя] / Л. С. Выготский. — [3-е изд.] — М.: Просвещение, 1991. — 94 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Педа-гогика, 1982. — . — Т. 3. — 504 с.
7. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів економіки до профільного навчання старшокласників / Т. Г. Гуцан // Україна наукова : матеріали п'ятої всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23-25 грудня 2008 р./ зб. тез доповідей. — К., 2008. — Ч. 1. — С. 23 — 25.
8. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб.: ТОО ТК „Петрополис”, 1997. — 205 с.
9. Кузьмин Е. С. Руководитель и коллектив: Социально- психологи-ческий очерк / Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов. — Ленинград: Лениздат, 1974. — 167 с.
10. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович. — Волгоград.: Перемена, 2002. — 344с.
11. Леонтьев Д. А., Калитеевская Е. Р., Осин Е. Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетер-минации // Личностный потенциал: структура и диагностика / [под ред. Д.А. Леонтьева]. — М.: Смысл, 2011. — С. 611 — 641.
12. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / [сост.: Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская]. — СПб.: Тускарора, 1996. — 175 с.
13. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. — М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
14. Мамардашвили М. К. Философия и личность / М. К. Мамардашвили // Человек. — 1994. — № 5. — С. 5-19.
15. Мясищев В. Н. Психология отношений: [избр. психол. тр.] / В. Н.

- Мя-сищев. — М., Воронеж: ин-т практ. психологии, 1995. — 356 с.
16. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; [под ред. Д. А. Леонтьева]. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
 17. Пастернак Б. Стихотворения и поэмы. Переводы / Б. Пастернак. — Москва: „Правда“, 1990. — 544 с.
 18. Патяева Е. Ю. Культурно-исторический анализ развития мотивации личности: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии“ / Е. Ю. Патяева. — М., 2010. — 29 с.
 19. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: [навч. посібник] / О. М. Пехота та інші. — К.: Вид-во А.С.К., 2003. — 240 с.
 20. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие „концепт“ в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999. — 35 с.
 21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2001. — 720 с.
 22. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. — М.: Школа „Языки русской культуры“, 1997. — 824 с.
 23. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер: [пер. с нем. / сост. и посл. А. А. Гусейнова; общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева] — М.: Прогресс, 1992. — 576 с.
 24. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М.: Школа культурной политики, 1995. — 111 с.
 25. Хазова С. А. Психолого-педагогічні умови організації аксіологічного підходу в підготовці майбутніх фахівців. [Електронний ресурс] / С. А. Хазова // Режим доступу: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.htm>

Transliteration:

1. Babanskiy Yu. K. Izbrannyye pedagogicheskie trudy / Yu. K. Babanskiy. — М.: Pedagogika, 1989. — 560 s.
2. Baskakov A. M., Sokolova Yu. G. Sputnik issledovatelya po pedagogike: [tekst] / Pod obshchey redaktsiei A. M. Baskakova. — Chelyabinsk.: OOO „Poligraf-Master“, 2008. — 600 s.
3. Beh I. D. Psihologichni mehanizmi shodzhennya osobistosti do duhovnih tsinnostey / D. Beh // Suchasniy vihovniy protses: sutnist ta innovatsyniy potentsial: materialy nauk.-prakt. konferentsiyi (za rezultatami naukovodosludnoyi roboti Institutu problem vihovannya NAPN Ukraini u 2010 rotsi) / [za red. I. D. Beha, O. V. Melnika]. — Ivano-Frankivsk: Vid-vo
4. Vereschagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kultura: Lingvostranovedenie v

- prepodavanii russkogo yazyika kak inostrannogo / E. M. Vereschagin, V. G. Kostomarov. — [3 - izd. pererab. i dop.] — M.: Izd-vo „Russkiy yazyik”, 1983. — 269 s.
5. Vyigotskiy L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihol. ocherk: [kn. dlya uchitelya] / L. S. Vyigotskiy. — [3-e izd.] — M.: Prosveschenie, 1991. — 94 s.
6. Vyigotskiy L. S. Sobr. soch.: v 6 t. / L. S. Vyigotskiy. — M.: Pedagogika, 1982. — . — T. 3. — 504 s.
7. Gutsan T. G. Pedagogichni umovi formuvannya gotovnosti maybutnih uchiteliv ekonomiki do profilnogo navchannya starshoklasnikiv / T. G. Gutsan // UkraYina naukova : materialy p'yatoYi vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. 23-25 grudnya 2008 r./ zb. tez dopovidey. — K., 2008. — Ch. 1. — S. 23 — 25.
8. Kagan M. S. Filosofskaya teoriya tsennosti / M. S. Kagan. — SPb.: TOO TK „Petropolis”, 1997. — 205 s.
9. Kuzmin E. S. Rukovoditel i kolektiv: Sotsialno- psihologicheskii ocherk / E. S. Kuzmin, I. P. Volkov, Yu. N. Emelyanov. — Leningrad: Lenizdat, 1974. — 167 s.
10. Leontovich O. A. Russkie i amerikantsyi: paradoksy mezhkulturnogo obscheniya / O. A. Leontovich. — Volgograd.: Peremena, 2002. — 344s.
11. Leontev D. A., Kaliteevskaya E. R., Osin E. N. Lichnostnyiy potentsial pri perehode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii // Lichnostnyiy potentsial: struktura i diagnostika / [pod red. D.A. Leonteva]. — M.: Smyisl, 2011. — S. 611 — 641.
12. Lichnost: vnutrenniy mir i samorealizatsiya. Idei, kontseptsii, vzglyadyi / [sost.: Yu. N. Kulyutkin, G. S. Suhobskaya]. — SPb.: Tuskarora, 1996. — 175 s.
13. Luk A. N. Myishlenie i tvorchestvo / A. N. Luk. — M.: Politizdat, 1976. — 144 s.
14. Mamardashvili M. K. Filosofiya i lichnost / M. K. Mamardashvili // Chelovek. — 1994. — # 5. — S. 5-19.
15. Myasishev V. N. Psihologiya otnosheniy: [izbr. psihol. tr.] / V. N. Myasishev. — M., Voronezh: in-t prakt. psihologii, 1995. — 356 s.
16. Nyutten Zh. Motivatsiya, deystvie i perspektiva buduschego / Zh. Nyuten; [pod red. D. A. Leonteva]. — M.: Smyisl, 2004. — 608 s.
17. Pasternak B. Stihotvoreniya i poemy. Perevody / B. Pasternak. — Moskva: „Pravda”, 1990. — 544 s.
18. Patyaeva E. Yu. Kulturno-istoricheskiy analiz razvitiya motivatsii lichnosti: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. psihol. nauk: spets. 19.00.01 „Obschaya psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii” / E. Yu. Patyaeva. — M., 2010. — 29 s.
19. Pehota O. M. Pidgotovka maybutnogo vchitelya do vprovadzhennya

- pedagogicheskikh tekhnologiy: [navch. posibnik] / O. M. PEhota ta Inshl. — K.: Vid-vo A.S.K., 2003. — 240 s.
20. Popova Z. D., Sternin I. A. Ponyatie „kontsept” v lingvisticheskikh issledovaniyah / Z. D. Popova, I. A. Sternin. — Voronezh: Izd-vo VGU, 1999. — 35 s.
21. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. — SPb.: Piter, 2001. — 720 s.
22. Stepanov Yu. S. Konstantyi. Slovar russkoy kulturyi. Opyit issledovaniya / Yu. S. Stepanov. — M.: Shkola „Yazyiki russkoy kulturyi”, 1997. — 824 s.
23. Shveytser A. Blagogoveniye pered zhiznyu / A. Shveytser: [per. s nem. / sost. i posl. A. A. Guseynova; obshch. red. A. A. Guseynova i M. G. Selezneva] — M.: Progress, 1992. — 576 s.
24. Schedrovitskiy G. P. Izbrannyye trudy / G. P. Schedrovitskiy. — M.: Shkola kulturnoy politiki, 1995. — 111 s.
- Hazova S. A. Psihologo-pedagogicheskyye umovy organizatsionnykh usloviy razvitiya pldhodu v pldgotovtsi maybutnih fahlvtslv. [Elektronniy resurs] / S. A. Hazova // Rezhim dostupu: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1htm>

И. А. Сафонова. *Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля, Северодонецк, Украина.*

Психолого-педагогические условия формирования у иностранных студентов университета межкультурной компетентности на аксиологических основах.

I. A. Safonova. *Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Sievierodonetsk, Ukraine.*

Psycho-pedagogical conditions of foreign university students' intercultural competence on axiological principles.

E-mail: Iolenufenok@mail.ru

ЦУПИКОВА Е.А.,

доцент, кандидат педагогических
наук, Запорожский государственный
медицинский университет,
г. Запорожье, Украина

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Успеваемость студентов, быстрое и эффективное овладение ими языком, готовность к осуществлению учебно-профессиональной деятельности определяются эффективностью протекания процесса адаптации. В статье рассматриваются особенности и этапы адаптации иностранных студентов подготовительного факультета к условиям обучения в вузах Украины.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, довузовский этап обучения.

Успішність студентів, швидке та ефективно оволодіння ними мовою, готовність до здійснення навчально-професійної діяльності визначаються ефективністю протікання процесу адаптації. У статті розглядаються особливості та етапи адаптації іноземних студентів підготовчого факультету до умов навчання у ВНЗ України.

Ключові слова: адаптація, іноземні студенти, довузівський етап навчання.

Foreign students' progress, their effective mastery of Russian/Ukrainian language, ability to make educational and professional activity depend on successful adaptation of foreign students in the country where institutions of higher education are based. The article is devoted to the features of adaptation of foreign students to the conditions of teaching in Ukrainian institutions of higher education. The article deals with the some types of foreign students' adaptation to new realities of the life in Ukraine: educational (academic), social, sociocultural, adaptation to common household conditions and at the climatic level. The author defines three phases of foreign students' adaptation. During the phases foreign students with their own ethnic and psychological differences overcome variety barriers,

become proficient in new activities and new behaviour patterns. In the author's opinion adaptation of foreign students can be viewed as relatively successful if foreign students had a clear and precise vision of their recognition new country and new higher educational system, realization the opportunities in mastering their prospective trade and their own life skills in everyday problem-solving incidents.

Key words: *adaptation, foreign students, pre-university stage of educating.*

Обучение иностранных студентов является одним из приоритетных направлений деятельности вузов Украины. При этом успешность обучения иностранцев, уровень полученной ими профессиональной подготовки в значительной степени зависят от их социальной и учебной адаптации в стране пребывания. Перед украинскими вузами стоит задача обеспечения оптимальных условий жизни и учебы иностранных студентов с учетом сложного процесса их приспособления к новому образу жизни. В связи с этим представляется важным рассмотреть особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузах Украины.

Протекание адаптационных процессов у студентов-иностранцев в стране обучения исследуется во многих научных трудах. Ученые рассматривают различные аспекты адаптации: принцип учета адаптационных процессов (А.И. Сурыгин и др.); адаптационный аспект взаимодействия преподавателя с иностранными студентами (Н.П. Голубев, Н.А. Персианова, Г.Н. Князева и др.); социально-психологическую адаптацию студентов-иностранцев к высшей школе, проблемы социально-психологического климата в учебной группе (М.А. Иванова, Н.А. Титкова, Ю.Е. Игнатова, Л.Т. Мазитова, А.Н. Сухова и др.), дидактическую адаптацию (Т.Д. Чернявская и др.); национально-психологические особенности иностранных студентов (М.А. Иванова, Л.П. Цоколь и др.); проблемы социокультурной адаптации иностранцев (И.О. Кривцова, И.А. Гребенникова, И.А. Мнацканян, М.С. Бережная, В.И. Солодухин, С.С. Гиль и др.). Однако особенности учебно-социальной адаптации иностранных студентов довузовского этапа исследованы недостаточно, в то время, как эта проблема является по-прежнему актуальной и требует дальнейшего глубокого изучения.

Целью статьи является рассмотрение особенностей адаптации иностранных студентов подготовительного факультета к условиям обучения в вузах Украины.

Первый год обучения в вузе (этап довузовской подготовки) – это сложный период адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни и учебы в новой для них стране. Студентам-иностранцам приходится привыкать

к иному образу жизни, к другой культурной среде, к новой образовательной системе, отсутствию родственников, к необходимости общаться на изучаемом языке, к новым бытовым и климатическим условиям, особенностям местной кухни и т.п. При этом большинство иностранных студентов сталкивается с трудностями как физиологического, так и социально-психологического характера. Начальный период обучения становится для них серьезным жизненным испытанием. Они вынуждены не только осваивать новый вид деятельности – учебу в иностранном высшем учебном заведении, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству. В ходе адаптации иностранные студенты, имея свои этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения [1].

Выделяют несколько типов адаптации иностранных студентов к реалиям новой жизни в Украине: учебная (академическая), социальная, бытовая, социокультурная, климатическая и др.

Одной из самых сложных областей адаптации является учебная (академическая) адаптация, что обусловлено необходимостью в сжатые сроки овладеть языком в объеме, необходимом и достаточном для общения в бытовой, учебно-профессиональной и социокультурной сферах, и, главное, обеспечивающим возможность осуществлять на нем учебную деятельность. От успешной учебной адаптации студентов в значительной степени зависит эффективность усвоения иностранцами программы подготовительного факультета.

В начале обучения, особенно в первое время, иностранные студенты сталкиваются с языковыми трудностями, связанными: 1) с недостаточно сформированной лингвистической компетенцией; 2) с несовершенством работы речевых механизмов; 3) с овладением новым сложным предметным содержанием; 4) с недостаточно развитыми навыками самостоятельной работы [2]. Как следствие, несформированность коммуникативных навыков и умений на изучаемом языке в этот период весьма затрудняет общение иностранцев и в повседневной жизни (в магазине, аптеке, поликлинике и т.д.).

К субъективным факторам, негативно влияющим на процесс академической адаптации и лежащим в основе типичных трудностей студентов-иностранцев довузовского этапа, относятся: недостаточный уровень базовой подготовки по программе средней школы на родине, несформированные навыки и умения учебной самостоятельной работы, индивидуальная способность к обучению, разная учебная мотивация, особенности темперамента, слабость волевой регуляции, ностальгическое состоя-

ние, социальная инфантильность, неуверенность в собственных силах или их переоценка и др.

Объективными факторами, осложняющими успешную адаптацию иностранных студентов, являются новая дидактичная ситуация (новые формы и методы учебной работы в высшей школе в новой стране); психологический климат, сложившийся в академической группе и в общегитии и др [6].

Источниками поддержки иностранных студентов, способствующими их быстрой адаптации, являются деканат, система кураторства, помощь одноклассников и одноклассников.

Социальная адаптация иностранных студентов представляет собой процесс их интегрирования в новый статус – студенчество, как социальную группу, и означает принятие ее норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований. Процесс вторичной социализации иностранных студентов сопровождается необходимостью решения многих проблем. Часто представители разных стран и культур мало знают друг о друге, руководствуются стереотипными и достаточно поверхностными представлениями, обладают недостоверной, а иногда и искаженной, негативной информацией о другой культуре и испытывают по отношению к ней предубеждение, что не может не сказаться на длительности и сложности адаптации иностранцев к иной социокультурной среде. Социальная адаптация начинается прежде всего с их вхождения в учебную группу, в украинскую социосреду в целом и заканчивается установлением оптимальных отношений между членами этой группы. Иностранные студенты – это, как правило, зрелые личности, прошедшие этап социализации в родной культурной среде. Каждый из них имеет собственную жизненную позицию, свои индивидуальные, а также национально-психологические, личностные, этнические, психофизиологические особенности и т.д. Адаптация иностранцев в новом социальном окружении осуществляется как процесс взаимовлияния, взаимопроникновения их интересов и ценностей [7].

Социокультурная адаптация иностранных студентов имеет свою специфику, обусловленную особенностями данной группы как субъекта адаптации. Иностранцы, приезжая в другую страну, вынуждены на время «забыть» нормы поведения, действующие в своей культуре, и включиться в «чужую» национальную культуру. Им нужно обучиться навыкам межкультурной коммуникации, достаточным для эффективного общения. При этом должно быть организовано не просто приспособление студентов к новой культуре, а интериоризация ими обычаев, норм, стереотипов поведения другого народа без разрыва с собственной культурой. Важно создать условия для их вхождения в новую социально-культурную среду, сближения представителей раз-

личных стран и культур. Этому способствуют различного рода учебно-культурные мероприятия, изучение гуманитарных дисциплин, способствующих овладению различными видами коммуникативной компетенции и межкультурного общения. В этом аспекте особое значение приобретает учебная дисциплина «Страноведение», так как она ориентирована на формирование у иностранных студентов адекватного восприятия феноменов культуры и истории страны проживания, способствует межкультурной коммуникации и аккультурации. Немаловажным является и краеведческий компонент. Поскольку студенту-иностранцу предстоит провести несколько лет в данном городе, то ориентироваться в особенностях региона, в исторических и культурных реалиях, в особенностях его развития ему объективно необходимо. Таким образом, этот курс позволяет иностранцам получить более глубокие и разнообразные культурологические и страноведческие знания, снимает трудности, связанные с проживанием и обучением в незнакомой социокультурной среде. Студенты-иностранцы, освоившие данный материал, более успешно вливаются в новую иноязычную среду и готовы участвовать в социальной жизни новой группы. Эта дисциплина помогает иностранным студентам сформировать для себя и образ страны проживания, обучения, понять особенности национального характера и культуры страны пребывания, что немаловажно для совместимости с новой культурной средой и эффективного межкультурного взаимодействия.

Бытовая адаптация выражается в приспособлении личности к жилищно-бытовым условиям. Практически все иностранные студенты, обучающиеся в вузах Украины, живут в общежитиях. Далеко не все студенты удовлетворены условиями проживания. Их беспокоят такие элементарные бытовые проблемы как, шум, отсутствие возможности принимать гостей со стороны (жесткий контроль на вахте), не всегда комфортные условия для приготовления пищи и т.п. Кроме того, для большинства студентов сложность представляет также самостоятельная организация быта. Им трудно самим планировать свой бюджет, осуществлять уборку в комнате, закупать продукты, готовить пищу. Это объясняется тем, что до приезда в Украину большинство из них жили с родителями. А при долговременном пребывании в другой стране, студентам необходим определенный период времени для привыкания к новому, самостоятельному образу жизни.

Серьезные трудности возникают практически у всех студентов с привыканием и к новому климату, часовому поясу. Смена климата может вызвать у некоторых студентов расстройство сна, головную боль, повышение кровяного давления, обострение хронических заболеваний. Повышение и понижение температуры, изменение влажности воздуха, колебания атмосферного давления, особенности светового дня могут вызвать у них плохое

настроение и дискомфорт.

Адаптация студентов-иностранцев является процессом неравномерным, индивидуальным, обнаруживающим в своем протекании несколько этапов. По нашим наблюдениям, можно выделить три этапа адаптации. Первый этап длится первые два-три месяца. В этот промежуток времени иностранцы испытывают, с одной стороны, высокую степень удовлетворения самим фактом начала обучения в новой стране, с другой, – сталкиваются с первыми учебными и бытовыми проблемами и недостатком времени на их решение. Особенно это касается студентов, которые привыкли к чрезмерной опеке со стороны родителей. Студенты жалуются на усталость, бессонницу, плохое настроение, раздражительность. Они еще не приспособлены к жизни в новых условиях.

В конце первого семестра начинается второй период адаптации, который длится обычно до начала второго семестра и характеризуется у большинства студентов обострением внутреннего противоречия между ожиданием и действительностью, между стремлениями и их фактическими возможностями, между сложившимися на родине привычками и высокими требованиями, предъявляемыми к ним в вузе. Экзаменационная сессия является для многих студентов испытанием физических и моральных качеств. В это время у студентов начинает формироваться реалистическая оценка ситуации, они вырабатывают собственную линию поведения в быту, в учебном заведении, вырабатывают собственную стратегию достижения поставленной перед собой задачи – получение образования.

В начале второго семестра начинается третий этап адаптации, условно продолжающийся до конца учебного года. В этот период у студентов складывается более реальное отношение к жизни и обучению в новых условиях. Большинство студентов уже научилось преодолевать как бытовые, так и учебные трудности, принимать самостоятельные решения, находить выход из сложных жизненных ситуаций.

Безусловно, иностранные студенты стремятся приспособиться к новым условиям обучения в вузе как можно быстрее. Адаптацию иностранных студентов подготовительного факультета можно считать относительно завершенной тогда, когда у них будут сформированы довольно высокий уровень глубокого понимания своего места в новой стране и вузе, осознание своей будущей профессии и умение самостоятельно, эффективно решать возникающие бытовые проблемы.

Таким образом, сложности адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения на довузовском этапе обусловлены рядом характерных особенностей: высшая школа Украины представляет для иностранца новую систему обучения, которая отличается от школы на родине, характеризуется

большим объемом нового материала на изучаемом языке, повышенным уровнем самостоятельности и ответственности студентов. Специфика довузовского этапа заключается в том, что в этот период закладываются основы дальнейшего обучения студентов-иностранцев в вузе. Высокая успеваемость студентов, быстрое и эффективное овладение русским/украинским языком, готовность их к осуществлению учебно-профессиональной деятельности напрямую зависят от того, как проходит их приспособление к новой социальной среде, к условиям обучения в вузе.

Литература:

1. Витковская М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия «Социология». – 2004. – № 6/7. – С. 267-264.
2. Дорожкин Ю.Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов / Ю.Н. Дорожкин, Л.Т. Мазитова // Социологические исследования. – 2007. – № 3. – С. 73-77.
3. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб.: НПО ЦКТИ, 1993. – 62 с.
4. Скрипник І. М. Управління процесом соціально-фахової адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України / І. М. Скрипник, Т. І. Шевченко, С. І. Сорокіна, С. С. Шевченко // Вісник проблем біології і медицини. – 2013. – Вип. 1, том 2 (99). – С. 192-195.
5. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / Сурыгин А.И. – СПб.: Златоуст, 2001. – 128 с.
6. Сухова А.Н. Социальная, академическая и культурная адаптация студентов-иностранцев: автореф. дис. ... канд соц наук. – Н. Новгород, 2012. – 23 с.
7. Шаронова Е.Г. Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования / Е.Г. Шаронова, Л.Д. Егорова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-5. – С. 1201-1205.

Transliteration:

1. Vitkovskaya M.I. Adaptatsiya inostrannih studentov k usloviyam jizni i uchebi v Rossii (na primere RUDN) / M.I.Vitkovskaya, I.V.Trotsuk // Vestnik RUDN. Seriya "Sotsiologiya". – 2004. – №6/7. – S. 267-264.
2. Dorojkin Yu.N. Problemi sotsialnoy adaptatsii inostrannih studentov / Yu.N.Dorojkin, L.T.Mazitova // Sotsiologicheskiye issledovaniya. – 2007. – №

3. – S. 73-77.
3. Ivanova M.A. Sotsialno-psihologicheskaya adaptatsiya inostrannih studentov pervogo goda obucheniya v vuze / M.A.Ivanova, N.A.Titkova. – SPb.: NPO TsKTI, 1993. – 62 s.
 4. Skripnik I.M. Upravlinnya protsesom sotsialno-fahovoi adaptatsii inozemnih studentiv do navchannya u vishchih navchalnih zakladah Ukraini / I.M.Skripnik, T.I.Shevchenko, S.I.Sorokina, S.S. Shevchenko // Visnik problem biologii i medetsini. – 2013. – Vip. 1, tom 2 (99). – S. 192-195.
 5. Surigin A.I. Pedagogicheskoye proektirovaniye sistemi predvuzovskoy podgotovki inostrannih studentov / Surigin A.I. – SPb.: Zlatoust, 2001. – 128 s.
 6. Suhova A.N. Sotsialnaya, akademicheskaya i kulturnaya adaptatsiya studentov-inostrantsev: avtoref. dis. ... kand. sots. nauk. – N. Novgorod, 2012. – 23 s.
- Sharonova Ye.G. Teoreticheskiye osnovi sotsialnoy adaptatsii studentov-inostrantsev v sisteme visshogo professionalnogo obrazovaniya / Ye.G.Sharonova, L.D.Yegorova // Fundamentalniye issledovaniya. – 2014. – № 8–5. – С. 1201-1205.

Е. А. Цупикова. Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.
Особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузах Украины.

E. A. Tsupikova. Zaporizhzhya State Medical University, Zaporizhzhya, Ukraine.
Features of adaptation of foreign students to the terms of teaching in institutions of higher education in Ukraine.

E-mail: cpklena@mail.ru

ЧОРНОПИСКА О.П.,
кандидат психологічних наук,
в.о. доцента кафедри психіатрії,
наркології та медичної психології,
Івано-Франківський національний
медичний університет,
м. Івано-Франківськ, Україна

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ОСВІТА: ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА АДАПТАЦІЙНИХ ТРУДНОЩІВ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ

У статті висвітлюються мотиви навчання студентів-іноземців в Україні; акцентується увага на важливості дослідження труднощів їх пристосування до українського соціокультурного середовища; за результатами емпіричного дослідження визначено адаптаційні, фізичні та навчальні проблеми іноземців під час їх перебування у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: студенти-іноземці, вища освіта, мотиви навчання в Україні, адаптаційні та навчальні труднощі.

Глобализация и образование: исследование мотивации обучения и адаптационных трудностей иностранных студентов в Украине. В статье освещаются мотивы обучения студентов-иностранцев в Украине; акцентируется внимание на важности исследования проблем их приспособления к украинской социокультурной среде; по результатам эмпирического исследования определены адаптационные, физические и учебные проблемы иностранцев во время их пребывания в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: студенты-иностранцы, высшее образование, мотивы обучения в Украине, адаптационные и учебные трудности.

Globalization and education: the investigation of learning motivation and adaptive difficulties of foreign students in Ukraine. The article highlights the studying motives of foreign students in Ukraine; it emphasizes the importance of researching of their adaptation

problems to Ukrainian socio-cultural environment; according to the results of empirical research there are identified adaptative, physical and educational problems of foreigners during their training at the university. It is established that foreign students are motivated to receive Higher Education in Ukraine because of its availability, quality, prestige, attempts to follow the friends' and other competent authority figures advices. It is revealed that one of the major adaptative problems of english-speaking students from distant countries is their being in the new socio-cultural, national, language environment, isolation from home for quite a long time, sometimes for the whole period of the studying.

Key words: *students-foreigners, Higher Education, learning motives in Ukraine, adaptative and educational difficulties.*

Постановка проблеми. Одним з найважливіших процесів, які суттєво впливають на всі напрямки розвитку людства, стала глобалізація. Згідно з термінологією ООН, глобалізація – це розширення глобальних зв'язків, організації соціального життя в глобальному масштабі і зростання глобальної свідомості. У всіх сферах суспільного життя – економіці, політиці, міжнародних відносинах, культурі спостерігається процес посилення взаємовпливу і взаємозалежності. Не минули глобалізаційні процеси і сферу освіти.

Традиційно у світі вища освіта розвивалася як відкрита світова система, однак останніми роками інтеграційні процеси стають все більш чіткими. Згідно декларації Всесвітньої конференції «Вища освіта в XXI столітті» освіта повинна мати «міжнародний вимір: обмін знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільність викладачів і учнів, міжнародні науково-дослідні проекти, поряд з урахуванням національних культурних цінностей та умов» [1]. Намагання України поступово інтегруватись у глобальну світову спільноту відкриває їй додаткові можливості для економічних, політичних та культурно-освітніх відносин із країнами світу на різних континентах. Слідуючи за тенденціями, вища освіта України повинна стабільно розвиватись і вдосконалюватись, проводити ефективні зміни в економічній системі та суспільних відносинах, беручи до уваги кращий досвід провідних країн світу, при цьому не гублячи національну традицію [1].

На сьогоднішній день наша держава не тільки відряджає фахівців для проходження стажування, навчання й обміну досвідом за рубежом в провідних навчальних закладах та дослідницьких наукових центрах з цілями оволодіння сучасними технологіями адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних соціально-економічних моделей, але й приймає в себе іноземних громадян із цією метою. Більшість з останніх стають студентами вищих навчальних

закладів різних спеціальностей, що у важкі часи розбудови та становлення незалежної держави не втратили наукового престижу.

Починаючи з 1946 року, вищі навчальні заклади України підготували близько 250 000 фахівців. Отримати вищу освіту в Україні, як і раніше, приїжджають абітурієнти з багатьох держав, і щорічно кількість бажаючих збільшується. Якщо в 2000 році в країні вчилися близько 20000 іноземців, то за даними МОН зараз здобувають освіту біля 60000 іноземців. Географія регіонів, з яких приїжджають вчитися в Україну охоплює 130 держав світу [6].

У міністерстві також відзначають, що спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів з Азії, Центральної та Латинської Америки. Їхати масово на навчання в Україну іноземці почали після введення Болонської системи навчання. Громадяни з країн Африки та Азії систему освіти в Україні вважають європейською. Для багатьох представників держав, що розвиваються, переїзд на навчання в Україну, яка межує з Європою, також служить ледь не єдиною можливістю вирватися в більш цивілізовану країну. Не останню роль відіграють глобалізаційні процеси, які відкривають широкі можливості доступу до освіти. Перш за все, це пов'язано з розвитком інформаційних технологій. Інтернет став одним з найважливіших ресурсів в отриманні інформації для широкого кола осіб, які бажають отримати освіту чи змінити професію в тій чи іншій сфері [4].

Медичні навчальні заклади користуються серед іноземців найбільшою популярністю, адже лікар – одна із найбільш затребуваних професій у них на батьківщині. У Міносвіти також зауважили, що 38% від загальної кількості іноземних студентів в Україні навчаються саме в медичних закладах. Так, лише в Івано-Франківському національному медичному університеті станом на 2015 р. навчалося 1035 іноземних громадян з 61 країни світу. Найбільша кількість іноземних студентів з Індії (412 осіб), Нігерії (300 осіб), Йорданії (175 осіб), Гани (110 осіб), Польщі (96 осіб), Болгарії (81 особа) та Намібії (63 особи). 976 студентів-іноземців вибрали спеціальність «лікувальна справа», 48 – «стоматологія» і 11 – «фармація» (за даними програми «Контингент» ІФНМУ).

Зважаючи на масштабність, проблема навчання іноземних студентів є однією з важливих у сучасній психолого-педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки з'явилася низка праць, присвячених проблемам навчання іноземних студентів в Україні. Так, Л.Г. Кайдалова та Ж.В. Черкашина провели аналіз дисертаційних досліджень з питань підготовки іноземних студентів в Україні та в Росії, у т.ч. здійснено історико-педагогічний аналіз системи фахової підготовки іноземних громадян на підготовчому факультеті. Т.О. Кононова проаналізувала політичний, економічний та гуманітарний аспекти надання освітянських послуг іноземним

громадянам. Дослідження особливостей перебування іноземних студентів в Україні М.О. Дудченко, А.Ф. Артеменко, Л.Ю. Левченко вказує на низку проблем, вирішення яких сприятиме залученню на навчання в Україну студентів-іноземців, що має важливе значення для збереження наукового та освітнього потенціалу українських вищих навчальних закладів. У психолого-педагогічних дослідженнях широко вивченою є проблема професійно-спрямованої адаптації (О.А. Білоус, Л.А. Даренської, Г.Г. Кайтукової, Т.І. Каткової, С.О. Краснікова, Т.М. Макаренко, Т.В. Петриченко, С.А. Рунова, І.В. Сорокіної, Л.П. Щепотько та ін.). Досліджуючи адаптаційні проблеми іноземних студентів, вчені надають рекомендації по організації навчання, поради викладачам, що працюють з іноземними студентами. О.М. Ястремська, Я.В. Ромашова аргументують необхідність розробки методичного підходу до організації процесу навчання іноземних студентів з урахуванням існуючих проблем та пропозицій з їх вирішення на основі формування необхідних компетентностей. В працях Т.І. Дементьєвої, Є.С. Іонкіної та ін. наводяться обґрунтування мовної підготовки іноземних студентів. Не зважаючи на чисельність проведених досліджень, не менш важливі аспекти даної проблематики все ж залишаються невиокремленими. Зокрема відсутні роботи, присвячені дослідженням мотивації навчання в Україні іноземних студентів та визначенню основних адаптаційних проблем.

Метою статті є дослідження мотивів, які спонукають іноземців до навчання в Україні, та аналіз труднощів, з якими вони стикаються на початках навчання. Для досягнення поставленої мети було проведено опитування 45 студентів-іноземців, які навчаються на першому курсі в Івано-Франківському національному медичному університеті. Серед них 16 студентів з Нігерії, 13 – з Польщі, 10 – з Гани, 3 – з Індії, 1 – з Лесото, 1 – з Лівії, 1 – із США.

Основний виклад матеріалу. Мотивація – це процес свідомого вибору людиною того або іншого типу поведінки, обумовленої комплексним впливом зовнішніх (стимули) і внутрішніх (мотиви) чинників. На запитання «Під впливом яких факторів Ви вирішили обрати професію лікаря?» більшість студентів вказали, що «це їхнє власне бажання і здібності» (44%), 40% студентів відповіли, що хочуть допомагати людям. Саме такі мотиви відповідають головній сутності медицини – гуманності, а істинний лікар, не зважаючи на національність, повинен в будь-який час надавати допомогу хворим людям. Тільки 8% опитаних зауважили, що такий критерій, як «порада батьків», є для них суттєвим. Решта 6% обирали професію за її престижністю, та 2% зазначили, що їх вибір формувалася на основі порад друзів.

Основними причинами вибору України для отримання освіти за даними нашого опитування стали: «низькі ціни порівняно з європейськими

університетами» (53%), «якісна освіта» (25,5%), «тут навчаються мої друзі» (12,8%), «навчання триває меншу кількість років» (4,2%), «престижність навчального закладу» (4,3%).

Цілком очевидно, що здобути в нашій країні диплом значно дешевше і простіше, ніж в інших країнах Європи, оскільки ціна на навчання поки ще залишається набагато нижчою, ніж у багатьох інших країнах, та й процедура вступу не складна: необхідно тільки зібрати папери і отримати візу. Слід також враховувати, що витрати на проживання та харчування в українських містах, особливо в невеликих, невисокі, а українці мають репутацію толерантної нації, яка доброзичливо та дружньо ставиться до гостей. Студенти з Польщі говорять, що якщо на вулиці запитати у мешканців міста дорогу, реакція буде позитивною – люди намагатимуться пояснити польською, якщо ти не знаєш української чи російської, або знайдуть того, хто зможе пояснити.

В той же час, якщо іноземець буде навчатися в Німеччині, де вища освіта є безкоштовною, то на оплату за проживання в гуртожитку, харчування та проїзд в громадському транспорті він витратить за рік не менше 13 тис. дол. А в країнах із платним навчанням додатково ще від 3 до 10 тис. дол. плати за навчання. Вартість річного навчання в медичному ВНЗ Великобританії – \$ 15000-30000, у США – понад 50 тисяч. Тривалість отримання спеціальності за кордоном може бути 10 і більше років [3].

Очевидно, що доступність вищої освіти є важливим чинником при виборі навчального закладу в Україні не тільки громадян з країн третього світу або країн-сусідів, а й громадян з благополучної Європи. Так, у ІФНМУ навчаються студенти-іноземці з Великобританії (6 осіб), Греції (1 особа), Данії (1 особа), Ізраїлю (2 особи), Ірландії (1 особа), Італії (1 особа), Канади (1 особа), Німеччини (6 осіб), США (8 осіб), Швеції (1 особа). Не рідко це можуть бути особи з українським корінням. Тому студенти, вирішуючи здобувати освіту в Україні, можуть подивитися на країну, в якій жили їхні предки (часто дідусь або бабуса іноземного студента були українцями) та відновити втрачені родинні зв'язки.

Одним з головних мотивів отримання вищої медичної освіти саме в Івано-Франківську для іноземців є якісна академічна школа і рівень отриманих знань (25,5%). Це не дивно, адже провідні вищі медичні навчальні заклади в Україні мають потужні наукові школи і відповідно забезпечують високу якість навчання, намагаючись відповідати освітнім міжнародним стандартам [2]. Студент з Польщі пише: «я вирішив обрати цей університет, оскільки, на мою думку, це один з найкращих університетів в Україні».

Інші студенти зазначають, що Івано-Франківськ «тихе», «миле», «стабільне, на відміну від інших» місто, в якому «чудові краєвиди» та «гарні дівчата».

Майбутні студенти, знаходячись на батьківщині, часто обирають країну для навчання, беручи приклад із родичів, знайомих та друзів, які вже здобувають освіту в Україні і задоволені своїм вибором або ті, котрі вже закінчили ІФНМУ та рекомендували його як кращий. Таких студентів 33%: «Мій старший брат навчається на 6-му курсі, тому я поінформований про якість навчання» (студент з Нігерії); «Я знаю лікаря, який закінчив цей навчальний заклад, і він рекомендував мені це місце» (студент з Нігерії); «Система навчання в цьому університеті є дуже хорошою. А також мій друг тут навчається. Він порадив мені цей навчальний заклад. Я теж відчуваю, що тут можна здобути якісну освіту. Викладачі розуміючі та добрі, стараються допомогти, водночас викладають дисципліни на високому рівні. Мені надзвичайно подобається цей університет. Я радий, що я є його частинкою. Я цілком задоволений обраним навчальним закладом та системою освіти» (студент з Індії); «Мій друг сказав мені, що це престижний університет» (студент з Польщі) тощо.

Після закінчення навчання 61% студентів-іноземців планує все ж продовжити навчання в європейських університетах. В деяких країнах український медичний диплом не визнається, і можливості легалізації медичної освіти, здобутої в Україні, відповідно немає. Щоб отримати допуск до лікарської практики випускник-іноземець медуніверситету повинен здати додаткові кваліфікаційні іспити. Для цього йому необхідно довчитися у своїй або іншій країні, здебільшого студенти-іноземці з сусідніх країн планують обрати Польщу або Німеччину.

Після повернення додому студенти-іноземці (61,9%) хочуть там працевлаштуватися. Однак 33,3% студентів планує шукати роботу в країнах Євросоюзу. В цьому плані деякі європейські країни надають суттєву підтримку випускникам-іноземцям. Так, недавно прийнятий у Німеччині закон дозволяє іноземним випускникам ВНЗ перебувати у країні з метою пошуку роботи до півтора року. Крім цього, їм дозволяють більше підпрацьовувати у процесі пошуку відповідної посади. На сьогоднішній день матеріальна допомога «тому, хто шукає роботу» полягає у компенсації витрат, пов'язаних з підготовкою та розсилкою резюме, поїздками на співбесіди з роботодавцями і навіть переїздом на роботу в інше місто [5]. Тому прагнення студентів-іноземців здобути освіту в Україні, а відтак спробувати реалізувати себе в успішних європейських країнах є цілком зрозумілим.

Серед студентів-іноземців є і бажачі залишитися в Івано-Франківську (4,8%). Однак, як показує практика, після закінчення медичного вузу в Івано-Франківську працевлаштовуються одиниці, переважно ті, котрі знайшли тут другу половинку.

Починаючи навчання в чужій країні, іноземні студенти стикаються з багатьма проблемами. Для їх виокремлення було проведено пілотне

дослідження 15 студентів. Студентам надавалася можливість написати міні-твір про адаптаційні труднощі в Україні, зокрема і в ІФНМУ. Відтак проаналізований і складений перелік причин додавався до загального опитувальника. Для більш детального дослідження студентів було поділено на дві групи: 1) студенти-іноземці із сусідніх країн (переважно поляки), 2) студенти з країн Африки та Індії та ін.

Отримані емпіричні дані опрацьовувались за допомогою методів математичної статистики. Для перевірки достовірності відмінностей між відсотковими долями двох вибірок застосовувалося багатофункціональне порівняння критеріїв двох незалежних вибірок. Нами був обраний критерій ϕ^* – кутового перетворення Фішера, котрий дозволяє співставляти вибірки як за кількісно, так і за якісно вимірними ознаками.

Як показують результати дослідження, найбільших незручностей студентам завдають навчальні проблеми. Так, розташування навчальних приміщень на значній відстані одне від одного викликає у 71,9% студентів об'єктивні труднощі – вони не встигають на заняття, добираючись з однієї частини міста в іншу, часто змушені послуговуватись службою таксі. Третина студентів (34,9%) незадоволена великим навчальним навантаженням, котре передбачає зменшення аудиторної та збільшення самостійної роботи (табл. 1).

Таблиця 1. Основні труднощі навчання студентів-іноземців в Україні

	Труднощі	Загальний показник	1 група	2 група	Рівень значущості для – ϕ^* критерія
1	Розташування навчальних приміщень на великій відстані одне від одного	86%	100%	71,9%	-
2	Студенти отримують занадто багато домашніх завдань	34,9%	38,5%	31,3%	$\phi^*_{\text{змп}} = 0.462, p > 0,05$
3	Мовний бар'єр	55%	38,5%	61,5%	$\phi^*_{\text{змп}} = 1.669, p \leq 0,05$
4	Погодні умови	46,8%	38,5%	53,1%	$\phi^*_{\text{змп}} = 0.894, p > 0,05$
5	Відсутність інтернаціональних супермаркетів	34,9%	38,5%	31,3%	$\phi^*_{\text{змп}} = 0.462, p > 0,05$
6	Неналежна охорона здоров'я	33,3%	38,5%	28,1%	$\phi^*_{\text{змп}} = 0.675, p > 0,05$
7	Високі ціни на проживання, одяг та взуття	17,1%	15,4%	18,8%	-
8	Відсутність можливості працювати	-	0	46,9%	-

Значно погіршує ситуацію на початках навчання незнання як української мови, так і недосконале або з діалектом володіння англійською – студентам важко порозумітися з викладачами, з оточуючими при вирішенні побутових проблем, з однокласниками з інших країн, що часто викликає у них виникнення почуття відчуженості або змушує комунікувати виключно у своїй соціальній спільноті. Зазвичай групи студентів-іноземців – багатонаціональні, у них відбувається контакт двох та більше культур. Безумовно, студентам комфортніше в групі співвітчизників, але такі групи є великою рідкістю.

Студентам-іноземцям з далеких країн значно важче навчатися та заводити контакти в чужій країні через незнання мови (61,5%), ніж студентам полякам (38,5%). Відмінності між I та II групою за показником «Мовний бар'єр» зафіксовані на середньому рівні значущості ($p \leq 0,05$): $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,669$, $\varphi^*_{\text{кр.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{кр.}}$. Такі відмінності цілком закономірні, оскільки Польща – найближчий сусід західної України, в якій українську мову добре знають. Водночас галичанам, як правило, розуміння польської теж не складає труднощів, адже в нашому діалекті є велика кількість запозичень від західного сусіда. Для остаточної диференціації відмінностей необхідно проводити подальші дослідження, збільшуючи об'єм вибірок та використовуючи додаткові методи.

Процес адаптації іноземних студентів ускладнюється також тим, що вони змушені звикати не тільки до соціокультурних особливостей країни проживання, але й до нових фізичних умов. Майже половина студентів (46,8%) значною проблемою вважає специфічний температурний режим. Особливо ця проблема актуальна для громадян, котрі приїхали із теплих країн (53,1%). Іншою серйозною проблемою для іноземних студентів є звикання до своєрідного раціону харчування. Студенти не мають можливості купити ті продукти, якими вони харчувалися в своїй країні через відсутність інтернаціональних супермаркетів (34,9%).

У студентів, які поступили на перший курс, часто проявляються захворювання шлунково-кишкового тракту: кава, чіпси, заклади швидкого харчування завдають значної шкоди їх здоров'ю. При виникненні проблем із здоров'ям 33,3% студентів побоюються звертатися до медиків, оскільки переживають чи зможуть лікарі правильно їх зрозуміти та надати кваліфіковану допомогу.

Частина студентів, що приїжджає до України, потрапляє у достатньо складне матеріальне становище. Їхні очікування та реальні ціни на проживання, продукти, одяг, взуття часом суттєво відрізняються – фактичні ціни є набагато вищими. Це принципово ускладнює умови життя 17,1% студентів. 46,9% студентів з країн Африки скаржаться на відсутність можливості працювати через відповідні заборони.

Незважаючи на об'єктивні труднощі при перебуванні в чужій країні, все ж 36,4% студентів цілком задоволені вибором навчального закладу, 43,1% – ще не можуть нічого сказати з цього приводу, однак у повторному випадку обирання ВНЗ 65,1% студентів віддали б йому перевагу ще раз.

Висновки. Отже, підготовка в ІФНМУ іноземних спеціалістів є однією з ефективних форм співробітництва, сприяє зростанню і зміцненню міжнародного престижу України за кордоном, створенню атмосфери взаємопорозуміння і довіри у відносинах українського народу з іншими народами світу.

Дослідженням встановлено, що студенти-іноземці вмотивовані на здобуття вищої освіти в Україні через її доступність, якість, престижність, намагання слідувати порадам друзів та компетентних авторитетних осіб.

Приїжджаючи до іншої країни, студенти відчують деякий дискомфорт від перебування в незвичних умовах, стикаються із об'єктивними навчальними, фізичними та адаптаційними труднощами, серед яких проблеми із здоров'ям, фінансова скрута.

Однією з серйозних адаптаційних проблем англомовних студентів з далеких країн є їх перебування у новому соціокультурному, національному, мовному середовищі, ізолюваність від рідної домівки на достатньо тривалий термін, іноді на весь період навчання.

Очевидно, що існує нагальна потреба у допомозі студентам-іноземцям у повноцінному розв'язанні їх навчальних, адаптаційних та побутових проблем, з метою створення їм більш зручних умов для навчання. Успішна адаптація сприятиме швидкому включенню студентів-іноземців в навчальний процес, забезпечуватиме високу вмотивованість оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що дозволить значно підвищити якість та рівень підготовки фахівців.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи. – К.: Парламент. вид-во, 2009. – 632 с.
2. Навчання іноземців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bestuniversities.com.ua/ua/navchannya-inozemciv>
3. Онищенко О. Чому іноземні студенти їдуть в Україну [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/tomu-scho-v-kogos-nadto-vuzki-dveri-chomu-inozemni-studenti-yidut-v-ukrayinu-_.html
4. Малинецкий Г.Г., Махов С.А., Посашков С.А. Процессы глобализации, устойчивое развитие и компьютерное моделирование [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/gmalin/pg/pg.htm

5. Працевлаштування в Німеччині після отримання німецької освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/abroad/higher_school/germany/29488/
6. У Міносвіти України назвали кількість іноземних студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://news.bigmir.net/ukraine/242874>

Transliteration:

1. Vy`shha osvita: yevropejs`ky`j vy`mir ta ukrayins`ki perspekty`vy`. – K.: Parlament. vy`d-vo, 2009. – 632 s.
2. Navchannya inozemciv [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://bestuniversities.com.ua/ua/navchannya-inozemciv>
3. Ony`shhenko O. Chomu inozemni studenty` yidut` v Ukrainu [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/tomu-scho-v-kogos-nadto-vuzkidveri-chomu-inozemni-studenti-yidut-v-ukrayinu-_.html
4. Maly`neczky`j G.G., Maxov S.A., Posashkov S.A. Processy globaly`zacy`y`, ustojchy`voe razvy`ty`e y` komp`yuternoje modely`rovany`e [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://www.keldysh.ru/departments/dpt_17/gmalin/pg/pg.htm
5. Pracevlashtuvannya v Nimechchy`ni pislya otry`mannya nimecz`koyi osvity` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://osvita.ua/abroad/higher_school/germany/29488/
6. U Minosvity` Ukrainy` nazvaly` kil`kist` inozemny`x studentiv [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://news.bigmir.net/ukraine/242874>

О. П. Чернопыска. *Ивано-Франковский национальный медицинский университет, Ивано-Франковск, Украина.*

Глобализация и образование: исследование мотивации обучения и адаптационных трудностей иностранных студентов в Украине.

O. P. Chornopyska. *Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.*

Globalization and education: the investigation of learning motivation and adaptive difficulties of foreign students in Ukraine.

E-mail: kse_nika@ukr.net

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

АНИСКЕВИЧ С.В.,

Державний вищий навчальний заклад,
«Український державний хіміко-
технологічний університет»
м. Дніпропетровськ, Україна

ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ В УМОВАХ КРЕДИТНО-MOДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У роботі розроблена програма навчального процесу фізичного виховання студентів ВНЗ і методи контролю фізичних можливостей за кредитно-модульною системою відповідно до фізичних навантажень за рівнем фізичного здоров'я та підготовленості студентів основної, підготовчої та спеціальної медичних груп. Виявлена необхідність впровадження у навчальний процес фізичного виховання теоретичного, лекційного курсу. Використані нові методи і підходи до оцінки ефективності навчального процесу з фізичного виховання за кредитно-модульною системою (КМС).

Ключові слова: фізичне виховання, кредитно-модульна система, фізичне здоров'я, психофізичні параметри організму.

В работе разработана программа учебного процесса физического воспитания студентов вузов и методы контроля возможностей по кредитно-модульной системе в соответствии с физическими нагрузок по уровню физического здоровья и подготовленности студентов основной, подготовительной и специальной медицинских групп. Выявлена необходимость внедрения в учебный процесс физического воспитания теоретического, лекционного курса. Используются новые методы и подходы к оценке эффективности учебного процесса по физическому воспитанию по кредитно-модульной системе (КМС).

Ключевые слова: физическое воспитание, кредитно-модульная система, физическое здоровье, психофизические параметры организма.

In developed program of training physical education university students and physical capacity control methods for credit-modular system according to physical activity in terms of physical health and fitness of students primary, preparatory and special medical groups. Revealed the need to introduce in the educational process of physical education theoretical lectures. Used new methods and approaches to evaluating the effectiveness of the educational process on physical education credit for modulnoy system (CMS).

Key words: *physical education, credit-modular system, physical health, psychological and physical parameters of the body.*

Актуальність проблеми Введення Болонської системи навчання в Україні викликало низку змін у проведенні навчального процесу у вищій школі взагалі та окремо у фізичному вихованні студентів. Це критерії оцінювання знань, умінь та навичок, новий обсяг навчального навантаження, до якого студентам треба пристосуватися, це постійний модульний контроль, накопичення великого об'єму інформації та швидкість її переробки, стресові ситуації в період проведення модульного контролю, заліків тощо. Перехід до кредитно-модульної системи (КМС) у освіті викликало:

- необхідність детальнішого, дослідження її впливу на психофізіологічний, моторний стан та адаптаційні можливості (АМ) студентів до фізичних навантажень в процесі фізичного виховання;
- перегляд Робочої навчальної програми впровадження КМС у фізичному вихованні ВНЗ (тестів, нормативів);
- руйнування колишніх стереотипів у мотивації щодо предмету «Фізична культура» (ФК) та методів його викладання;
- обумовлення низького рівня фізичної підготовки та стану здоров'я контингенту випускників середніх шкіл, які поступають у ВНЗ.

Фізична і розумова діяльність розрізняються між собою за характером, напрямком і енергетичними витратами, але водночас їх об'єднують спільні ланки у фізіологічних процесах [1,2].

Одним з найбільш простих і доступних критеріїв ефективності розумової працездатності студентів є їх успішність. Дослідженню успішності студентів залежно від фізичного стану, здоров'я та ефективності занять фізичною культурою і спортом присвячені наукові роботи багатьох вчених [3,4]. Автори вважають [5], що заняття фізичними вправами підвищують успішність, стабілізують працездатність, покращують процеси пам'яті, фіксації інформації, дають змогу підтримувати рухливу активність для виконання завдань навчання, які плануються, майбутньої праці, вміння раціонально розподіляти періоди відпочинку та роботи, заняття втому засобами фізичної культури та інше.

Експертний аналіз засобів забезпечення здоров'я студентської молоді, в якому прийняли участь 50 експертів (вчені, медики, педагоги) України, визначив, що здоров'я студентів у сучасних умовах залежить: умови та образ життя – на 50–55% [6]. Життя студентської молоді частіше всього проходить в умовах гіподинамії, гіпокінезії, в перевантаженні розумової праці над фізичною, в переобтяжуванні пам'яті, психоемоційному напруженні. У них знищуються захисні механізми і вичерпуються сили оновлення здоров'я. Студентам доводиться вирішувати складні завдання, потрапляти у стресові ситуації, труднощі початкового періоду адаптації, які не завжди і не всіма успішно вирішуються, що може привести до серцево-судинних та нервових захворювань. Погіршення стану здоров'я значно обмежує успіхи в навчанні, гальмує суспільний розвиток і викликає занепокоєння за майбутнє молоді. Майже 90% учнів і студентів мають відхилення у здоров'ї (41% віднесені до спеціальної медичної групи), понад 50% – незадовільну фізичну підготовку, близько 70% дорослого населення – низький та нижчий за середній рівні фізичного здоров'я, у тому числі у віці 16-19 років – 61%, 20-29 р. – 67,2% [4]. Враховуючи таке положення, на протязі останніх 10 років уряд країни багато уваги приділив проблемам фізичного стану здоров'я населення, про що свідчать Головні директивні документи з фізичного виховання [1]: державна цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації»; концепція фізичного виховання у системі освіти; державні вимоги до програм з фізичного виховання в системі освіти; державні вимоги до ВНЗ з регламентації фізичного виховання тощо. Задачі виховання вирішуються за трьома напрямками: когнітивний – передача знань; афективний – психоемоційний стан; психомоторний – рухлива активність. Демонстрація цих напрямів виявляється у трансляції, освоєнні знань, умінь, навичок та у відтворенні існуючих вимог і норм фізичного вдосконалення людини, тому актуальність проблеми не викликає сумнівів.

Мета роботи: наукове обґрунтування принципів і методів складання програм фізвиховання у ВНЗ та розробка нового підходу для диференційованого використання в навчальному процесі; вивчення впливу фізичних навантажень на психофізіологічні та моторні параметри організму; оцінка фізичного стану студентів.

Матеріали та методи дослідження

Дослідження проводились на бази Державного вищого навчального закладу, «Українського державного хіміко-технологічного університету», кафедри «Фізичної культури, спорту і здоров'я», м. Дніпропетровськ. Дослідження проводились у 2 етапи: теоретична частина – анкетування, практичні-тести. За станом здоров'я групи розподіляють на основну, підготовчу та спеціальну медичну. Обстежено 1220 чоловік, дівчат – 440 та 680 хлопців.

Основна група - 1088 чоловік, підготовча – 22 чоловіки, спеціальна медична група – 90 чоловік.

Результати дослідження

Нами в історичному аспекті по даним наукових джерел проведено обумовлення та аналіз існуючої робочої навчальної програми з кредитно-модульної системи фізичного виховання студентів ВНЗ в Україні. Виявлено, що фізична підготовка людини протягом усього життя обумовлена такими руховими якостями, як сила, гнучкість, швидкість, координація, витривалість.

Цілком природно, що фізичні можливості людини, самопочуття, соціальна, біологічна активність переважно залежать від рівня розвитку рухових якостей, які обумовлені рівнем фізичного розвитку особистості. Критерієм оцінки фізичних якостей і загального розвитку студентської молоді є розробка програми фізичного виховання, тести і контрольні нормативи, які (розраховані за тетраметрами), орієнтовані на вікові показники молоді та стать. Але більшість студентів основної групи мали низький рівень базової фізичної підготовки після середньої школи (за нашими результатами досліджень в нормативи вкладається 30% студентів), значна кількість студентів (8%) – мають хронічні захворювання і відвідують заняття з фізичної культури у спеціальних групах, і навіть є студенти, які взагалі за станом здоров'я не відвідують заняття (1,3%) - реферативна форма роботи з фізичного виховання. Відчуття втоми після виконання фізичних вправ або спортивних ігор настає на середині занять, що є вагомою причиною неможливості виконувати загальну програму з фізичного виховання ВНЗ на високому рівні. Таке становище обумовило пошук інших підходів і методик у визначенні толерантності організму студентів до фізичних навантажень.

На ранніх етапах науки метою багатьох досліджень було складання навчальних програм за допомогою індукції, на основі аналізу закономірностей та стереотипів поведінки, притаманних навчальному процесу, а також педагогічних принципів – дидактичний метод. Існуюча програма фізичного виховання у ВНЗ направлена загалом на розвиток у студентів фізичних якостей і на фізичну підготовленість до умов майбутньої професії. Але якості зберігаються тільки під час занять в університеті, що не відповідає вимогам сучасності. Таким чином, фізичне виховання повинно мотивувати студентів для подальшого самовиховання, самовдосконалення власної фізичної форми. Освітній аспект є головним при аналізі всебічних сторін, це полягло в основу складання нами оптимізованих навчальних програми з фізичного виховання студентів.

Дослідження важливих аспектів складання програм з КМС у фізичному вихованні потребує сучасних методів і підходів, які були призвані стати професійним інструментом для викладачів кафедр «Фізичної культури» ВНЗ у

подальшому вдосконаленню фізичного здоров'я студентської молоді

Напрямок дослідження диктувався інтересами предмету «Фізична культура» і повинен стати ефективним засобом контролю та оцінки діяльності викладачів і студентів. Кількісні показники сприяли: підвищенню професійних можливостей викладачів (облік, контроль, аналіз, педагогічні принципи, методи диференційованого підходу і таке інше), а також налаштування студентів в навчальний процес після школи (адаптація до фізичних навантажень, подовженість робото-спроможності, придбання знань, вмінь та навичок у чергуванні напруги та розслаблення). Це і є подальша мотивація: пошук форм і засобів ФК, які допоможуть зняти фізичне, розумове і нервово напруження, підтримають фізичне, психічне здоров'я в оптимальній кондиції.

Після активної розумової праці під час теоретичних занять найбільш ефективні доступні види фізичної активності для студентів, які підвищують аеробну енергозабезпеченість організму і вдосконалюють серцево-судинну та дихальну системи, обмінні процеси, стійкість до стресових ситуацій.

Нові методи підбору навчального матеріалу, організація і оцінка їх якості, сприяли розробці та впровадженню на практиці програми і тестів, які оцінюють моторну функцію, розумову здібність, мускульну силу, координацію рухів, швидкість реакції тощо. Зміст навчальної програми є відображенням співвідношення фізичних можливостей з біологічним віком (БВ). З огляду на вказане, реформа навчальної дисципліни вкрай складна й тривала педагогічна інновація та потребує підвищення кваліфікації фахівців – викладачів фізичної культури.

Для складання програм з фізичного виховання у ВНЗ, нами були застосовані наступні методи дослідження: на визначенні рухових можливостей людини основані найбільш розповсюджені методи кількісної оцінки здоров'я, застосована відома методика експрес оцінки рівня фізичної підготовленості яка потребує виміру м'язової сили рук (динамометрія) і станової сили м'язів хребта; реакції на досить інтенсивне фізичне навантаження – 20 присідань, виконаних за 30 секунд. Вимір частоти серцевих скорочень (ЧСС) до і після навантаження, а потім через кожну хвилину відпочинку (за 3 хвилини), дає результат швидкості відновлення організму, його підготовленості. Стан здоров'я – моментальний зріз (тут та зараз), фіксація як за об'єктивними даними, так і за сприйняття, самопочуттям, що доповнюють їх, різноманітні характеристики життєдіяльності людини, яка так чи інакше відображає її гармонію (дисгармонію) зі світом. За станом здоров'я групи були розподівані на основу підготовчу та спеціальну медичну (які були виявлені в період медичного огляду) на початок навчального процесу.

Більш перспективними підходами стали методи нав'язування директивне визначених програм фізичного виховання, та шлях від фізичного стану

студента. Принципово нова орієнтація дала змогу підібрати оптимальні фізичні навантаження, які сприяли подальшому вдосконаленню фізичних якостей студентів I курсу.

Студентам на лекції були пропоновані два шляхи проведення свого життя і прямо пов'язаних із її здоров'ям: *пасивний* - який дає тому, хто його дотримується можливості суттєво впливати на своє майбутнє, бо людина сприймає себе, як результат від генетичного наслідування факторів, екології, шкідливих звичок, (покладається на медицину, суспільство, оточення) та *активний* - зцілюється за рахунок додаткових вправ духу і тіла, удосконалення свого мислення і свідомості, підвищує можливість управління своїм здоров'ям. Викладач кафедри і студент у такому рішенні завдань знаходився у нових відносинах – педагогічної співпраці ці нові педагогічні підходи дали позитивний результат. На наш погляд, тільки за умов максимальних навантажень можна виявити діапазон резервів організму. Нормативним критерієм вимірювання фізичного навантаження був рівень ЧСС до установленої норма 135–150 уд/хв. (у спокої – 70–90 уд/хв.) при інтенсивному виконанні вправ (біг 100 м, 20 присідань). У нетренованих студентів при граничних навантаженнях ЧСС складав 175 – 190 уд/хв.

Розглянувши в ході експерименту початковий рівень фізичної підготовленості за допомогою контрольних тестів (на початок навчального процесу вересень – жовтень 2013 – 2015 н.р.) у 1010 першокурсників було виявлено (з аналізу протоколів), що більшість студентів не може їх скласти за рахунок низького фізичного рівня (85–90%). Таким чином ми прийшли до висновку, що необхідно змінювати існуючі тести. Необхідно диференційовано підходити до кожної групи студентів.

Нами проведено експериментальне впровадження модульної рейтингової методології фізичних навантажень в навчальний процес.

Дослідження проводилися у 2 етапи: теоретична частина – анкетування, практичні-тести. Обстеження проведені у 1220 чол. (дівчат – 440 та 680 – хлопців) віднесені до медичних груп – основна 1088 чоловік, підготовча – 22 чоловіки, спеціальна медична група – 90 чоловік. Вибірка суцільна, за 2 роки, 2013-2015р.

В якості основного методу розробки експрес контролю за визначенням віку - використовували формулу оцінки біологічного віку за методом В.П. Войтенко, нарізно для чоловіків (чол.) і жінок (жін.);

БВ (чол.) = $26,985 + 0,215 \text{CAT} - 0,1493 \text{TB} - 0,151 \text{CB} + 0,723 \text{CO}_3$;

БВ (жін.) = $-1,463 + 0,425 \text{АПТ} - 0,248 \text{MT} + 0,694 \text{CO}_3 + 0,14 \text{CB}$,

де CAT- систолічний артеріальний тиск (мм. рт. ст.);

ЗДВ - продовжність затримання дихання при вдиху,

проба Штанге (сек.);

СБ - статистичний баланс, проба Ромберга (сек.);

СОЗ - суб'єктивна оцінка здоров'я ;

АПТ - артеріальний пульсовий тиск;

МТ - маса тіла (кг.)

Наші наукові дослідження у галузі предмету фізична культура виявили невідповідність паспортного та біологічного віку (БВ) студентів університету І-ІІ курс. Середній БВ студентів (чол.) складає 39 років $\pm$ 1 рік, жінок - 33 роки $\pm$ 1 рік, з прискоренням темпів старіння організму на 3–5 курсах.

Проведені кафедрою дослідження довели, що існуючі нормативи не відповідають біологічному віку (БВ) студентів, який набагато відрізняється від календарного (за паспортними даними), невисокий потенціал індивідуального здоров'я (наявність патології, хворобливого стану, шкідливих звичок, виявлені при аналізі)

Метод анонімного анкетування виявив, що відношення до власного здоров'я у студентів поверхневе, про що свідчать відповіді опитаних:

а) *виконання режиму дня*: час витрачений на навчання – 6–8 годин (на добу); самопідготовка: 3–5 годин; в період сесії: 8–9 годин. За тиждень витрати на навчальну і самостійну роботу становлять: 64,8 – 68,8 годин (в середньому 11 годин на день, навіть у вихідні 2 – 4 години);

б) *харчування*: без сніданку ідуть на заняття – 21%; не вечеряють – 16%; пізній прийом їжі (21.00 – 22.00) – 20%;

в) *сон*: рано піднімаються – 45%; пізно лягають спати – 85%; рухлива активність на тиждень: обов'язкові заняття фізичною культурою (4 години) першокурсників відвідують – 98 % ; додаткові (на факультативі) заняття – 8 годин, відвідують – 0,5% ; заняття у спортивних секціях – 1%;

д) *мають захворювання*: хронічні – 42%; недомагання – 25%;

є) *мають уяву про засоби здорового способу життя*: про засоби фізичної культури – 5%; про вплив шкідливих звичок – 17 %; про самоконтроль за фізичним навантаженням – 2%; надання першої медичної допомоги – 3%; раціонального харчування – 15%.

Таким чином, теоретичних і практичних знань та умінь недостатньо у студентів для ведення здорового способу життя. На наш погляд потрібен теоретичний курс лекцій в навчальний процес фізичного виховання.

Дані дослідження дали змогу вилучити з програми фізичного виховання складні за технічним виконанням тести: 3000м (чол.), 2000м (жін.), підйом з переворотом на гімнастичній поперечині (чол.), підтягування на низькій (жін.) і внести нові нормативи для основних груп за спеціалізацією з баскетболу, атлетики, бадмінтону, волейболу, естетичної жіночої гімнастики, для спеціальної медичної групи, що допоможе набрати відповідно кількість балів для заліків по тетраметрах. Отримані результати експериментальної частини свід-

чать, що для 40,5 % студентів на початку навчального року фізичні навантаження є надмірними, а для 1,2 % студентів навантаження недостатні.

Висновки

1. Аналіз програми з фізичного виховання з КМС виявив, що тести, нормативи не відповідають біологічному віку студентів, який набагато відрізняється від календарного (за паспортними даними).

2. В результаті встановлено необхідність: а) корекції відповідних навантажень рівневі фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів; б) розробки та впровадження в програму нових тестів фізичного виховання за спеціалізацією з КМС для студентів I–II курсів (для основної підготовчої та спеціальної медичної груп).

3. Проведені тестування студентів довели, що має сенс ввести теоретичний курс лекцій із здорового способу життя в навчальний процес фізичного виховання.

4. Необхідність застосування усіх наведених у НДР способів визначення фізичного стану та підготовленості у порядку самоконтролю, а також для вихідної оцінки ефективності навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ за КМС.

5. Створення консультаційного пункту на кафедрі сприяли підвищенню рівня знань студентів спеціальної медичної групи для самостійних занять ФК.

Список використаних джерел:

1. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» [Текст]: указ Президента України від 1 вересня 1998 р. № 963/98 // Спортивна газета. – 1998. – 28 листопада. – С. 14-18.
2. Белов, Р.А. Самостоятельные занятия студентов физической культурой [Текст]: учеб. пособие / Р.А. Белов, Б.В. Сермеев, Н.А. Третьяков – К.: Вища школа, 1998. – 208 с.
3. Дубогай, О.Д. Методика фізичного виховання студентів віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи [Текст] : навч. посібник / О.Д. Дубогай, В.І. Завадський, О.Ю. Короп – Луцьк : Настир'я, 1995.- 220 с.
4. Куценко, Г.И. Книга о здоровом образе жизни [Текст] / Г.И. Куценко. – М.: Профиздат, 1987.- 256 с.
5. Приступа, Є.Н. Традиції української національної фізичної культури [Текст] / Є.Н. Приступа, В.С. Пілат – Львів : Троян, 1991. – 124 с.
6. Романенко, В.О. Рухові здатності людини [Текст] / В.О. Романенко. – Донецьк: Новий світ, 1999. – 236 с.

References:

1. Target comprehensive program «Physical Education - Health of the Nation» [Text]: Decree of the President of Ukraine on 1 September 1998 № 963/98 // Sports newspaper. - 1998. - 28 November. - P. 14-18.
2. Belov, R. A. Independent physical education students [Text]: studies. Benefit / R. A. Belov, B. V. Sermeev, N. A. Tretyakov - K.: High school, 1998. - 208 p.
3. Dubohay, O. D. Methods of physical education students classified as health to special medical group [Text]: Benefit / O. D. Dubohay, V. I. Zavadsky, O. Carp - Lutsk Nastyr'ya, 1995.- 220 p.
4. Kutsenko G. I. The book is about a healthy lifestyle [Text] / G. I. Kutsenko. - M.: Profizdat, 1987.- 256 p.
5. Pristupa, Y. N. The traditions of Ukrainian national physical culture [Text] / Y. N. Pristupa, V. S. Pilate - Lviv: Troyan, 1991. - 124 p.
6. Romanenko, V. A. Human motor skills [Text] / V. A. Romanenko. - Donetsk: Novii svit, 1999. - 236 p.

С. В. Анискевич, Государственное высшее учебное заведение «Украинский государственный химико-технологический университет», г. Днепропетровск, Украина.

Важные аспекты учебного процесса физического воспитания студентов вузов в условиях кредитно-модульной системы.

S. V. Aniskevich, State higher educational institution, «Ukrainian state chemical technology university», Dnepropetrovsk, Ukraine

Important aspects of training physical education university students under credit system.

E-mail: ogv3@mail.ru

БАБІЙ Н.,

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
м. Кременець, Україна

НАСЛІДУВАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕТНІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблема формування етнічної поведінки на етапі її зародження; обґрунтовується роль механізму наслідування в зазначеному процесі. Окреслюється вплив етнічних установок і стереотипів, які використовують батьки в сімейному спілкуванні, на формування етнопсихологічних уявлень дитини. Висвітлюється спроба експериментального дослідження етнопсихологічних уявлень дітей дошкільного віку, при цьому фокусується увага на їх конативній складовій.

Ключові слова: етнічна поведінка, наслідування, ідентифікація, етнопсихологічні уявлення, особистість дошкільника.

В статье рассматривается проблема формирования этнического поведения на этапе его зарождения; обосновывается роль механизма подражания в указанном процессе. Определяется влияние этнических установок и стереотипов, которые используют родители в семейном общении, на формирование этнопсихологических представлений детей дошкольного возраста. Описывается попытка экспериментального исследования этнопсихологических представлений детей дошкольного возраста, при этом фокусируется внимание на их конативной составляющей.

Ключевые слова: этническое поведение, подражание, идентификация, этнопсихологические представления, личность дошкольника.

The problem of formation of ethnic behavior at the stage of its origination and the role of the mechanism of inheritance in that process are considered in the article. The notions of "socialization", "imitation", "identification" are compared. The views of foreign and national psychologists concerning features of imitation in preschool age

are covered. The influence of ethnic settings and stereotypes which show parents in the family communication on the formation of ethno-psychological conceptions of the child especially their conative component are outlined. The primary stage of ethnic identification is considered within a mono-ethnic family environment. The ensuring of a worthy example to follow for laying strong foundations of the ethnic behavior since childhood is updated. The attempt of experimental study of ethno psychological ideas of the children of the preschool age is covered and in addition to that the attention on their conative component is focused. The empirical data which are received with the help of psychodiagnostic methods on the basis of which the conclusions are drawn about important aspects of the problem and outlines the prospects for further research are given.

Kew words: *ethnic behavior, imitation, identification, ethnopsychological ideas, personality preschooler.*

Постановка та актуальність наукової проблеми. З перших років життя дитина різнобічно пізнає довколишній світ – природний, рукотворний, інших людей і саму себе. В цьому процесі особливо значущим є вплив батьків, оскільки від їх позиції у сімейному спілкуванні, світогляду, настановлень залежить адекватність уявлень дитини про довколишнє, ставлення до нього, самоставлення, спрямованість поведінки тощо. За допомогою дорослих дитина оволодіває усталеними способами дій із предметами, навчається розв'язувати актуальні на цьому віковому етапі проблеми та задачі розвитку, засвоює норми і правила суспільної поведінки. Все це у кожного народу має свою специфіку. Не тільки обряди, звичаї і традиції, а й щоденна організація побуту та життєдіяльності, типова поведінка референтних дорослих у різних соціальних ситуаціях, вербальні й невербальні аспекти спілкування в межах найближчого оточення слугують джерелом уявлень дитини, необхідних їй для того, аби освоїтися у навколишньому світі, зайняти в ньому певне місце, почуватись «своєю» серед «своїх».

Актуальність поставленої проблеми очевидна, тому науково-практичне її розв'язання охоплює широкий спектр психологічних та педагогічних досліджень. Проте на теренах сучасної науки увагу власне феномену етнічної поведінки на етапі її зародження приділено недостатньо. Це спонукало нас до проведення дослідження, в якому ми поставили за **метою** теоретично вивчити та емпірично з'ясувати особливості формування етнічної поведінки в дитячі роки, обґрунтувати роль наслідування в зазначеному процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема наслідування висвітлюється в науковому доробку багатьох дослідників, як в Україні, так і за

рубежем. Вагомий внесок у визначення її смислового поля зробив Г. Тард. Учений розглядав наслідування як важливий соціальний процес, що є втіленням всезагального світового закону повторення. Серед основних форм наслідування він виокремлював: наслідування іншої людини; наслідування зразка, яким може виступати звичай або мода; наслідування самого себе. Згідно Г. Тарду, такі культурні феномени, як релігія, мова продовжують існувати саме завдяки механізму наслідування.

Роль наслідування у процесі засвоєння соціальних норм ґрунтовно досліджував А. Бандура. У формуванні нової реакції дитини шляхом наслідування вчений враховував наступні аспекти: увага дитини до дії моделі (зразка для наслідування); запам'ятовування інформації про дії моделі; наявність сенсорних можливостей та рухових навичок, що уможливають відтворення дитиною сприйнятого зразка; мотивація [1].

На теренах вітчизняної психології проблема наслідування есплікується в багатьох наукових розвідках. Так, ще Д. Ельконін у контексті вивчення питання соціальної ситуації розвитку в дитячі роки фокусував увагу на явищі наслідування. О. Запорожець розглядав наслідування як основний механізм формування предметних дій та образів сприймання. П. Лушин, В. Москаленко, В. Семиченко, досліджуючи розвиток різних видів діяльності дітей, обґрунтовували роль наслідування у формуванні знань, умінь та навичок, необхідних для їх виконання.

Ученими, в числі яких М. Лісіна, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, в ході експериментальних досліджень виявлено, що дошкільники наслідують передусім тих людей, у взаєминах із якими вони відчують кровну та духовну спорідненість, а також емоційне і фізичне благополуччя. Впродовж перших років життя характер наслідування помітно змінюється. Для прикладу, молодші дошкільники зазвичай «сліпо» наслідують окремі форми поведінки значущих дорослих, а старші вже здатні свідомо засвоювати зразки норм та правил поведінки. В обох випадках у цьому процесі проглядається прагнення дитини викликати соціальне схвалення з боку дорослих.

Ю. Бромлей з'ясував, що в ході виховання в рамках певної етнічної групи набуваються та навіюються уявлення, погляди, звички і норми поведінки, які не підлягають свідомому контролю. Засвоївшись від старших поколінь в якості природних зразків вираження емоцій та поведінки, вони мимовільно виявляються у різноманітних життєвих ситуаціях. Аналогічні міркування висвітлюються в доробку М. Мід, яка вважала, що дитина автоматично засвоює способи поведінки, відповідні стандартам певної культури. На думку дослідниці, попри те, що структурам поведінки властива внутрішня узгодженість, усвідомлюється лише незначна їх частина.

Етнічний колектив виформовує ідеальний принцип поведінки індивіда в

його межах – імператив поведінки. Він сприймається людьми підсвідомо, як негласна норма поведінки, порушення якої блокує або утруднює задоволення соціальних потреб. Вагомий внесок у вивчення імперативів поведінки зробив Л. Гумільов. Вчений вважав, що власний стереотип поведінки сприймається членами етнічного колективу як стандарт взаємовідносин, єдино можливий стиль життя. Норми поведінки, про які йдеться, не є обтяжливими для членів етносу, а для інших етнічних спільнот вони можуть бути категорично неприйнятними [2].

На думку Г. Теджфела, стереотипи засвоюються та використовуються дітьми ще до виникнення у них чітких уявлень про ті соціальні групи, до яких вони належать.

Отже, формування етнічної поведінки – процес складний і багатограний. Розпочинається він у перші роки життя в колі сімейного спілкування, зазнаючи впливу настановлень та стереотипів дорослих, які виступають для дитини в якості референтних.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У психології поняття «наслідування» часто використовується поряд із термінами: «соціалізація» та «ідентифікація». Попри значну подібність, зазначені процеси не є тотожними. Так, соціалізація передбачає засвоєння соціальних та соціально-психологічних норм, правил, оволодіння цінностями, набуття соціального досвіду в цілому. Соціалізація здійснюється як стихійно (під впливом різних життєвих обставин та довкілля), так і цілеспрямовано (у процесі виховання). Ідентифікація визначається як процес поєднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою, в ході якого відбувається засвоєння норм та цінностей групи, їх включення у свій внутрішній світ. Ідентифікація передбачає прийняття особистістю соціальної ролі конкретної етнічної групи, усвідомлення приналежності до неї, формування певних соціальних настанов. Наслідування, виступаючи механізмом соціалізації, виявляється у свідомому або неусвідомленому прийнятті, запозиченні та відтворенні певних особливостей іншої людини (людей), яка виступає в якості еталону.

Всі ці процеси однаково важливі для набуття соціотипової поведінки. Так, дитина, засвоюючи особливості поведінки, схвалювані у конкретному соціумі, як би підлаштовується під референтних дорослих, діє відповідно до заданого ними зразка. Вона переймає риси характеру, особливості взаємин між людьми, з якими себе отожднює. Варто зазначити, що окреслений процес відбувається в рамках певної культури, а тому передбачає формування відповідного світогляду, поведінки. Тобто, в процесі інкультурації (входження в культуру рідного народу) відбувається формування когнітивної, емоційної та конативної подібності з членами рідноетнічної культури.

Результати сучасних досліджень дають підстави вважати, що у моноет-

нічних сім'ях основи етнічної поведінки закладаються природно й непомітно. Через наслідування дитина легко засвоює культуру рідного народу, оволодіває рідною мовою, приймає соціальні та етнічні норми, поширені в конкретному етнічному середовищі. На неусвідомленому рівні відбувається переймання етнічних моделей поведінки, формування уявлень про різні заборони, порушення яких негативно оцінюється з боку етнічних «своїх».

За умов сприятливого впливу з боку значущих дорослих у дитини змалку зароджується почуття прив'язаності до рідної землі, формуються адекватні уявлення про свій народ, територію його проживання («Батьківщина», «мати-земля»), рідну мову, житло («сімейне вогнище»), релігію, яку сповідують члени родини. Ці символи, як вважає М. Магомедова, становлять цілу систему і дозволяють відділити свою етнічну групу («ми») від інших («вони») [3].

М. Махній відмічає, що в одноетнічних сім'ях ідентифікація дитини зі своїм етносом не стикається з труднощами; через наслідування вона засвоює етнічні і соціальні норми, мову, культуру. За таких умов формування етнічної самосвідомості відбувається гармонійно і дитина входить в буття етносу поступово, не вступаючи в протиріччя ні з довколишніми, ні з власним «Я». В ході засвоєння дитиною комплексу традиційних культурних та поведінкових стереотипів її біополе коливається з біополем членів рідного етносу в унісон [5]. Як доречно зауважує І. Поздєєв, позитивна мотивація входження в культуру свого народу, засвоєння рідної мови забезпечується тоді, коли дитина спілкується з повноцінними сформованими особистостями – представниками свого етносу. В цьому аспекті важливо аби в першу чергу середовище сім'ї було безпечним і передбачуваним, атмосфера спілкування – емоційно-підтримуючою. Тож, як бачимо, якщо етнізація протікає природно і ненав'язливо, то дитина, стаючи членом соціуму, водночас стає й етнофором – носієм етнічної самосвідомості.

Наслідуючи етнічно свідомих батьків, дитина навчається користуватись предметами культури, створеними попередніми поколіннями; сприймати й поціновувати витвори народних умільців; берегти й примножувати матеріальну та духовну спадщину свого народу. В майбутньому така особистість зазвичай вільно орієнтується в етнічному просторі, позитивно оцінює свою етнічність і при цьому не виявляє упередженого чи ворожого ставлення до етнічних інших, реалізовує себе на своїй землі. Однак відмітимо, що в сучасних психологічних дослідженнях зафіксовані випадки, коли діти, зростаючи в етнічно однорідних сім'ях, в подальшому не ідентифікують себе зі своїм етносом, відкидають рідноетнічну культуру, мріють про «рай за рубежем». Спроби наукового пояснення цього явища у психології непоодинокі, однак багато питань залишаються досі не з'ясованими.

У цьому дослідженні ми сфокусували увагу на вивченні етнопсихологічних уявлень дошкільників, зокрема, на їх конативній складовій, що мають пряме відношення до виформовування етнічної поведінки. У вибірку увійшли 38 дітей старшого дошкільного віку, які зростають у моноетнічних сім'ях. Дітям пропонувалось переглянути світлини, на яких відображаються чітко виражені аспекти етнічної поведінки українців. Зображення, що стосувались як звичаїв та традицій, так і буденних життєвих ситуацій, обговорювались із дітьми індивідуально. Дошкільники мали дати назву зображенню (наприклад, «Весілля», «Коляда», «Хрестини» тощо), описати та пояснити зміст зображеного, скласти продовження події, з якої розглядався певний епізод. Всього пропонувалось 10-12 фотографій. Отримані результати дозволили зробити висновок, що дошкільники мають достатні уявлення про моделі етнічної поведінки, обізнані щодо родинної та календарно-трудова обрядовості. Так, для прикладу, світліни зі зображенням людей, які сидять навколо сервірованого столу, діти давали назви: «Гостина», «Гості», «День народження» тощо. В описі респонденти вказували певну подію, з приводу якої передбачалось святкування, зазначали, що «стіл має бути щедрим», «гостей треба пригостити смачненьким», «у всіх має бути гарний настрій». Типові відповіді дітей вказують на те, що уявлення про гостинність, як рису національного характеру українців, у них досить чітке.

Задля уточнення змісту етнопсихологічних уявлень дошкільників, особливо їх конативної складової, респондентам ставились навідні запитання: «Чи потрібно у гості приносити подарунки?», «Якими стравами пригощають гостей?», «Як мають бути одягнені гості і господарі?», «Чи запросять дітей до загального столу?», «Чим завершиться святкування?» тощо. Відповіді дошкільників були досить адекватними по відношенню до української культури, тобто, діти знають, що частування має бути смачним і щедрим; розмови за столом – оптимістичні; діти мають виявляти повагу до дорослих, поводитись стримано, ввічливо; за гостину потрібно подякувати та запросити друзів (родичів) до себе. Також дошкільники виявили уявлення про риси українського національного характеру: емоційність, балакучість, пісенність.

Узагальнивши результати діагностичної роботи, ми виділили рівні сформованості етнопсихологічних уявлень дошкільників, сфокусувавши увагу на їх конативній складовій. При цьому ми керувались наступними критеріями: правильність і повнота уявлень, їх чіткість та стійкість, а також міра самостійності дитини при виконанні завдання.

Високий рівень сформованості етнопсихологічних уявлень респондентів становив 31%. Діти виявляли досить чіткі уявлення про традиційну обрядовість українців, добре орієнтувались у розв'язанні типових життєвих ситуацій, не потребували, фактично, допомоги дорослого у виконанні завдання.

Дошкільники, які володіли середнім рівнем сформованості досліджуваних уявлень (58%), виявляли нижчу, в порівнянні з попередньою групою, обізнаність щодо родинних обрядів, їх уявлення про календарно-трудова обрядовість були помітно слабшими. У ході виконання завдання потребували навідиних запитань. До низького рівня (11%) були віднесені діти, які відчували труднощі при здійсненні опису пропонованої ситуації, виявляли нестійкі та фрагментарні уявлення про особливості етнічної поведінки українців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Упродовж дошкільного дитинства відбувається засвоєння моделей етнічної поведінки, в процесі чого особливого значення набуває механізм наслідування. Позаяк первинним інститутом етнізації виступає сім'я, саме в її середовищі дитина має спостерігати і переймати ті патерни поведінки, які будуть прийнятними для конкретного етносу, відповідатимуть його ціннісно-нормативним комплексам. Сім'я визначає формування «етнічної норми», у відповідності до якої підрастаюча особистість буде оцінювати інших людей, організовувати свою поведінку, прийняту в межах етнічної спільноти.

Емпіричне вивчення проблеми наводить на думку, що дієвим чинником формування етнопсихологічних уявлень дітей, зокрема, їх конативної складової, виступає етнокультурна компетентність батьків, залучення дітей до підготовки й проведення родинних святкувань та традиційної обрядовості. Тому у перспективі плануємо продовжити теоретико-експериментальне вивчення особливостей етнопсихологічних уявлень дошкільників у вказаному напрямі.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – М.: Экспос, 1993. – 544 с.
3. Магомедова М. З. Этническая идентичность как условие межкультурного взаимодействия в полиэтническом социуме / М. З. Магомедова // 20 лет реформ: итоги и перспективы: сборник статей / Под ред. М. К. Горшкова, А.-Н. З. Дибирова. – Москва-Махачкала, 2011. – С. 508.
4. Тард Г. Законы подражания / Г. Тард [Пер. с фр. Ф. Павленков]. – СПб.: Академический проект, 2011. – 304 с.
5. Махній М. М. Етновеволюція: Науково-пізнавальні нариси [Електронний ресурс]. – К.: Blox.ua, 2009. – Режим доступу: <http://makhniy.blox.ua/html>

Transliteration:

1. Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya. Saint-Petersburg: Yevraziya, 2000. 320 s.
2. Gumilev L. N. Etnosfera : istoriya lyudey i istoriya prirody. – Moscow: Ekropos, 1993. 544 s.
3. Magomedova M. Z. Etnicheskaya identichnost' kak usloviye mezhkul'turnogo vzaimodeystviya v polietnicheskom sotsiume. – 20 let reform : itogi i perspektivy : sbornik statey pod red . M. K. Gorshkova , A.-N. Z. Dibirova . Moscow-Makhachkala, 2011. S. 508.
4. Tard G. Zakony podrazhaniya [Per. s fr. F. Pavlenkov]. Saint-Petersburg: Akademicheskii proyekt, 2011. 304 s .
5. Makhniy M. M. Yetnoyevolyutsiya: Naukovo-piznaval'ni narisi [Yelektronniy resurs] Kyiv: Blox.ua, 2009. Rezhim dostupu: <http://makhniy.blox.ua/html>

Н. Б. Бабій, *Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка*
м. Кременець, Україна

Подражание как механизм формирования основ этнического поведения в дошкольном возрасте.

N. B. Babiy. *Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy. Kremenets. Ukraine*
Imitation as a mechanism of forming the foundations of ethnic behavior in preschool age.

E-mail: babiynatalia@meta.ua

БОРОДІН Є.І.,

доктор історичних наук, професор,
перший заступник директора
Дніпропетровського регіонального
інституту державного управління
Національної академії державного
управління при Президентіві України,
Заслужений працівник освіти України

ШЕВЧЕНКО С. О.,

доктор наук з державного
управління, доцент,
завідувач кафедри філософії,
соціології державного управління
Дніпропетровського регіонального
інституту державного управління
Національної академії державного
управління при Президентіві України,
Заслужений працівник освіти України
м. Дніпропетровськ, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЇЇ СУЧАСНИХ КОНКУРЕНТНИХ ПЕРЕВАГ

Проаналізовано світову тенденцію руху до нової якості вищої освіти, сучасне правове поле і практичні можливості в контексті нового Закону України «Про вищу освіту» у формуванні системи зовнішнього незалежного оцінювання якості вищої освіти та громадсько-професійної акредитації. Окреслено на найближчу перспективу практичні рекомендації щодо діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти як постійно діючого колегіального органу з реалізації державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. Встановлені суміжні і паралельні функції, механізми здійснення державної і громадсько-професійної акредитацій, необхідність залучення до них незалежних експертних організацій.

Ключові слова: *якість вищої освіти, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, зовнішнє незалежне*

оцінювання, державна і громадсько-професійна акредитація, експертна організація, функції, механізми.

Проанализирована мировая тенденция движения к новому качеству высшего образования, современное правовое поле и практические возможности в контексте нового Закона Украины «О высшем образовании» в формировании системы внешнего независимого оценивания качества высшего образования и общественно-профессиональной аккредитации. Очерчены на ближайшую перспективу практические рекомендации по деятельности Национального агентства по обеспечению качества высшего образования как постояннодействующего коллегиального органа по реализации государственной политики в сфере обеспечения качества высшего образования. Определены смежные и параллельные функции, механизмы осуществления государственной и общественно-профессиональной аккредитаций, необходимость привлечения независимых экспертных организаций.

Ключевые слова: качество высшего образования, Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования, внешнее независимое оценивание, государственная и общественно-профессиональная аккредитация, экспертная организация, функции, механизмы.

Analysis was made of the global trend of movement to a new higher education quality, modern legal framework and practical opportunities in the context of the new Law of Ukraine "On Higher Education" in the formation of the independent external evaluation of quality of higher education, public and professional accreditation. Outlined is the short term practical advice for the National Agency for Quality Assurance in Higher Education as a permanent collegial body of state policy in the field of higher education quality assurance. Adjacent and parallel functions, mechanisms of state and public-professional accreditation were installed, as well as the need to attract the independent expert organizations to them.

Key words: quality of higher education, the National Agency for Quality Assurance in Higher Education, an external independent evaluation, state and public-professional accreditation, expert organization, functions and mechanisms.

Постановка проблеми. За останні десятиліття в суспільстві спостерігається все більша затребуваність якісної вищої освіти, що вказує на необхідність її подальшого розвитку. Тенденція руху до нової якості вищої освіти у світі виявляється через наростання комплексного, системного, міждисциплінарного і інтегрального характеру вимог до рівня підготовки випускників вищої школи для виконання ними як професійних так і соціальних ролей в суспільстві.

У сучасній Європі проблема якості вищої освіти сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Вона є предметом постійних наукових та громадських дискусій. На шляху розв'язання цієї проблеми Парламентська Асамблея Ради Європи ще в 1990 році ухвалила резолюцію "Про порівняльну оцінку освіти" [8], в якій відведено особливу роль Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) й Міжнародній асоціації з оцінювання досягнень в освіті (IEA) для збору даних про освіту та порівняння цих показників на міжнародному рівні.

Досить тривала позиція практичної індиферентності України щодо вирішення проблеми якості вищої освіти була пов'язана з відсутністю коштів, теоретичних і практичних розробок, цільових наукових досліджень, а також небажанням немалої частини керівників ВНЗ ускладнювати й без того непросте життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень та публікацій дає можливість стверджувати, що в науковому і практичному вимірах розроблення правових засад, механізмів, інструментарію оцінювання якості вищої освіти є складною проблемою. Свідченням цього є дослідження вітчизняних науковців Н.Г. Діденко, Ю.Ф. Зіньковського, С.А.Калашнікової, В.І. Лугового, Т.О. Лукіної, О.П. Мещанінова, В.М. Огаренка, Ю.М.Рашкевича, М.Ф. Степка, Ж.В. Таланової та інших. У ряді їх публікацій висвітлено компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, ціннісний та інші підходи до управління якістю вищої освіти.

Здійснений нами аналіз наукових досліджень з проблеми оцінювання якості вищої освіти свідчить про відсутність системного підходу у її розв'язанні. Сьогодні в системі вищої школи обмаль форм контролю отримання знань і підготовки спеціалістів, орієнтованих на оцінку якості вищої освіти. Прикрим і парадоксальним є те, що нині все управління за своїми типологічними характеристиками є управлінням якістю, а у вищій школі все ще панує перевірка засвоєння знань і оволодіння навичками. Бракує системних наукових досліджень і розробок в галузі державного управління з цієї актуальної проблеми.

Мета статті. Метою статті є дослідження перспектив забезпечення оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинника розвитку її сучасних конку-

рентних переваг, зокрема розвитку правової бази, механізмів державно-громадського управління якістю вищої освіти в Україні, оцінювання цієї якості з урахуванням європейського та світового досвіду.

Виклад основного матеріалу. «Всесвітня декларація з вищої освіти для XXI століття: підходи та практичні заходи» містить статтю 11 – «Оцінка якості», згідно з якою «якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції та форми діяльності: навчальні й академічні програми, наукові дослідження та стипендії, комплексність кадрового складу, студентів, будівель, матеріально – технічну базу, обладнання, працю на користь суспільства та академічне середовище. О.П. Мещанинов доводить, що якість вищої освіти – це ступінь відповідності процесів і результатів удосконалення наступного покоління досягнутому рівню розвитку діючого покоління та потенційної здатності наступного покоління зробити власний внесок і залишити нащадкам більше, ніж отримали самі для розширення, оновлення та утворення нового якісного стану [3, с. 253]. Ми дотримуємось визначення якості вищої освіти як збалансованої відповідності вищої освіти (як системи, процесу і результату) встановленим потребам, вимогам, цілям, нормам, стандартам, що визначаються окремими громадянами, організаціями, підприємствами, суспільством та державою в цілому [9, с. 29].

У всіх болонських комюніке (2005, 2007, 2009, 2010 і 2012 рр.) увага країн-учасниць до створення відповідних систем забезпечення якості на європейському і національному рівнях посилювалася [10; 11; 12; 13; 14]. Проте створення такої системи на національному та інституційному рівнях в Україні відповідно до ESG не завершено. Водночас на Бухарестській міністерській конференції (квітень 2012 р.) прийнято рішення з урахуванням досвіду запровадження ESG переглянути останні з метою їх вдосконалення [12].

Довідково зазначимо, що в чинному Законі України «Про освіту» категорія «якість» поверхово згадується лише у 3-х з 66 статей [7], а в передостанній до недавня діючій редакції Закону «Про вищу освіту» - в 6 з 69 статей [5]. Небезпідставно хочеться сподіватися, що умови, прийняті Україною в зв'язку зі входженням її до Європейського освітнього простору, вітчизняні наукові дискусії, аналіз європейського досвіду, новітні технології і методики, в т.ч. сумніви і вагання сприяли формуванню в нашій державі суспільно-наукової думки про невідворотність курсу на державно-громадське управління якістю вищої освіти і визнання якості вищої освіти провідним чинником якості людського життя.

Однією з умов Болонської угоди є формування в країні системи зовнішнього оцінювання якості вищої освіти та громадсько-професійної акредита-

ції, тому Міністерство освіти і науки України передбачає відповідну системну діяльність у відповідності до нещодавно прийнятого нового Закону України «Про вищу освіту» [4].

Згідно з Законом (ст. 1) якість вищої освіти визначається як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [4]. Вперше за всю історію в Законі України «Про вищу освіту» з'явився спеціальний розділ 5 «Забезпечення якості вищої освіти».

Статтею 12 Закону до органів управління у сфері вищої освіти у межах своїх повноважень віднесено органи громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки та (ще не створене) Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке має бути постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим цим Законом на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти, а також є юридичною особою, яка діє згідно з цим Законом і статутом, що затверджується Кабінетом Міністрів України (ст.17).

Вперше в тексті Закону [4] наведена й структура системи забезпечення якості вищої освіти в Україні (ст.16), яка складається із: системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Законом також вперше закріплено, що система забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Схвально, що статтю 18 Закону затверджено й нові за змістом для української системи вищої освіти повноваження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, серед яких: формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, розробка положення про акредитацію освітніх програм; аналізування якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів; здійснення ліцензійної експертизи, підготовка експертного висновку щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності; формування за поданням вищих навчальних закладів (наукових установ)

пропозицій, у тому числі з метою запровадження міждисциплінарної підготовки, щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на відповідних рівнях вищої освіти; здійснення акредитації освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти; формування критеріїв оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, вищих навчальних закладів України, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України; акредитація незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тощо.

Системотвірним фактором державно-громадського управління якістю вищої освіти, закріпленого законом [4] можна вважати також те, що Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти щороку має готувати та оприлюднювати доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність, формувати пропозиції щодо законодавчого забезпечення якості вищої освіти та направляти зазначені документи Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України та вищим навчальним закладам для їх обговорення та належного реагування.

Отже, проблема формування системи державно-громадського управління якістю вищої освіти, а значить і її оцінювання нарешті починає знаходити шляхи свого розв'язання як в площині правового поля так і в практичному вимірі.

Задля об'єктивності зауважимо, що хоч в Україні і були наміри щодо створення ще в 2009 році нової структури – Національного освітнього акредитаційного центру [2], процедура акредитації ВНЗ суттєвих змін ще не зазнала, інформування громадськості та суспільства про її результативність є пасивним, не впливовим на результат. Незважаючи на те, що при обласних управліннях (департаментях) освіти і науки створені громадські акредитаційні комісії, ще не склалась система прозорого інформування громадськості й суспільства про результати акредитації ВНЗ. До участі в оцінці якості вищої освіти майже не залучаються студенти. Вони хоч і представлені у складі вчених рад ВНЗ, органів студентського самоврядування, структурах з впровадження Болонського процесу, проте їх роль - здебільшого формальна, несистемна, локальна, не впливова на прийняття управлінських рішень (як і участь бізнес - та соціальних партнерів, для розвитку співробітництва з якими в рамках Болонського процесу майже нічого не зроблено). Маловірогідною в сучасних політичних і економічних умовах вбачається перспектива підготовленого проекту Закону України «Про залучення роботодавців до підготовки та перепідготовки кадрів, освітніх і наукових процесів» [6]. Підкреслимо, що у більшості випадків акредитації ВНЗ в Україні ще не

використовуються наведені вище складники оцінки якості вищої освіти, які є важливими параметрами освітніх систем, а підходи до розв'язання проблем якості вищої освіти надмірно збочуються до механічного контролю дотримання стандартів (освітньо – кваліфікаційних рівнів (ОКР), освітньо-професійних програм (ОПП), освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та ін.).

Останнім часом перед системою вищої освіти України нові виклики употужнюють культуру її якості як конкурентну перевагу. Оцінювання формальних показників програм вищої освіти змінюється необхідністю оцінювання саме якісних. Підтвердженням цьому в Законі є ст.25 «Акредитація освітньої програми». Згідно з п.1-3 вищий навчальний заклад, який бажає акредитувати освітню програму, подає Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти письмову заяву та документи, що підтверджують відповідність його освітньої діяльності стандарту вищої освіти за відповідною спеціальністю. Протягом двох місяців з дня подання заяви Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти за результатами акредитаційної експертизи приймає рішення про акредитацію чи відмову в акредитації відповідної освітньої програми. Рішення щодо акредитації освітньої програми приймається на підставі експертного висновку відповідної галузевої експертної ради, який представляє голова цієї експертної ради. Протягом трьох робочих днів з дня прийняття рішення про акредитацію освітньої програми Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти видає вищому навчальному закладу відповідний сертифікат. При цьому гарантувати якість має ВНЗ, а інституційна та програмова акредитація в дещо модернізованих видах має слугувати як спосіб засвідчення (запевнення) про її забезпечення у конкретному вищому навчальному закладі.

Як і більшість дослідників ми вважаємо, що встановлення якості і її гарантування не можуть базуватися лише на вимірюванні якості, порівняльних оцінках або управлінні якістю з боку управлінських структур чи зовнішніх споживачів освітнього продукту. Якість мусить бути гарантованою перманентною увагою до неї з боку ВНЗ, а його цілі мають встановлювати перелік рекомендацій щодо гарантій якості.

Певною мірою якість залежить і від “рамкових” умов та обмежень, встановлених центральними органами виконавчої влади, і кожен рівень якості має свою ціну [1, с.72-73].

Еволютивним надбанням процедури оцінювання якості вищої освіти є застосування до неї так званої “метаоцінки” – контролю застосованих процедур оцінювання, аналіз рівня їх автентичності з науково опрацьованими міжнародними технологіями та прийнятою в конкретній країні практикою. Метаоцінка проводиться експертами при перевірці й оцінці засобів контролю

та забезпечення якості, які застосовуються у ВНЗ чи його відділенні. Вона може застосовуватись до всієї системи вищої освіти, якщо експертно-контрольна організація (наприклад, центральний орган управління освітою країни – міністерство освіти і науки) оцінює контрольні процедури й перебіг експертного оцінювання у ВНЗ силами експертних груп чи інспекторів.

Відомо, що світовий освітній простір виокремив як домінуючі 2 способи оцінки. Перший – оцінювання якості відносно стандартів (в більшості європейських країн нема державних стандартів, оскільки вважається, що має бути різноманітність освітніх програм, а не їх уніфікація). Є стандарти акредитації, дотримання яких перевіряють експерти. Другий спосіб – оцінювання відносного досягнення поставлених цілей, сутність якого полягає в наступному: ВНЗ заявляє про передбачувані результати навчання, а експерти перевіряють, в якій мірі він їх досягає. При цьому не другорядною є значущість цілей: відповідність вимогам ринку праці, запитам роботодавців, рівню і статусу навчального закладу тощо.

Для модернізованих видів акредитації – державної, професійної, державно-громадської, громадсько-професійної, міжнародної ще тільки – но шукаються можливості імплементації у вітчизняну практику на підставі зовнішньої незалежної оцінки якості вищої освіти, джерельним базисом для якої мають бути показники внутрішньої самооцінки та моніторингу якості вищої освіти.

На наше переконання, саме незалежна експертиза та громадсько-професійна акредитація все впевненіше домінуватимуть як основа, на якій базуватимуться всі процедури оцінювання якості вищої освіти. Об'єктами оцінювання мають стати якість системи, якість процесу і якість результатів навчання, гарантії якості, рівні затребуваності навчання, система менеджменту якості вищої освіти, ефективність внутрішнього менеджменту якості у ВНЗ, ступінь задоволеності безпосередніх споживачів освітніх послуг тощо.

На сьогодні поки що відсутні офіційні незалежні утворення та громадсько-професійні об'єднання, а нормативна база для цього щойно починає розроблятись. У зв'язку з цим було б доцільним створення реєстру експертних організацій, висновки яких прийматимуться Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Але вже зараз, приймаючи рішення про акредитацію, МОН України може брати до уваги результати зовнішньої оцінки, здійсненої незалежними організаціями. Вважаємо за доцільне МОН оголосити конкурс на кращий проект з оцінювання якості вищої освіти з метою збору та аналізу пропозицій професорсько-викладацького складу, дослідницьких, національних та інших вищих навчальних закладів різної форми власності, професійних утворень, освітніх експертів, громадськості, інших зацікавлених суб'єктів в удосконаленні оцінювання якості вищої освіти.

Нами вже доводилось раніше [9] і ми продовжуємо наголошувати сьогодні про те, що державна акредитація має встановлювати відповідність змісту і якості підготовки студентів і випускників державним освітнім стандартам, а громадсько-професійна має встановлювати відповідність саме тим стандартам, які визначає та чи інша професійна організація або агентство, які є затребуваними суспільством в теперішньому часі.

Як відомо, процедура будь-якої акредитації містить експертизу та встановлення відповідності існуючої якості якимсь певним стандартам. Проте процедури державної і громадсько-професійної акредитацій, на наш погляд, є хоч і взаємодоповнюючими, але паралельними сутнісно. Якщо в процедурі державної акредитації організатором від держави є Міністерство освіти і науки і залучає до неї в основному чиновників і професіоналів, то в процедурі громадсько-професійної акредитації мають залучатися не тільки професійні утворення, а й представники інших зацікавлених в якості освіти сторін: працедавці, студенти, громадськість, провідні виробничники, споживачі тощо.

Прикро усвідомлювати, що в сучасних умовах ВНЗ часто зацікавлені не в підвищенні якості освіти через процедуру державної акредитації, а лише в отриманні свідоцтва про акредитацію. Адже рішення про акредитацію ухвалюється на підставі експертного висновку державних експертів попри відсутність чітких правових механізмів, які б забезпечили його (рішення) об'єктивність і безпристрасність. У зв'язку з цим не зникає проблема незалежності акредитаційної комісії від вищого навчального закладу. Отже, вкотре актуалізується залучення до процедур акредитації незалежних експертних організацій для здійснення зовнішньої оцінки якості освіти у ВНЗ. В такому випадку за експертні висновки будуть відповідати не окремі експерти, а організація, агентство, тобто вступатимуть в силу правові механізми взаємодії державних органів з експертними організаціями.

У статті 23 Закону України «Про вищу освіту» [4] незалежна установа оцінювання та забезпечення якості вищої освіти тлумачиться як недержавна організація (установа, агенція, бюро тощо), акредитована Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що здійснює оцінювання освітньої програми, результатів навчання та/або вищих навчальних закладів (їхніх структурних підрозділів) з метою вироблення рекомендацій і надання допомоги вищим навчальним закладам в організації системи забезпечення якості вищої освіти та внесення пропозицій Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти щодо акредитації освітньої програми.

Дещо дивним з державно-управлінських позицій є формулювання, закріплене п.2 ст.23 Закону: «незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти можуть співпрацювати з Європейською асоціацією із

забезпечення якості вищої освіти, зокрема, з метою запровадження європейських стандартів і рекомендацій щодо підвищення якості вищої освіти в Україні» [4]. Чому «можуть», а не «співпрацюють»? Невже у нас є багато альтернативних варіантів чи багатший власний досвід із впровадження систем забезпечення якості вищої освіти? Чи зовнішньополітичний євроінтеграційний курс нашої держави ще під питанням? В п.3 цієї ж статті «незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти можуть видавати вищим навчальним закладам власні сертифікати про оцінку освітньої програми та/або систем забезпечення якості вищої освіти» слово «можуть» вочевидь слід замінити словом «мають право», оскільки незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти згідно п.1 ст.23 є акредитованими Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Висновки. Таким чином, сьогодні вже назріла необхідність державно-громадського управління якістю вищої освіти, удосконалення процедури державної і незалежних акредитацій шляхом залучення до них незалежних експертних організацій. Вказана необхідність вже має правові підстави для реалізації. Стаття 20 (п.5,7) Закону України «Про вищу освіту» закріплює право Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти залучати до проведення процедури акредитації освітньої програми акредитовані ним незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, а також співпрацю з національними та міжнародними інституціями у сфері вищої освіти, зокрема з тими, основним напрямом діяльності яких є забезпечення якості вищої освіти та акредитація. При цьому ми вбачаємо механізм таким: ВНЗ гарантує якість освіти; експертні організації та громадські об'єднання несуть відповідальність за об'єктивність оцінювання цієї якості; держава на підставі незалежної експертної оцінки приймає об'єктивне публічне рішення про акредитацію, підтверджуючи тим самим якість освіти у відповідності до державних стандартів.

При здійсненні зовнішнього оцінювання якості вищої освіти та громадсько-професійної акредитації підходи і принципи незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають бути набагато ширшими, ніж ті, що використовуються в процедурі державної акредитації. Адже остання здійснюється в межах мінімальних стандартів з межею, нижче якої ВНЗ «впасти» не може. Саме тому державна акредитація не дає повної уяви про реальну якість освіти у ВНЗ: адже один ВНЗ може з останніх сил наближатись до неї, а інший – без усіляких зусиль.

Весь світ працює за двома видами стандартів: мінімальними і стандартами високої якості. Кожна незалежна оцінювальна (акредитаційна) інституція має здійснювати оцінку за власними критеріями, які мають бути значно вищими за державні. Незалежні установи оцінювання та забезпечення якості

вищої освіти мають зібрати кращу практику по кожному з показників, які описуються в критеріях, тобто створити стандарт, якого досягти ВНЗ буде дуже важко. Тому слід розуміти необхідність не перевищення ВНЗ вказаних бенчмарок, а міру наближення до них. Міра наближення і буде визначати його якість. Саме тому громадсько-професійна акредитація має передбачати терміни її дії і свідчити про наближення до високих стандартів, а державна – про наближення лише до мінімальних стандартів.

Стандарти незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають будуватися на мультистандартній основі, включати вимоги державних освітніх стандартів, стандартів ISO, освітні бенчмарки, стандарти роботодавців та ін. Для прикладу зазначимо, що в Російській федерації при здійсненні державної акредитації застосовується 5 показників, які включені в 13 критеріїв, в акредитації, здійснюваної АККОРК (рос.-Агентство по контролю качества образования и развитию карьеры) застосовується 13 показників, що розкладаються на 340 критеріїв. Все частіше російські ВНЗ бажають пройти акредитацію в професійних об'єднаннях роботодавців, при цьому до складу експертної команди АККОРК включаються їх представники, а після проведення зовнішньої незалежної оцінки експертний висновок АККОРК передається до акредитаційного органу. Разом з тим ВНЗ може звернутись до акредитаційного органу з проханням врахувати результати незалежної експертизи при проходженні різних видів акредитації.

Отже, на відміну від попередньої функції держави – контролю результатів освітнього процесу, яка зумовила неефективну ситуацію у затратах державних ресурсів і якості так званого “готового продукту вищої освіти,” на часі перехід до державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти, за якого контроль – це лише одна з багатьох функцій цілісного багатофункціонального процесу, що має забезпечити і функціонування, і розвиток вищої освіти, тобто має забезпечити якісно нові зміни у галузі в цілому, у її основних процесах і результатах цих процесів. Державне управління якістю вищої освіти має включати в себе моніторинг та функцію оцінювання, процедури ліцензування, акредитації, ранжування освітнього аудиту і т.п. Ці позиції певним чином відображені в законодавчій і нормативній базі України, проте реальні дійові механізми впливу потребують розробки. Саме тому на часі – конструктивне використання можливостей незалежного експертного оцінювання, вимірювання та оцінювання якості навчання у ВНЗ за допомогою засобів педагогічної діагностики.

Список використаних джерел:

1. Булах І. Якість освіти та управління нею: головні показники визначення якості освіти / І. Булах // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 1 (8). – С. 71 – 74.
2. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти : рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 2 квіт. 2009 р., протокол № 4/1-4. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/education/higher/dz/41_4.doc.
3. Мещанінов О.П. Методологія оцінювання якості університетської освіти / О.П. Мещанінов // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методологічного семінару АПН України, 15 листоп. 2006 р. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – С. 250 – 256.
4. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
5. Про вищу освіту : закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
6. Про залучення роботодавців до підготовки та перепідготовки кадрів, освітніх і наукових процесів : проект Закону України. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/06_03/2.
7. Про освіту : закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
8. Про порівняльну оцінку освіти : рекомендація 1137 (1990) Ради Європи // Бюлетень бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – С. 66 – 67.
9. Шевченко С.О. Розвиток державно-громадського управління якістю вищої освіти України в умовах входження до Болонського процесу : дис... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / С.О. Шевченко ; ДРІДУ НАДУ при Президентові України. – Д., 2012. – 427 с.
10. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. [Electronic resource]. – URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
11. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. – URL: <http://www.eurydice.org>.
12. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communique of EHEA Ministerial Conference, 26–27 April, 2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info>.
13. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies [Electronic resource]. – URL: http://www.eqar.eu/uploads/media/ENQA_occasional_papers_13.pdf.
14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org/>.

Transliteration:

1. Bulakh I. Yakist osvity ta upravlinnia neiu: holovni pokaznyky vyznachennia yakosti osvity / I. Bulakh // Pisliadyplomna osvita v Ukraini. – 2006. – № 1 (8). – S. 71 – 74.
2. Meta reform u vyshchii shkoli – yakist i dostupnist osvity : rishennia kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 2 kvit. 2009 r., protokol № 4/1-4. – Rezhym dostupu : www.mon.gov.ua/education/higher/dz/41_4.dos.
3. Meshchaninov O.P. Metodolohiia otsiniuvannia yakosti universytetskoï osvity / O.P. Meshchaninov // Problemy yakosti osvity: teoretychni i praktychni aspekty : materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy, 15 lystop. 2006 r. – K. : SPD Bohdanova A.M., 2007. – S. 250 – 256.
4. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
5. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 17 sich. 2002 r. № 2984-III. – Rezhym dostupu : www.zakon.rada.gov.ua.
6. Pro zaluchennia robotodavtsiv do pidhotovky ta perepidhotovky kadriv, osvितnikh i naukovykh protsesiv : proekt Zakonu Ukrainy. – Rezhym dostupu : www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/06_03/2.
7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 23 trav. 1991 r. № 1060-XII. – Rezhym dostupu : www.zakon.rada.gov.ua.
8. Pro porivnialnu otsinku osvity : rekomendatsiia 1137 (1990) Rady Yevropy // Biuleten biuro informatsii Rady Yevropy v Ukraini. – 2002. – S. 66 – 67.
9. Shevchenko S.O. Rozvytok derzhavno-hromadskoho upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh vkhodzhennia do Bolonskoho protsesu : dys. ... d-ra nauk z derzh. upr. : 25.00.02 / S. O. Shevchenko ; DRIDU NADU pry Prezydentovi Ukrainy. – D., 2012. – 427 s.
10. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. – URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
11. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission. – URL: <http://www.eurydice.org>.
12. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communique of EHEA Ministerial Conference, 26–27 April, 2012. – URL: <http://www.ehea.info>.
13. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies. – URL: http://www.eqar.eu/uploads/media/ENQA_occasional_papers_13.pdf.
14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org>.

Е. И. Бородин, *Днепропетровский региональный институт государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины, Днепропетровск, Украина* E-mail: ssa17@bk.ru

С. О. Шевченко, *Днепропетровский региональный институт государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины, Днепропетровск, Украина*, E-mail: ssa17@bk.ru

Обеспечение оценивания качества высшего образования в Украине как фактор развития её современных конкурентных преимуществ

E. I. Borodin, *Dnepropetrovsk Regional Institute of Public Administration National Academy of Public Administration of Ukraine, Dnepropetrovsk, Ukraine*. E-mail: ssa17@bk.ru

S.A.Shevchenko, *Dnepropetrovsk Regional Institute of Public Administration National Academy of Public Administration of Ukraine, Dnepropetrovsk, Ukraine*. E-mail: ssa17@bk.ru

Ensuring the evaluation of the quality of higher education in Ukraine as a factor in the development of its modern competitive advantages

БУРЯКОВ І.,

студент НУБіП України

Яковлева В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

НУБіП України

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ МЕЛІОРАЦІЇ ТА ЛАНДШАФТОЗНАВСТВА» У КОЛЕДЖАХ

Данна методика навчання дисципліни «Основи меліорації та ландшафтознавства» рекомендована для використання у коледжах, вона передбачає розробку навчальної програми з дисципліни. Викладена програма визначає обов'язковий перелік тем і питань, що повинні бути розглянуті в процесі викладання дисципліни «Основи меліорації і ландшафтознавства» при підготовці молодших спеціалістів вищих навчальних закладів освіти I та II рівнів акредитації.

Ключові слова: методика, навчальна програма дисципліни, робоча навчальна програма, робочий навчальний план, розподіл навчального часу за видами занять та різними формами навчання.

Данная методика обучения дисциплины «Основы мелиорации и ландшафтоведения» рекомендована для использования в высших учебных заведениях I и II уровней аккредитации, она предусматривает разработку учебной программы по дисциплине. Изложенная программа определяет обязательный перечень тем и вопросов, которые должны быть рассмотрены в процессе преподавания дисциплины «Основы мелиорации и ландшафтоведения» при подготовке младших специалистов высших учебных заведений I и II уровней аккредитации.

Ключевые слова: методика, учебная программа дисциплины, рабочая учебная программа, рабочий учебный план, распределение учебного времени по видам занятий и различными формами обучения.

The methods of teaching the subject "Fundamentals of Land Reclamation and Landscape" is recommended for use in colleges, it

involves the development of curriculum subjects. Outlined program determines mandatory list of topics and issues that should be considered in the process of teaching "Fundamentals of reclamation and landscape" in the preparation of junior specialists of higher educational institutions and II levels of accreditation, while educational institution has the right to make reasonable changes to the number of hours for studying specific topics, thus keeping the total number of hours prescribed curriculum to make changes due to new information, eliminating outdated material. The changes should be discussed at meetings of the commission and approval cycle deputy director of teaching - educational work.

Key words: methodology, curriculum discipline, Syllabus, curriculum work, allocation of teaching time for occupations and different forms of learning.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Важливість даної роботи обумовлюється необхідністю викладачем проводити кожне заняття з урахуванням різних форм і методів навчання, враховуючи при цьому характер навчального матеріалу, а також розписати у вигляді таблиці навчальне навантаження (години) на кожен тиждень семестру із зазначенням форм поточного та підсумкового контролю. Навчальна програма дисципліни є складовою стандарту вищої освіти вищого навчального закладу.

Останні дослідження та публікації. Обґрунтування, та основні принципи розробки робочої програми дисципліни сформульовано у відповідних документах:

1. Закон України «Про вищу освіту» <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

2. Закон України «Про стандартизацію».
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1315-18>.

3. Рашкевич Ю.М. Кваліфікація: як ми її розуміємо?
<http://vnz.org.ua/statti/1782-kvalifikatsija-jak-my-yiyi-rozumiamo>

4. Національний освітній глосарій:Вища школа.
[http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informaci-jno-](http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informaci-jno-analitychni-materialy/520-nacionalnij-osvitnij-glosarij-vishha-osvita.html)

[analitychni-materialy/520-nacionalnij-osvitnij-glosarij-vishha-osvita.html](http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informaci-jno-analitychni-materialy/520-nacionalnij-osvitnij-glosarij-vishha-osvita.html)

5. Національна рамка кваліфікацій. [http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p)

6. Проект Закону про систему професійних кваліфікацій
http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?pf3516=9625&skl=7.

7. Проект Закону України «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років».

Мета статті. Метою даною статті є розгляд важливих аспектів у проведенні розробки робочої програми з дисципліни «Основи меліорації і ландшафтознавства» для вивчення організаційно-господарських і технічних заходів, пов'язаних з меліорацією і ландшафтознавством, для досягнення студентами теоретичних знань, практичних навичок і вмінь у процесі вивчення дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Навчальна програма – державний документ, що визначає зміст, обсяг та вимоги до вивчення навчальних дисциплін, розвитку і виховання особистості відповідно до Державного стандарту України. Державні стандарти освіти- це сукупність норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня. Державні стандарти розробляються окремо з кожного освітньо- кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше ніж один раз на 10 років.[1]

Навчальні програми дисципліни є складовою стандарту вищої освіти вищого навчального закладу, розробляються згідно з вимогами відповідних освітньо-професійних програм. Навчальні програми з усіх навчальних дисциплін розробляються на замовлення Міністерства освіти і науки України відповідними структурними підрозділами Академії педагогічних наук України, іншими науково- методичними установами та організаціями, окремими особами, які мають відповідну науково- теоретичну й практичну підготовку. Програму навчальної дисципліни розробляють відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки молоді та спорту України від 29.03.2012 № 384 «Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації» та інших нормативно-правових актів, «Інструкції з підготовки та видання програм навчальних дисциплін для вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики та продовольства України», затвердженої 3 квітня 2013 р.[1]

Робоча програма навчальної дисципліни - нормативний документ вищого навчального закладу, який розробляється науково – педагогічним працівником відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України на підставі освітньо - кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців та навчального плану.

Робоча навчальна програма складається на основі відповідної навчальної програми і робочого плану спеціальності певної форми навчання. Робочий навчальний план визначає рамки технології навчання шляхом розподілу навчального часу за видами занять, розподілу контрольних заходів та індивідуальних і семестрових завдань. Робочий план подається у вигляді

таблиці, в якій усі види навчального навантаження студента розписуються у годинах на кожний тиждень семестру із зазначенням форм поточного та підсумкового контролю. Такими формами контролю можуть бути: – захист лабораторних та практичних робіт – ЗЛР, ЗПЗ; – виконання контрольних робіт, колоквиуми – К, Кл.; – поточний контроль – ПК; – поточний тестовий контроль – ТК; – захист курсових проектів (робіт) – ЗКП, ЗКР тощо. [3]

При структуруванні навчального матеріалу слід уникати його дублювання в різних темах та порушень логічної цілісності подачі матеріалу дисципліни. Якщо дисципліна вивчається більше одного семестру, то структурування виконується для кожного семестру окремо із зазначенням підсумкового навчального навантаження з усіх запланованих видів робіт по семестрах і з дисципліни в цілому.[2]

Види навчальних занять, які застосовуються під час розробки робочої навчальної програми для дисципліни «Основи меліорації і ландшафтознавства»:

1. Практичне заняття – вид навчального заняття, на якому студент під керівництвом викладача шляхом виконання певних відповідно сформульованих завдань закріплюють теоретичні положення навчальної дисципліни і набувають умінь їх практичного застосування. В основу розробки практичних занять покладені: організація аудиторної роботи студентів у складі малих навчальних груп, моделювання ситуацій новизни, невизначеності та наближеності пропонованих завдань до реальних життєвих та професійних проблем, відповідність змісту завдань розробленому теоретичному матеріалу. Контрольні завдання розробленого практичного заняття сприяють закріпленню пройденого матеріалу. Вони складаються з тестів. Їх використання сприяє підвищенню якості та ступеню опанування матеріалу студентами.

2. Лекція – це логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, є одним з основних видів навчальних занять. Як правило, лекція є елементом системи занять, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни.

Для успішного засвоєння теоретичного матеріалу лекційний виклад визнається дієвим і життєздатним шляхом доведення знань до студентів. Така висока оцінка пояснюється близькістю цього методу до традиційного уявлення про освіту, можливістю оперативного впливати на аудиторію (мотивація, контакт з аудиторією, інтонація) та охоплення великої кількості студентів одночасно. Після вивчення певної теми з метою отримання інформації про якість засвоєння теоретичного матеріалу, визначення рівня навченості студентів проводиться поточний контроль.

3. Самостійне вивчення- є основним засобом оволодіння студентом

навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Мета самостійної роботи студентів: набуття додаткових знань, перевірка отриманих знань на практиці, вироблення фахових та дослідницьких вмінь та навичок. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначають навчальна програма дисципліни, методичні матеріалами, завдання та вказівки викладача. В організації самостійної роботи використовуються ефективні засоби опанування навчального матеріалу: створення студентами опорних конспектів з теми, складання та розв'язок завдань змістовно – пошукового плану, порівняльний аналіз підходів з різних інформаційних джерел (підручників, навчальних посібників), винесених на самостійну роботу, розв'язок задач та ситуацій.

Важливим в організації навчання дисципліни «Основи меліорації та ландшафтознавства» є використання широко спектру різноманітних форм та методів організації аудиторної та самостійної роботи у напрямку поетапного зростання їх складності та надання студентові можливості особистого вибору прийнятих саме для нього форм, засобів опанування знань на основі його індивідуальних здібностей, психологічних особливостей, професійних переваг, предметного інтересу.

Робоча програма складена у відповідності з типовою програмою курсу «Основи меліорації і ландшафтознавства» розробленою для підготовки фахівців у вищих аграрних закладах освіти I –II рівня акредитації із спеціальності 5.08010102-«Землевпорядкування».[4]

Викладена програма визначає обов'язковий перелік тем і питань, котрі повинні бути розглянуті в дисципліні «Основи меліорації і ландшафтознавства» при підготовці молодших спеціалістів вищих навчальних закладів освіти I та II рівнів .

Після вивчення курсу студенти повинні виявити наступні знання:

1. Досягнення вітчизняних та зарубіжних вчених в галузі меліорації, екології, охорони навколишнього середовища, в меліоративному ґрунтознавстві, ландшафтознавстві, що направлені на підвищення родючості земель, покращення їх екологічного стану;
2. Уявлення поняття гідротехнічних, протиерозійних, культуртехнічних меліорацій;
3. Ознайомлювання із зрошувальними, осушувальними системами, рекультивованими землями;
4. Вивчення агроландшафтних структур;
5. Практичних занять з питань проектування, розрахунку та визначен-

ня ефективності меліоративних заходів.

Програма з дисципліни «Основи меліорації і ландшафтознавства» є орієнтовною. Навчальний заклад має право вносити обґрунтовані зміни щодо кількості годин, відведених на вивчення окремих тем, при цьому зберігаючи загальну кількість годин, передбачену навчальним планом, вносити зміни, пов'язані з новою інформацією, виключаючи застарілий матеріал. Внесені зміни повинні бути обговорені на засідання циклової комісії та затверджені заступником директора з навчально - виховної роботи.

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

№ п/п	Назва розділу, модуля, теми програми	Кількість годин							
		за навчальною програмою				за робочою програмою			
		всього	у тому числі			всього	у тому числі		
			теоретичні	прак	самостійні		теоретичні	прак	самостійні
	Вступ	2	1		1	2	1		1
1	Загальні відомості про меліорацію								
11	Види і класифікації меліорацій	2	1		1	2	1		1
12	Кругообіг води в природі	2	1		1	2	1		1
13	Водний режим ґрунтів	2	1		1	2	1		1
	Всього по розділу	8	4		4	8	4		4
2	Зрошувальні меліорації								
21	Основні відомості про зрошення і зрошувальні системи	3	1		2	3	1		2
22	Режим зрошення сільськогосподарських культур	8	3	4	1	8	3	4	1
23	Способи і техніка поливу сільськогосподарських культур	6	2	2	2	6	2	2	2
24	Проектування систем краплинного зрошення	6	2	2	2	6	2	2	2
25	Зрошувальні мережі	8	2	4	2	8	2	4	2
26	Джерела води для зрошення і обводнення	2	1		1	2	1		1
27	Заходи, щодо попередження і боротьби із засоленням і заболоченням зрошуваних земель	2	1		1	2	1		1
	Всього по розділу	35	12	12	11	35	12	12	11
3	Осушувальні меліорації								
31	Основні відомості про осушення і осушувальні системи	2	1		1	2	1		1
32	Режим осушення земель	2	1		1	2	1		1
33	Методи і способи осушення	2	1		1	2	1		1
34	Осушувальні мережі	8	2	4	2	8	2	4	2
35	Водоприймачі осушувальних систем та їх регулювання	2	1		1	2	1		1

36	Меліорація заболочених заплав. Захист від підтоплення і затоплення	6	2	2	2	6	2	2	2
	Всього по розділу	22	8	6	8	22	8	6	8
4	Культуртехнічні меліорації								
41	Культуртехнічні заходи. Первинне окультурення земель	2	2			2	2		
42	Рекультивация земель	4	2	2		4	2	2	
	Всього по розділу	6	4	2		6	4	2	
5	Противерозійні меліорації								
51	Види ерозії ґрунтів та причини її виникнення	2	1		1	2	1		1
52	Захист ґрунтів від ерозії	4	1		3	4	1		3
53	Противерозійні гідротехнічні споруди	4	2	2		4	2	2	
	Всього по розділу	10	4	2	4	10	4	2	4
6	Агромеліорація і лісовпорядкування								
61	Загальні відомості про ліс і лісорозведення	4	2		2	4	2		2
62	Ведення лісового господарства	6	2	2	2	6	2	2	2
63	Захисні лісові насадження	6	2	2	2	6	2	2	2
	Всього по розділу	16	6	4	6	16	6	4	6
7	Основи ландшафтознавства								
71	Теоретичні основи ландшафтознавства	4	2		2	4	2		2
72	Ландшафтна організація території	8	2	4	2	8	2	4	2
	Всього по розділу	12	4	4	4	12	4	4	4
	Всього за програмою	108	42	30	36	108	42	30	36

Зміни, що відбуваються в освіті так чи інакше торкаються практично всіх аспектів функціонування навчального закладу. Але, незважаючи на це, основною формою роботи залишається навчальне заняття.

Лекції, семінари, практичні заняття, консультації та практика з обраної спеціальності як і раніше залишаються провідними формами навчання в рамках лекційно - семінарської системи.

В результаті вивчення даної дисципліни студент повинен знати:

- теоретичні основи меліорацій природно-територіальних комплексів;
- географічні основи меліорацій ПТК;
- структуру ландшафтно-меліоративних комплексів;
- основні соціально-економічні функції меліорованих ландшафтів;
- основні інженерно-географічні заходи з рекультивациі та ренатуралізації ландшафтів;
- регіональні особливості меліорацій ПТК в Україні.

Вміти:

- володіти методами і методологією оцінки впливу меліорацій на природно-територіальні комплекси;
- обґрунтувати способи і види меліорацій при рекультивациі ландшафтів;

- проводити оцінку впливу на природне середовище меліорацій ПТК.

Висновок. Навчальна програма дисципліни є складовою стандарту вищої освіти вищого навчального закладу. Прийнятий нещодавно новий закон України «Про вищу освіту» істотно змінює систему стандартів у сфері вищої освіти.

Якими мають бути нові стандарти, хто повинен їх розробляти та затверджувати, відповідей сьогодні немає. Але у будь-якому випадку вони повинні базуватися на новий закон про вищу освіту. У світовій практиці основні стандарти зазвичай є рекомендаціями, а не обов'язковими вимогами. Але така свобода потребує створення певних механізмів саморегуляції, яких сьогодні в Україні немає.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII;
2. «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (наказ Міністерства освіти України від 02.06.1193 №161);
3. «Про затвердження положення про державний вищий навчальний заклад», (постанова Кабінету Міністрів України від 05.09.96р. №1074);
4. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними характеристиками молодшого спеціаліста» (постанова Кабінету Міністрів України від 20.06.2007р. №839

Transliteration:

1. Zakon UkraYini «Pro vischu osvltu» # 1556-VII;
2. «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro organlzatslyu navchalnogo protsesu u vischih navchalnih zakladah» (nakaz Mlnlsterstva osvlti UkraYini vld 02.06.1193 #161);
3. «Pro zatverdzhennya polozhennya pro derzhavniy vischiy navchalniy zaklad», (postanova Kabinetu Mlnlstrlv UkraYini vld 05.09.96r. #1074);
4. Pro zatverdzhennya perellku spetslalnostey, za yakimi zdlysnnyuEtsya pld gotovka fahlvtstv u vischih navchalnih zakladah za osvltno-kvallfkatsly-nimi harakteristikami molodshogo spetslallsta» (postanova Kabinetu Mlnlstrlv UkraYini vld 20.06.2007r. #839

И. Бураков, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*, E-mail: yakov-va@mail.ru

В. Яковлева, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*, E-mail: yakov-va@mail.ru

Особенности методики обучения дисциплине «Основы мелиорации и ландшафтоведения» в колледжах

I. Buryakov, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*, E-mail: yakov-va@mail.ru

V. Yakovleva, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*, E-mail: yakov-va@mail.ru

Features teaching discipline «basics of reclamation and landscape» in colleges

БУШМАН І.О.,

кандидат філософських наук, доцент,
кафедра філософії, політології та
інноваційних соціальних технологій,
Сумський державний університет,
М. Суми, Україна
докторант, Інститут вищої освіти
НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА - СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Розглядаються питання реформування і модернізації освіти як важлива суспільна проблема, оскільки сфера освіти є посередником між особистістю, суспільством і державою, реально впливає на гармонізацію їх відносин. Система освіти є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства. В умовах сучасного суспільства та умов інтеграційного спрямування взаємовідношень, вона потребує якісної перебудови та адаптації до міжнародних стандартів.

Ключові слова: система освіти, реформування, модернізація, освітня політика, інтеграція.

Рассматриваются вопросы реформирования и модернизация образования как важнейшая общественная проблема, так как сфера образования это посредник между личностью, обществом и государством, и реально влияет на гармонизацию их отношений. Система образования - основа интеллектуального, культурного, духовного, социального и экономического развития общества. В современном обществе, в условиях интеграционной направленности взаимоотношений, образованию необходима качественная реформа и адаптация в соответствии с международными стандартами.

Ключевые слова: система образования, реформирование, модернизация, образовательная политика, интеграция.

The education system in Ukraine is the basis for intellectual, cultural, spiritual, social and economic development of society. In today's society, and under conditions of the integration direction of relationships, it needs quality adjustment and adaptation to international standards, which is impossible without

the appropriate assistance of the state and addressing a number of significant problems. Educational reform is perceived as reorganization of education aimed at new tasks, usually through the introduction of a significantly revised (or new) paradigm of education. Reformation and modernization of education should be seen as an important social problem, because the education sector is an intermediary between the individual, society, and the state, and it actually affects harmonization of their relationship.

Key words: education system, reformation, modernization, educational policy, integration.

Перші кроки на шляху до вирішення питань пов'язаних із проблемою розробки освітньої політики й потребують філософського, світоглядного аналізу передумов визначення стратегій та напрямів здійснення політики реформування освітньої системи України, задля забезпечення ефективної та результативної модернізації системи освіти.

Під пильної увагою науковців залишаються питання удосконалення управління вищим навчальним закладом, оновлення матеріально-технічної бази, якість освіти, конкурентоспроможність випускників та ВНЗ, загалом, також постає актуальності міжнародна діяльність закладу вищої освіти. Інтеграція сучасного вузу у світове співробітництво спровокувало численні завдання: відповідність змісту і рівня вищої освіти до потреб економіки, політики, соціокультурної сфери суспільства; стандартизація рівня підготовки фахівців; зміцнення міжнародної солідарності і партнерства у сфері вищої освіти. [12]

Метою дослідження є соціально-філософський аналіз проблем інтеграції системи освіти сучасної України, зокрема з'ясування направленості освітньої політики на регіональних рівнях, а також визначення нагальних завдань і орієнтирів її оновлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні особливого значення набули роботи українських вчених В. Бега, З. Варналія, В. Воловика, В. Воронкової, В. Ворони, Б. Данилишина, В. Лепського, І. Кононова, О. Князевої, Н. Кривди, Л. Нагорної, М. Степика, О. Фурсіна, які висвітлювали проблему суспільної модернізації і державного управління.

Дослідження генези державної освітньої політики в Україні здійснюється вже близько багатьох років. Розробка концепції реформування вищої освіти входить до кола наукових інтересів таких визнаних вітчизняних фахівців, як В. Андрущенко, В. О. Біднова, М. Ф. Даденкова, Є. М. Мединського, С. О. Сірополка, М. Згуровський, К. Левківський, В. Луговий, В. Козаков, К. Корсак, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Ніколаєнко, М. Степко, Т. Фініков та ін.

Публікації, присвячені розгляду окремих періодів та питань розвитку

освіти й педагогічної думки України, С. Д. Бабишина, В. Й. Борисенка, О. М. Дзюби, С. В. Крисюка, В. С. Курила, І. Є. Курляк, В. І. Лугового, В. К. Майбороди, С. В. Майбороди, Б. М. Мітюрова, О. І. Пенішкевич, Б. Н. Ступарика, К. В. Харламповича, З. І. Хижняк, Н. А. Шип та ін. [6, 9, 11].

У суспільстві XXI ст. освіченість нації, здатність країни та окремої людської особистості виробляти та реалізовувати інноваційні технології є головним фактором, що забезпечує конкурентоспроможність держави та нації. Це може бути досягнуте за рахунок модернізації системи освіти. Головні питання – як вчити, якими повинні бути школа та вуз, чому вчити – є актуальними для суспільства.

У розвинутих країнах цим питанням надається особливе місце. Міжнародна діяльність ВНЗ широко висвітлюється в педагогічній пресі, на міжнародних і міжрегіональних науково-освітніх комунікативних заходах [12, 12].

З точки зору зарубіжних експертів та науковців розвиток міжнародного академічного співробітництва у галузі вищої освіти є стратегічною метою, досягнення якої забезпечує країну конкурентоспроможними громадянами. На відміну від закордонної, у вітчизняній науці питання міжнародного академічного співробітництва й управління цим процесом державою, не є досить сформованим як окремий науковий напрям, він потребує проведення спеціальних наукових досліджень, створення відповідної термінології.

Важливими для розуміння оновленої системи управління міжнародною діяльністю закладів вищої освіти стали ті радикальні зміни, що відбулися у світовому співтоваристві за останні десятиліття, які відбулися і в сфері вищої освіти. Про які зміни ми говоримо. По-перше, це глобалізація професійних знань; інтернаціоналізацію процесів вищої освіти; регіоналізацію діяльності ВНЗ; автономія вищих навчальних закладів; диверсифікованість видів і типів програм вищої освіти. Міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти це досить складний, багатограний процес взаємовпливу цих тенденцій, що впливають на характер, масштаб міжнародної діяльності вищої школи.

Будь-який аналіз, спрямований на пізнання динаміки змін у сфері освіти та її підсистемах, на знаходження засобів “розвитку країни не через ресурсно-сировинні галузі, а через найважливішу сферу людинотворення – сферу освіти” [15, 45], важливим є усвідомлення різного змісту понять “реформування” і “модернізація”.

Якщо розглядати реформування освіти як необхідну передумову модернізації, то принципово необхідно враховувати закладання концептуальних і нормативно-правових засад системних змін у сфері освіти, що впливають на напрям розвитку суспільства. Реформа в освіті сприймається як переорганізація діяльності сфери освіти, що спрямована на виконання нових завдань, як правило, на основі впровадження суттєво оновленої (чи нової) парадигми освіти [3].

Кардинальні зміни у системі освіти потребують також змін у політичних, фінансово-економічних та суспільних інститутів держави, дотичних до сфери освіти, у відповідність до визначеної мети розвитку освіти, що, наприклад, для української освіти є задоволення освітніх потреб, інтересів та розвитку особистості кожного громадянина суспільства, а також ресурсне забезпечення побудови незалежної демократичної, економічно і політично стабільної, духовно розвиненої держави, інтегрованої у європейський простір. Модернізація освіти може розглядатись як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізація моделей випереджувального розвитку освіти, адекватних до потреб суспільства, визначення напрямів “прориву” ізосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети. [11]

Освітологічний контекст застосування терміна “реформування” потребує переосмислення стану освіти крізь призму її цінностей (державної, суспільної, особи стісної); механізмів функціонування у суспільстві; функціонування дотичних до сфери освіти сфер життєдіяльності суспільства, які впливають на розвиток освіти і без реформування котрих відповідно до визначених векторів розвитку освіти неможливо реформування самої сфери освіти.

Застосування терміна “модернізація” з позиції освітології відповідає розгляду освіти крізь призму розуміння її як системи різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливого процесу; різномірного результату; соціокультурного феномену; соціального інституту, що впливає на стан незалежності держави, її економічну стабільність й формування свідомості суспільства [15, 47]; необхідності кардинального (відповідно до цілей реформування) оновлення змісту освіти, її форм, методів і технологій. [11]

Реформування і модернізація освіти повинні розглядатись як важлива суспільна проблема, оскільки сфера освіти є посередником між особистістю, суспільством і державою, реально впливає на гармонізацію їх відносин [11, 12]. З такої точки зору система освіти найбільш повно задовольняє не стільки інтереси, потреби, запити особистості, здійснюючи її підготовку до життя у соціумі, скільки впливає на формування у молодой людини свідомості громадянина суспільства, здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій, активної життєвої позиції у суспільних процесах. Т.Левовицький, відмічає що “держава і освіта, яка в ній функціонує, покликані служити людям, їхньому розвитку [4, 82]. Відкидається зворотний порядок, коли особистість повинна адаптуватись до візців, які їй нав’язуються освітою, освітою службовою, яка обслуговує державні інституції” [4, 83].

Команда міжнародних експертів - Т. Тімор, професор Університету Каліфорнії у Берклі та Ріверсайді (США); П. Радо, заступник директора Інституту освітньої політики в Інституті Відкритого Суспільства (Будапешт,

Угорщина); П. Дарваш, голова освітнього відділу Світового банку; Я. Коварович, консультант Центру освітньої політики у Карловому університеті (Прага, Чехія) та Радник заступника міністра освіти Чехії; Є. Вишневський, консультант, член команди OECD з питань освіти у Литві (Польща); П. Згага, професор факультету освіти університету Любляни, директор Центру освітніх політичних студій (Словенія) [8,12] запропонували можливі зміни освітньої сфери на основі сучасних світових тенденцій в освітній політиці, освітологічного аналізу політики та його значення у розробці та впровадження нової парадигми [11].

У процесі дослідження світоглядних передумов вітчизняної освітньої політики було з'ясовано, що наявність великої кількості законів та інших нормативних документів щодо стратегій освітньої політики в Україні не дає підстав для беззастережної позитивної оцінки сучасної системи освіти як національно орієнтованої, інноваційної та відповідної світовим вимогам і стандартам. Зміна освітньої парадигми – явище історичне, і не може бути результатом суб'єктивних побажань, а тим більше – адміністративних рекомендації, навіть із найкращими намірами та найбільш красномовними концепціями й доктринами. Надання пріоритету доктринам, програмам, в яких відсутня справжні модернізаційні ідеї та дієві механізми їх реалізації, можуть зруйнувати всю систему й перетворити ідею розвитку на безрезультатне існування. Тому законодавча база освітньої політики є недостатньою, недієвою при деяких умовах, навіть шкідливою за відсутності духовних передумов визначення стратегій освітньої політики. [8]

Формування передумов – велика робота, яка пов'язана: з формулюванням духовних, світоглядних засад такого розвитку, що відображається в системі ідей, концепцій, у позитивній парадигмі бачення нового суспільства, що фіксує аксіологічні положення щодо напрямів розвитку освіти; з поважного ставлення до фундаментальних досягнень вітчизняної науки та загалом до української культурної традиції. Саме у цьому формується дбайливе й толерантне ставлення до кожної спільноти та кожної людини, визначається напрям перетворень, відбувається ефективний та результативний розвиток системи освіти, інтеграція до глобального світу. Світоглядна основа стратегії освітньої політики має передбачати проліферацію суб'єктів освітньої політики. Політика в галузі освіти повинна спиратися не тільки на державні, але й на суспільні механізми управління освітою, урахувати регіональні й місцеві особливості роботи навчальних закладів, створюючи тим самим оптимальні умови для свободи вибору освітніх технологій, методів, практик – умови для повноцінного розвитку кожної людської особистості, кожного громадянина України [8].

Вироблення сучасної державної освітньої політики є однією з ключових

проблем українського суспільства. Це провокує актуальність глибокого аналізу не тільки кращої сучасної практики, як вітчизняної, так і зарубіжної, але при цьому здійснити синтез з найкращим з попереднього досвіду здійснення державної освітньої політики в Україні.

Г. В. Атаманчук зазначає, що освоєння історичного досвіду особливо актуальне в переломні періоди, оскільки під час вибору напрямів і шляхів руху в майбутнє, нових форм і механізмів життєдіяльності вкрай важливо не помилитися в тому «фундаменті», тих вихідних засадах, тій опорній точці, з яких і на яких передбачається вести подальше творення [1, 8].

Аналіз розвитку освітньої політики дає можливість визначити кілька її важливих закономірностей. По-перше, структура системи освіти має стійку тенденцію до ускладнення, що обумовлюється поступовим розвитком соціальної структури суспільства, зростанням його економічних, соціальних, духовних потреб, що в свою чергу призводить до урізноманітнення взаємодії багатьох процесів і явищ. Звичайно, це не відбувається по прямій, висхідній лінії, але домінуючим підсумком є зростання значущості освіти в розвитку суспільства. Цей процес охоплює всі етапи формування й розвитку системи освіти. [9]

З простих форм навчання і виховання в первісному суспільстві до перетворення її на визначальний чинник сучасного інформаційного суспільства. По-друге, для освітньої політики завжди була характерною множинність суб'єктів її здійснення. Без сумніву, співвідношення ролі тих чи інших суб'єктів у формуванні та реалізації освітньої політики не було сталим, постійно змінювалось. Але з моменту свого утворення держава перетворюється на провідного суб'єкта освітньої політики. Властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) вона активно включається в процес освіти нових людських генерацій. Державна освітня функція, зазначає В. І. Луговий, простежується протягом усього періоду існування держави, більше того, вплив держави на освітні процеси постійно посилюється. Це обумовлюється серйозним ускладненням життя суспільства й підвищенням унаслідок цього питомої ваги державної влади в механізмах суспільної регуляції. Саме держава в ході реалізації освітньої функції пов'язує між собою інтереси різних груп і спонукає їх до прояву активності з метою досягнення єдиних визначених цілей [5].

По-третє, будь-яка держава, підкреслює О. Ю. Оболенський, функціонує в певному соціальному оточенні, залежить від економіки та культури суспільства, його структури, психології та матеріальних і духовних цінностей громадян, їх менталітету, історичної пам'яті поколінь тощо. У зв'язку з цим процеси формування і здійснення освітньої політики на кожному етапі розвитку суспільства мають певні особливості, які детермінуються співвідношенням

соціально-економічних умов та суспільно-політичних відносин, яке, власне, і впливає на визначення змісту, пріоритетних цілей освітньої політики, вибір методів і засобів їх досягнення. Сукупність цілей та завдань держави, що практично реалізуються нею в освітній сфері, відображають сутність держави та її соціальне призначення [7, 12].

Отже, державну освітню політику можна визначити як складову політики держави, що відображає сукупність її цілей і завдань у сфері освіти, які формуються політичною системою залежно від сутності держави та її соціального призначення і реалізуються нею за допомогою відповідних інструментів. Таким чином, поняття «державна освітня політика» передбачає, що вона формується, визначається державою і здійснюється від її імені в особі державних органів та установ, які уособлюють усі гілки державної влади, з метою упорядкування освітніх процесів, здійснення на них впливу або безпосереднього визначення їх перебігу.

Отже, саме поняття «державна освітня політика» передбачає, що суб'єктом її є державні органи регулювання освітнього процесу (органи законодавчої, виконавчої та судової влади, інститути громадянського суспільства). Водночас у сучасних політичних умовах суб'єктами державної освітньої політики виступають як регіональні структури управління освітою, так і міжнародні органи й установи, котрі здійснюють освітню політику на світовому рівні (наприклад, ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, ЄС, Міжнародний фонд «Відродження» та ін.). Склад і компетенції органів та інституцій освітньої політики є специфічними для кожної держави.

Об'єктами освітньої політики виступають власне самі національні системи освіти, офіційно закріплені в кожній державі, міжнародні зв'язки національних систем освіти, структурні елементи. Через неоднаковий рівень економічного розвитку в державах сучасного світу їхня освітня політика спрямована на розвиток різних елементів системи освіти.

У розвинених державах освітня політика є важливою частиною соціальної стратегії. Освіта й освітня політика, що спрямовує її розвиток, виходять на перший план у програмах державних реформ.

У сучасних умовах глобалізації держава починає ділити свої функції впливу на систему освіти з транснаціональними корпораціями. Концепції неолібералізму і неоконсерватизму дедалі більше пов'язують освіту з міжнародною економікою. Освіта стає одним із багатьох виробів на міжнародному ринку, подібно до хліба, автомобілів, телевізорів та іншої побутової техніки тощо [2].

Формування так званого ринкового менталітету на глобальному рівні послаблює державну політику в сфері освіти, насамперед її соціальну спрямованість на скорочення соціальної нерівності у сфері освіти. Держава, державна освітня політика дедалі більше залежить від приватних інтересів, які

потрапляють під вплив великих міжнаціональних сил. Під тиском глобального капіталізму міжнаціональні корпорації кидають виклик владі окремої держави (це і є політика неолібералізму). Сучасні неоліберали керуються баченням слабкої держави: все, що приватне, – добре, все, що суспільне, – безперечно, погане. Тенденції формування освітньої політики в таких умовах орієнтовані на приватні сили та підприємства, сформовані глобальним капіталізмом під впливом міжнаціональних корпорацій та їхніх інвесторів [13].

Під стандартизацією у сфері державно-управлінської освіти слід розуміти процес вироблення і впровадження в життя освітніх стандартів, які забезпечують набуття студентами професійної компетентності. Інноваційний розвиток вищої школи спрямований на зміну принципів і механізмів державного управління нею. Оптимізація управління передбачає скорочення рівнів управління, його децентралізацію, розширення соціальної бази, підвищення дисципліни суб'єктів управлінських відносин. Для формування державно-суспільного управління потрібне дотримання не тільки взаємного інтересу суб'єктів, а й взаємних зобов'язань, відповідальності. Механізми державного управління стійким розвитком в освітній системі являють собою динамічну структуру гнучкої взаємодії соціальних суб'єктів, характер якої складається й визначається соціальною поведінкою цих суб'єктів. Механізми державного управління виконують регулювальну й мобілізаційну функції, що виявляється в активізації суб'єктів управління та зміні їх цільових і ціннісних настанов у процесі проектування змін в освіті, забезпечує зв'язок і взаємозумовленість управлінських рішень [6].

Комплексний аналіз системних, структурних і змістовних інновацій у системі вітчизняної вищої освіти дав змогу переосмислити з позицій сьогодення історичний досвід розвитку вищої школи в Україні, узагальнити результати моніторингу змін, які відбувались у ній у період розбудови й самоствердження української державності.

Таким чином, реформування й оновлення вищої школи України необхідно здійснювати з урахуванням життєвих циклів нововведень, специфіки часу. Для вищої школи України актуальним є виклик глобалізації, у тому числі й у вигляді нових ідей і технологій. У результаті фактором ризику стають нездатність управляти потоком запозичених інновацій, заміна курсу євроінтеграції в освіті практиками імітації.

Список використаних джерел:

1. Атаманчук, Г. В. Теория государственного управления : курс лекций / Г. В. Атаманчук. – Изд. 2-е, доп. – М. : Омега-Л, 2004. – 584 с.
2. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти / В. С. Журавський // Правова держава: щорічник наукових праць. – Вип. 14. – К. – 2003. – С. 20–30.

3. Катеринчук О.В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ovmodernizatsiya-sistemi-osviti/>
4. Левовицький Тадеуш. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький; переклад з польськ. А.Івашко. – К. – Маріуполь: Видавництво “Рената”, 2011. – 119 с.
5. Луговий В.І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління» / В.І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / укл. М.Ф. Степко, Я.Я. Болю-баш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков ; відп. ред. М.Ф. Степко]. – К. : Вид. центр МОН України, 2004. – 24 с.
7. Оболенський, О. Ю. Державна служба : навч. посіб. / О. Ю. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2003. – 344 с.
8. Пінчук Є. Світоглядно-філософські передумови розробки стратегій освітньої політики // Журнал «Схід», № 2 (102), 2010 р.
9. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект Луговий, В. І. Управління освітою : навч. посіб. / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
10. Сисоєва С.О. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С.О. Сисоєва // Рідна школа, – 2012. - № 12 (996). – 80 с.
11. Сисоєва Світлана. Освітні реформи: освітологічний контекст // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. - С.35-41.
12. Сиченко В. В. Реалізація інтеграційної політики держави в галузі вищої освіти // Освіта України : інформ.-аналіт. огляд / [за заг. ред. В. Г. Кременя]. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2001. – С. 47-52.
13. Халлак Ж. Политика в области образования и содержание обучения / Ж. Халлак // Перспективы. – Т. XXX.– № 2.– 2001. – С. 24 – 29.
14. Ognev'juk V.O., Sisoeva S.O. Osvitologija – naukovij naprjam integrovanogo doslidzhennja sferi osviti / V.O. Ognev'juk , S.O. Sisoeva // Ridna shkola. – 2012. - № 4-5. – S.44.

Transliteration:

15. Atamanchuk, G. V. Teoriya gosudarstvennogo upravleniya : kurs lektsiy / G. V. Atamanchuk. – Izd. 2-e, dop. – M. : Omega-L, 2004. – 584 s.
16. Zhuravskiy V. S. Derzhavna osvityna politika: ponyattya, sistemnist, politichni aspekti / V. S. Zhuravskiy // Pravova derzhava: shchorichnik naukovih prats. – Vip. 14. – K. – 2003. – S. 20–30.
17. Katerinchuk O.V. Modernizatsiya sistemi osviti [Elektronniy resurs] / Rezhim dostupu: <http://intkonf.org/katerinchuk-ovmodernizatsiya-sistemi-osviti/>

18. Levovitskiy Tadeush. Profesiyna pidgotovka i pratsya vchiteliv: naukovе vidannya / Tadeush Levovitskiy; pereklad z polsk. A.Ivashko. – K. – Mariupol: Vidavnistvo “Renata”, 2011. – 119 s.
19. Lugoviy V.I. Upravlinnya osvityou : navch. posib. dlya sluhachiv, aspirantiv, doktorantiv spetsialnosti «Derzhavne upravlinnya» / V.I. Lugoviy. – K. : Vid-vo UADU, 1997. – 302 s.
20. Modernizatsiya vishchoyi osviti Ukrayini i Bolonskiy protses : materialy do pershoyi lektsiyi / [ukl. M.F. Stepko, Ya.Ya. Bolyu-bash, K.M. Levkivskiy, Yu.V. Suharnikov ; vidp. red. M.F. Stepko]. – K. : Vid. tsentr MON Ukrayini, 2004. – 24 s.
21. Obolenskiy, O. Yu. Derzhavna sluzhba : navch. posib. / O. Yu. Obolenskiy. – K. : KNEU, 2003. – 344 s.
22. Pinchuk E. Svitoglyadno-filosofski peredumovi rozrobki strategiy osvitnoyi politiki // Zhurnal «Shid», № 2 (102), 2010 r.
23. Prokopenko L. Derzhavna osvitnya politika: istoriko-teoretichniy aspekt Lugoviy, V. I. Upravlinnya osvityou : navch. posib. / V. I. Lugoviy. – K. : Vid-vo UADU, 1997. – 302 s.
24. Sisoeva S.O. Suspilstvo i osobistist: garmonizatsiya rozvitku / S.O. Sisoeva // Ridna shkola, – 2012. – № 12 (996). – 80 s.
25. Sisoeva Svitlana. Osvitni reformi: osvitologichniy kontekst // Teoriya i praktika upravlinnya sotsialnimi sistemami. 2013. – S.35-41.
26. Sichenko V. V. Realizatsiya integratsiynoyi politiki derzhavi v galuzi vishchoyi osviti // Osvita Ukrayini : inform.-analit. oglyad / [za zag. red. V. G. Kremenyu]. – K. : ZAT «NICH LAVA», 2001. – S. 47-52.
27. Hallak Zh. Politika v oblasti obrazovaniya i sodержanie obucheniya / Zh. Hallak // Perspektivy. – T. HHH.– № 2.– 2001. – S. 24 – 29.
- Ognev'juk V.O., Sisoeva S.O. Osvitologija – naukovij naprjam integrovanogo doslidzhennja sferi osviti / V.O. Ognev'juk , S.O. Sisoeva // Ridna shkola. – 2012. – № 4-5. – S.44.

И. А. Бушман, Сумской государственной университет, Сумы, Украина
Образовательная политика – стратегия формирования системы образования

I. A. Bushman, SumyStateUniversity, Sumy, Ukraine.
Educational policy - strategy of formation of education system

E-mail: bushman_irina@bigmir.net

ВИДОЛОБ Н.,

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

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ

Гуманістична орієнтація по різному проявляється у всіх площинах суспільного життя: економічній, культурній, політичній, соціальній. Гуманізм як прояв вищих етичних цінностей стає і початковим етапом діяльності особистості і цілісною концепцією розвитку суспільства. Гуманізм стає мірилом рівня культури як окремого суспільства так і людства загалом. Людство потребує в гуманізації. Важливим є нині не втратити цей запал гуманізму і перейти від абстрактного рівня до реальної практичної соціальної діяльності.

Ключові поняття: гуманізм, гуманізація, людина, особистість, екзистенція, цінність.

Гуманистическая ориентация по-разному проявляется во всех плоскостях общественной жизни: экономической, культурной, политической, социальной. Гуманизм как проявление высших нравственных ценностей становится и начальным этапом деятельности личности и целостной концепции развития общества. Гуманизм становится мерилем уровня культуры как отдельного общества так и человечества в целом. Человечество нуждается в гуманизации. Важно сейчас не потерять этот пыл гуманизма и перейти от абстрактного уровня к реальной практической социальной деятельности.

Ключевые понятия: гуманизм, гуманизация, человек, личность, экзистенция, ценность.

The process of humanistic ideas evolution is describes. There are some theoretical approaches to treatment of concept "humanism": psychological and philosophical. According to the psychological approach humanism is the base of harmonic healthy person self-confident and future tended. Humanism - one of the fundamen-

tal principles underlying the national system of education and training. The high public recognition of human dignity, the value of the individual, freedom of expression and their abilities, harmonize relations between man and society are characteristic features of humanism. Humanistic orientation manifests itself in different ways in all dimensions of social life: economic, cultural, political, social. Humanism as a manifestation of the highest ethical values and is the initial phase of the individual and holistic conception of society. Humanism is a measure of culture as a distinct society and humanity in general. Humanity needs humanization. Not to lose the fervor of humanism and move from the abstract to the real level of practical social activity are important now.

Key words: *humanity, humanism, man, person, existence, value.*

Постановка проблеми. Актуальність звернення до питання гуманізму, гуманізації наразі не викликає сумніву. Ситуація, що склалася в Україні, вимагає від кожного українця, а особливо від представників наукового товариства, звернутися до ідеї гуманізму, як особливого принципу розуміння людиною свого місця і призначення у світі. У країні вже не одне десятиріччя спостерігається духовне зубожіння, втрата асоціативного ряду понять: добро, справедливість, гуманність, толерантність, повага. Однак складні внутрішні і зовнішні політичні перипетії викликали на поверхню з надр колективного несвідомого архетипи української ментальності: гуманізм, патріотизм, антеїзм, милосердя. Завданням кожного, хто тільки може залучися до просвітницької місії, не дати розчинитися цим духовним стержням українського народу у безнадії і безпорадності, проповідувати ідею гуманізму, щоб не втратити людське в людині. Крім того, процеси інформатизації, віртуалізації, глобалізації вимагають якісно нового підходу до дослідження гуманізму та гуманізації, органічно пов'язаного з практичною реалізацією отриманих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розглянемо хронологію вчень, присвячених проблемі гуманізму крізь філософську, психологічну та педагогічну рефлексію.

В античному космологічному світогляді зародилися декілька концептуальних положень, які певною мірою послужили базисом концепції гуманізму в подальшому: «Стався до людей так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе (Конфуцій)», «Людина – міра всіх речей» (Протагор), «Пізнай самого себе» (Сократ).

Аврелій Августин, Василій Великий, Григорій Ніський, Фома Аквінський, Уільям Оккам та інші сприяли розвитку гуманістичної християнської ідеології в добу Середньовіччя.

В епоху античності людина вважалася частиною цілого природного організму, її сенс і призначення визначалися її природою і волею богів. Середньовічні монотеїстичні погляди замінили політеїзм попередньої епохи, людина і її доля залежали лише від Бога. Однак ця доба відкрила для людства людину, як внутрішню духовну істоту, яка завжди перебуває перед вибором між добром і злом, що саме і сприяло появі гуманістичних ідей Відродження.

Геліоцентризм М.Коперника та Дж. Бруно, вчення про збіг на безкінечності одиничного і загального М.Кузанського призвели до пантеїзму антропологізму й гуманізму. Людина сприймається як самостійність, а її воля, свобода, сила не потребує ніяких зовнішніх сил — ні природи, ні Бога. Людина не просто природна істота, вона творець самої себе і цим відрізняється від решти природних істот. Людина стає хазяїном природи внаслідок усвідомлення себе творцем власного життя та волі. Такої сили і такої влади своєї над усім сущим не знала ні антична, ні середньовічна людина.

В епоху Відродження вперше висувається ідея людяності, значну роль, в утвердженні такого нового європейського світогляду, відіграли італійські гуманісти. Основним смислом свого життя вони вважали заняття філософією, літературою, стародавніми мовами, вивчення творів античних авторів тощо. Своїм способом життя, своєю діяльністю гуманісти прагнули утвердити нову систему духовних цінностей.

І.Кант сформулював формулу гуманістичного розуміння світу в категоричному імперативі: кожна людина повинна вибудувати для себе таку лінію поведінки, яка була б зразком для інших.

На особливу увагу заслуговують погляди некласичних філософів 19-20 ст., особливо екзистенціалістів, Ж.П.Сартра, який присвятив цій проблематиці свою працю «Екзистенціалізм — це гуманізм». Філософ вкладає у термін «гуманізм» два різні за змістом поняття. По-перше, це теорія, за якою людина є сама і як мета, і як найвища цінність. Він наводить приклад з оповідання французького письменника Ж.Кокто «У вісімдесят годин навколо світу», де один з героїв, пролітаючи на літаку над горами, вигукує: «Людина вражаюча!». Це означає, на думку Ж.П.Сартра, що людина, яка не брала участі у створенні літаків, може скористатися плодами цих винаходів. Тобто вона може відносити на свій рахунок і відповідальність, і почесті за дії та оцінювати людину за найвидатнішими діяннями інших людей. Такий гуманізм абсурдний, бо тільки собака або кінь могли б дати загальну характеристику людині і заявити, що людина вражаюча, чого вони, до речі, зовсім не збираються робити, принаймні, наскільки мені відомо. Екзистенціалізм звільняє людину від усіх суджень подібного роду і ніколи не розглядає людину як мету, так як вона завжди недосконала.

По-друге, людина перебуває постійно поза своїми межами. Проектуючи

себе і втрачаючи себе зовні, вона існує як людина. З іншого боку, вона може існувати, тільки переслідуючи трансцендентні цілі. Будучи цим виходом за межі, вловлюючи об'єкти лише у зв'язку з цим подоланням самої себе, вона знаходиться в серцевині, в центрі цього виходу за власні межі. Немає ніякого іншого світу, окрім людського світу, світу людської суб'єктивності. Цей зв'язок конструює людину трансцендентності (не в тому сенсі, в якому трансцендентний бог, а в сенсі виходу за свої межі) і суб'єктивності - в тому сенсі, що людина не замкнута у собі, а завжди присутня у людському світі, - і є те, що за Ж.П.Сартром є екзистенціальним гуманізмом. За таким гуманізмом, людина розуміє, що немає іншого законодавця, окрім неї, вона буде вирішувати свою долю. Реалізувати себе людина може не шляхом занурення в себе, а в пошуці мети зовні, якою може бути звільнення або ще якесь конкретне само здійснення [4, с 22].

Дослідженню гуманізму в педагогіці присвячені роботи класиків і взірців педагогічної діяльності В. Сухомлинського (Доброта твориться людиною в людині і людиною в самій собі) та К.Ушинського, які звернули увагу на те, що гуманізація особистості — це передусім самогуманізація, аспект і результат власної діяльності.

Слід відмітити вітчизняних представників сучасної гуманістичної педагогіки: В. Лутая, В. Пазенка, В. Андрущенко, І. Зязюна, та ін. Вони особливу увагу у своїй діяльності зосереджують на практичних формах реалізації в навчально-виховному процесі гуманістичних цінностей. У рамках гуманістичної педагогіки нині розвивається основний процес педагогічних новацій, що служить надійною основою більш широких узагальнень освітнього характеру.

Гуманізм — один із фундаментальних принципів, на яких базується національна система освіти і виховання. Він утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, цінність особистості, право на свободу і вияв своїх здібностей, гармонізацію стосунків між людиною і суспільством, людиною і природою тощо. Виявом гуманізації є духовність як абсолютна цінність людського життя, основа цілісності і душевного здоров'я людини. «Мені здається, — пише В. Андрущенко, — що перспектива людства в кінцевому розумінні — в його високій духовності» [1, с. 7].

Гуманістичний підхід у психології розроблений як бунт проти біхевіористської та психодинамічної психології. Цей підхід часто називають «третьою силою» в психології після психоаналізу і біхевіоризму А.Маслоу.

Гуманізм є психологічним підходом, який вивчає людину в цілому. Гуманістичні психологи дивляться на поведінку людини не тільки очима спостерігача, а й очима людини, що вивчає себе. Вони вважають, що поведінка людини пов'язана з її внутрішніми почуттями і Я-концепцією.

Гуманістична психологія починається з припущення, що екзистенціальна

феноменологія є центральною і що люди мають вільну волю. «Особисте агентство» є гуманістичним терміном для здійснення вільної волі. «Приватне агентство» посилається на вибір, який ми робимо в житті, шляхи які обираємо і їх наслідки.

Потім додалося ще одне припущення - люди в основному хороші, і є вроджена потреба, щоб зробити себе і світ кращим. Гуманістичний підхід підкреслює цінність особистості, центральні людські цінності, і творчу, активну природу людини. Цей підхід є оптимістичним і фокусується на благородні людські здібності долати труднощі, біль і відчай.

Піраміда потреб А. Маслоу передбачає особистий ріст і самореалізацію в житті, як одну з базових людських потреб. Це означає, що кожна людина прагне рости психологічно і постійно покращувати себе. Це було названо терміном самореалізації, що включає в себе психологічне зростання, і задоволення життям. Тим не менш, К.Роджерс і А. Маслоу описують різні способи досягнення само актуалізації. Центральне місце в гуманістичних теоріях Роджерса (1959) і А. Маслоу (1943), є суб'єктивізм, свідомого досвіду. Прихильники гуманістичної психології стверджують, що об'єктивна реальність є менш важливою, ніж суб'єктивне сприйняття людини і розуміння світу. Через це, К.Роджерс і А.Маслоу приділяли мало уваги науковій психології, особливо використанню психологічної лабораторії для дослідження людини і поведінки тварин.

Гуманізм відкидає наукову методологію, як і експерименти, що використовують якісні методи дослідження. Наприклад, щоденник, рахунки, анкети, неструктуровані інтерв'ю і неструктуровані спостереження. Якісне дослідження корисно для дослідження на індивідуальному рівні, і вивчає глибину способів, якими люди думають або відчують (наприклад, тематичні дослідження).

Формулювання цілей статті. Розглянути проблему гуманізму у сучасному суспільстві крізь призму філософських, педагогічних та психологічних інтерпретацій освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У «Законі про вищу освіту» ст. 1 п. 5 зазначено, що «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти»[9]. Тобто завданням вищої школи є спрямовувати не тільки свою діяльність на засвоєння нових знань, оволодіння навичками професійної діяльності, а й сформувати високоморальну особистість. Це неможливо як без застосування гуманістичних прин-

ципів навчання і виховання, так і без пропаганди гуманізму як одного з основних засад людського буття.

Визначень гуманізму дуже багато. Найчастіше термін «гуманізм» застосовується у значенні групового або особистого погляду на життя у філософській формі або в судженнях здорового глузду як світоглядна позиція щодо ставлення до людини, її інтересів. Найповніше визначили гуманізм 58 видатних учених, письменників, митців і громадських діячів у «Декларації світового гуманізму» (опублікована в журналі «Free inguizu» 1980 р.). Вони назвали десять фундаментальних принципів світського гуманізму: вільне дослідження; відділення церкви від держави; ідеал свободи, етика, яка базується на критичному мисленні; моральна освіта; релігійний скептицизм; розум; наука і техніка; еволюція; освіта. Світський гуманізм, писалося в цьому документі, вірить скоріше в людський розум, аніж у божественне керівництво. Скептично ставлячись до догматів церкви, світські гуманісти осмислюють людське буття в реалістичних категоріях раціоналізму, стверджуючи, що люди самі відповідальні за власну долю. На їхню думку, розкриття потенціального закладеного в кожній людині ресурсу гуманності залежатиме і від особистих зусиль індивідів, і від держав та міжнародних організацій, які створюють умови для життя й творчості людей.

Освітні заклади якраз і є тими державними організаціями, від яких залежать гуманістичні спрямування і мотивації дії особистості їх вихованців. *Педагогічний аспект.* Могутнім засобом гуманістичного виховання є міжособистісні живі стосунки між викладачем та студентом, адміністрацією навчального закладу та студентом. Аналізуючи та оцінюючи гуманістичні якості учасників діалогу, формується й ставлення до інших людей, утверджуються ціннісні орієнтири. Важливе значення має тут загальний стиль життя, який склався у процесі комунікації і який задається як керівництвом вишу так і окремими педагогами. Тому процес гуманізації залежить від рівня особистісної культури й уміння проявляти толерантність, турботу, любов до студентів.

Гуманізація вищої освіти передбачає гуманітаризацію змісту навчання, виходячи з переконання, що кваліфікований спеціаліст у різних галузях (педагог, лікар, фізик, інженер, архітектор тощо) діалектично поєднає в собі як професійні так і духовні якості.

Проявити себе людина може тільки в діяльності. І тут ми спостерігаємо неабияку відповідальність педагога у формуванні не просто особистості, яка володіє певним набором кодів поведінки, загальноприйнятих у певному суспільстві, а й такої, яка здатна себе проявити через діяльність і отримати насолоду від цього.

Варто згадати нашого філософа і педагога Г.Сковороду і його ідею «сродної праці» та видатного педагога К. Ушинського.

«Сродність» розкривається через джерела призначення, покликання людини до конкретного виду діяльності, їх закладає природа-бог з моменту народження людини. Тому все «сходне» є природним у людині. Г.Сковорода наголошує на тому, що люди не народжуються однаковими за своїми задатками: одні «сродні» до землеробства, другі – до військової справи, треті – до богослов'я і т.д. Якість і міра обдарувань теж різні.

К. Ушинський звертає увагу на обов'язок педагога — відкрити людині можливість відшукати таку нескінченну і безмежну душевну діяльність, яка була б спроможна задовольнити цілком і завжди прогресивно зростаючу вимогу душі, та підготувати її достатньо до такої діяльності[6]

Важливо не перетворити освіту на отримання лише спеціалізованих знань, а сформувати високу духовну особистість з бажанням саморозвиватися і самовдосконалюватися під гаслом гуманізму.

Психологічний аспект гуманізації. Якщо педагогіка більше націлена на зовнішній вплив на особистість, то психологія гуманістичного спрямування зорієнтована на внутрішній стан людини. Людина сама і тільки сама зумовлює постійних рух до самовдосконалення і саморозвитку, до творчості й самодостатності, якщо цьому процесу не перешкоджають обставини.

Прихильників гуманістичних теорій особистості насамперед цікавить те, як людина сприймає, розуміє і пояснює реальні події у своєму житті. Гуманістична психологія оперує поняттями зосередженими на дійсному життєвому досвіді, а не на минулому або майбутньому, і презентуються термінами на кшталт «сенс життя», «цінності», «життєві цілі» тощо.

Найбільш відомими представниками цього підходу до особистості, як уже зазначалося, є А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл. А.Маслоу один із перших піддав ґрунтовній критиці концепцію психоаналізу З.Фрейда за песимістичні та принизливі концепції особистості. Вважав, що теорія З. Фрейда перебільшує негативні патологічні сторони людського життя і значно недооцінює позитивні здорові аспекти самореалізації особистості, її творчі конструктивні можливості, її моральні чесноти.

Гуманістичний психолог К. Роджерс [2], хоча і був прихильником одного підходу в галузі психології, однак відрізнявся поглядами від А.Маслоу[3] за кількома ключовими позиціями. На його думку особистість та її поведінка є функцією унікального сприйняття оточення, а не регулюються ієрархією потреб. Принципові розбіжності їхніх поглядів можна пояснити і тим, що К.Роджерс займався терапією на відміну від свого опонента, який зосереджувався на вивченні лише здорових людей. Однак обоє були єдині у баченні розвитку особистості: за сприятливих обставин особистість реалізує свій вроджений потенціал, демонструючи справжнє психічне здоров'я.

Концептуальність гуманістичної психології можна звести до наступних

положень:

- люди володіють свободою волі, не всі дії визначаються поведінкою;
- усі люди унікальні, мають вроджене прагнення до досягнення свого максимального потенціалу;
- психологія повинна займатися вивченням кожного окремого випадку, а не користуватися середніми показниками групи;
- фокус дослідження зміщений на поведінку окремих людей, а не підсвідомості, ген чи спостережуваної поведінки;
- гуманістична психологія задовольняє ідеї більшості людей про те, що значить бути людиною, тому що гуманізм цінує особисті ідеали і самореалізацію.

Проте гуманістичний підхід в психології обмежується детерміністичною специфікою науки, зорієнтованою на об'єктивність і цим самим зближується з філософією.

Філософський спектр обговорення проблеми гуманізму є досить широким і не однорідним. Гуманісти впродовж історії по-різному, наприклад, інтерпретують політичний і суспільний ідеал. Одні гуманісти бачили свій політичний ідеал в освіченій становій монархії. Інші, що знаходилися ближче до плебійсько-демократичного руху епохи, у своїх гуманістичних поглядах піднялись до утопічного соціалізму (Т.Мор, Т.Кампанелла).

Ідеї та традиції гуманізму епохи Відродження трансформувалися в нову якість просвітителями 18 ст., а найяскравіше проявилися у працях мислителів, вчених та письменників 19 і 20 століть.

Гуманістична орієнтація по-різному проявляється у всіх площинах суспільного життя: економічній, культурній, політичній, соціальній. Гуманізм як прояв вищих етичних цінностей стає і початковим етапом діяльності особистості і цілісною концепцією розвитку суспільства. Гуманізм стає мірилом рівня культури як окремого суспільства так і людства загалом. Проте, важливо, щоб сучасний гуманізм, який ми спостерігаємо нині в Україні не виявився просто популізмом. Продуктованим певними суб'єктами політичної діяльності заради задоволення своїх потреб.

Сучасному суспільству замало просто ідеї, йому потрібна практична реалізація. Людство потребує в гуманізації. Важливим є нині не втратити цей запал гуманізму і перейти від абстрактного рівня до реальної практичної соціальної діяльності.

Висновки. На початку XXI століття проблема гуманізму стає особливо актуальною, коли весь світ переживає дуже складний, відповідальний момент. Вищій освіті, нині, відведена важлива роль у просвітницькій діяльності гуманізації, з метою переосмислення її класичного розуміння і пристосування до умов глобалізованого сьогодення.

Список використаних джерел:

1. В. Андрущенко. Духовна сутність освіти // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5 – 10.
2. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К.Роджерс, А.Маслоу и Р.Мэй [Текст] / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
3. Маслоу, Абрахам Гарольд. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу ; пер.с англ. А. М. Татлыбаева. – С.Пб. : Евразия, 1999. – 478 с.
4. Сартр, Жан Поль.Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии [Текст] / Ж. П. Сартр ; пер. В. И. Колядко. – М. : Республика, 2004. – 639 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. – К. : Рад. шк., 1976.
6. Ушинський К. Д. Педагогічна подорож до Швейцарії / К. Д. Ушинский // Твори в шести томах. – Т. 2. – К., 1954. – 456 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер с англ. /Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
8. Хамітов Н. Духовність / Н. Хамітов // Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – С. 179.
9. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Transliteration:

1. V. Andrushchenko. Dukhovna sutnist' osvity // Vyshcha osvita Ukrayiny. – 2007. – # 1. – S. 5 – 10.
2. Humanystycheskaya, transpersonal'naya y ekzystentsyal'naya psykholohyya. K.Rodzher, A.Maslou y R.Мэй [Tekst] / R. Freydzher, D. Feydymen. – SPb. : Praym-Evroznak, 2007. – 221 s.
3. Maslou, Abrakham Harol'd. Motyvatsyya y lychnost' [Tekst] / A. H. Maslou ; per.s anhl. A. M. Tatlybaeva. – S.Pb. : Evrazya, 1999. – 478 s.
4. Sartr, Zhan Pol'.Bytye y nychto. Opyt fenomenolohycheskoy ontolohyy [Tekst] / Zh. P. Sartr ; per. V. Y. Kolyadko. – M. : Respublyka, 2004. – 639 s.
5. Sukhomlyns'ky V. O. Vybrani tvory v p'yaty tomakh. – K. : Rad. shk., 1976.
6. Ushyns'ky K. D. Pedahohichna podorozh do Shveysariyi / K. D. Ushynskyy // Tvory v shesty tomakh. – T. 2. – K., 1954. – 456 s.
7. Fromm Э. Behstvo ot svobody: Per s anhl. /Obshch. red. y poslesl. P.S. Hurevycha. – M.: Prohress, 1989. – 272 s.
8. Khamitov H. Dukhovnist' / H. Khamitov // Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk. – K. : Abrys, 2002. – S. 179.
9. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Н. Видолоб, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, Україна

Гуманистическая направленность современного образовательного пространства

N. Vydolob. *Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine.*

Humanistic orientation of modern educational space

E-mail: fpp-phdpu@ukr.net

ВІНС В.А.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри теоретичної та
консультативної психології Інституту
соціології, психології та управління
НПУ імені М.П. Драгоманова, доцент
кафедри практичної психології ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНОГО ВИБОРУ

У статті висвітлюється проблема особистісного вибору на основі аналізу різноманітних концепцій вибору, обґрунтування поняття та його диференційних ознак на феноменологічному рівні. Виділені основні характеристики типової ситуації особистісного вибору та його види. Внаслідок інтеграції поглядів зарубіжних і вітчизняних авторів на проблему особистісного вибору презентовані індивідуально-психологічні особливості суб'єктів в ситуації вибору та його детермінанти.

Ключові слова: вибір, особистісний вибір, суб'єктивний вибір, особистісно значущий вибір, ситуація особистісного вибору, суб'єкт вибору, прийняття рішення, типи особистісного вибору, стратегія особистісного вибору.

В статье освещается проблема личностного выбора на основе анализа различных концепций выбора, обоснования понятия и его дифференциальных признаков на феноменологическом уровне. Выделены основные характеристики типичной ситуации личностного выбора и его виды. Вследствие интеграции взглядов зарубежных и отечественных авторов на проблему личностного выбора представлены индивидуально-психологические особенности субъектов в ситуации выбора и его детерминанты.

Ключевые слова: выбор, личностный выбор, субъективный выбор, личносно значимый выбор, ситуация личностного

выбора, субъект выбора, принятие решения, типы личностного выбора, стратегия личностного выбора.

The problem of the personal choice on the basis of the analysis of various concepts of the choice, justification of concept and its differential features at the phenomenological level is explained in the article. The personal choice is presented as individual strategy of the personality in the uncertain significant situation defined on the basis of degree of expressiveness of such characteristics as independence, sensibleness, timeliness, temporary prospect, satisfaction and is determined by personal features. The main characteristics of a typical situation of the personal choice (high degree of uncertainty, importance, complexity and novelty of this situation) and its types (the jet choice, the active choice of invariability and the active choice of uncertainty) are selected. Consequently, integration views of foreign and domestic authors of a problem of the personal choice individual and psychological features of subjects are presented to situations of the choice and its determinants.

Key words: choice, personal choice, subjective choice, personally significant choice, situation of the personal choice, subject of the choice, decision-making, types of the personal choice, strategy of the personal choice.

Постановка проблеми. Проблема вибору у наш час набуває особливої актуальності, оскільки сучасне суспільство характеризується прискоренням темпів розвитку, багатогранністю альтернатив і скороченням часу, що відводиться на обробку та аналізу значущої інформації. Крім того, у швидкоплинному сучасному середовищі в значній мірі обмежена можливість коригування здійснюваного вибору. Зростає попит на особистість, котра здатна своєчасно і ефективно обирати умови і життєві напрямки, що відповідають її можливостям, і будувати індивідуальну життєву стратегію.

Дослідження особистісного вибору можна зустріти у різних наукових підходах і в різні періоди часу, але більшість з них розрізнені і не мають систематизованого характеру. Тому, з одного боку, у психології накопились дані про процес вибору, що потребують аналізу та інтеграції в єдину картину, а з іншого боку, не сформовані самі задачі психологічного дослідження вибору. В кінцевому результаті, хоча проблема вибору і визнається суттєвою і актуальною, це визнання не приводить до планомірних емпіричних досліджень у цій галузі.

Найбільш розробленою областю вивчення вибору є проблема прийняття рішення, до якої однак проблема вибору повністю не зводиться. Проте фено-

менологія власне особистісного вибору, в силу своєї складності, представлена незначною кількістю досліджень. Так чи інакше, теоретичні та практичні доробки з проблеми особистісного вибору залишаються досить актуальними у сфері психологічного консультування та психотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «вибір» використовується в руслі різних методологічних і теоретичних підходів. Вибір розуміється як ключовий акт в процесі прийняття рішень (Ю. Козелецький, А.В. Карпов, Т.В. Корнілова, Г. Саймон), як мотиваційний або вольовий процес (К. Левін, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен, В.А. Іванніков), як цілеспрямований смисловий процес (Д. Бьюдженталь, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом), як внутрішня діяльність (Д.О. Леонтьєв), як спосіб визначення мети (Н.Ф. Наумова). Особлива увага приділяється проблемі особистісного вибору, в якому міститься значущість, свідомість і довільність його вчинення, прояв здатності особистості встановлювати відповідність внутрішніх можливостей і зовнішніх умов.

Аналіз досліджень показує, що поняття «особистісний вибір» часто вживається в контексті суміжних понять «цілепокладання», «прогнозування», «планування», тому виникає необхідність зіставлення і розрізнення даних конструктів.

У сучасній психології розглядаються два основних аспекти проблеми особистісного вибору. З одного боку, особистісний вибір досліджується в контексті життєдіяльності, позначається поняття «ситуація вибору», яка визначається як невизначена, складна, суперечлива, незрозуміла, двозначна (В.Ф. Сафін, О.М. Первушина). З іншого боку, особистісний вибір визначається як індивідуальна стратегія суб'єкта, спрямована на перетворення невизначеної значущої ситуації і полягає в «конструюванні» або визначенні альтернатив, критеріїв їх оцінки і наданні переваги одній з них і її конкретизації в якості майбутньої мети життєдіяльності (Н.Ф. Наумова, Д.О. Леонтьєв, Ф.Є. Василюк, О.Г. Асмолов).

Проте до цих пір немає чітких дефініцій вибору як такого, і особистісного вибору, зокрема, які б приймалися науковим співтовариством; все ще залишається певна невизначеність у розумінні психологічних механізмів особистісного вибору; не вивчені особливості особистісного вибору на різних етапах онтогенезу.

Мета написання статті полягає у теоретичному дослідженні феноменології особистісного вибору, його типів, психологічних характеристик та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів в ситуації особистісного вибору.

Виклад основного матеріалу. Проблема вибору належить до числа «вічних» і універсальних загальнолюдських проблем. Протягом кількох тисячоліть людської історії робилися численні спроби філософського, релігійного та

наукового осмислення цього складного і багатопланового феномена.

Слово «вибір» зустрічається в науковій літературі в різних контекстах і в складі різних понять: «особистісний вибір» (Д.О. Леонтьєв, О.Ю. Мандрікова, В.І. Ніколаєва, Д.В. Карась, О.В. Сірий і ін.), «особистісно значущий вибір» (М.С. Філонік), «суб'єктивний вибір» (А.В. Карпов), «смысловий вибір» (Д.О. Леонтьєв, О.В. Шелобанова), «екзистенціальний вибір» (Д.О. Леонтьєв, О.В. Шелобанова, М. Папуш, О.В. Овчиннікова, В.В. Знаков), «ціннісний вибір» (Ф.Є. Василюк), «моральний вибір» (Л. Колберг, Б.О. Ніколаїчев, В.І. Бакштановський, О.В. Белкіна), «вільний вибір» (Н.Ф. Наумова), «життєвий вибір» (Л.С. Кравченко, В.М. Дружинін, Н.О. Логінова, Т.М. Титаренко) і т.д. До останнього із перелічених термінів деякі автори вдаються для позначення взагалі будь-якого вибору, який людина робить у житті; інші автори - для опису вибору в критичних, життєво важливих ситуаціях.

Безліч дискусій викликає питання про співвідношення понять «вибір» і «прийняття рішень»: дехто з авторів наголошує, що прийняття рішення є окремим процесом в структурі вибору (Д.О. Леонтьєв та ін.); інші дослідники, навпаки, вважають, що вибір є формою прийняття рішення (В.І. Моросанова, Т.А. Індіна та ін.) або окремий процес у структурі прийняття рішення (Ю. Козелецький, Т.В. Корнілова, Г.М. Шварц та ін.); нарешті, деякі автори довільно вдаються до обох понять, використовуючи їх як синонімічні (Д. Арієлі, Б. Шварц, О. Осборн та ін.). Велика частина зарубіжних публікацій кінця ХХ - початку ХХІ ст. присвячена проблемам прийняття рішення, у той час як роботи з проблеми вибору в основному характерні для екзистенціальних психологів і до останнього часу практично не зустрічалися в західних академічних виданнях. Поряд з описаними термінами, в роботах, присвячених вирішенню невизначеності в ситуації множинності рішень, фігурують поняття дилеми (теорії ігор), вчинку, вирішення проблем [10].

Таким чином, на сьогоднішній день немає ясності щодо того, яке смислове навантаження несе вживання декількох понять в подібному контексті: чи передбачає їх використання різну феноменологію, чи розгляд одних і тих же процесів, але під різними кутами зору.

Для виділення типів особистісного вибору, під яким розуміється вирішення ситуації невизначеності за допомогою надання переваги одній з наявних альтернатив і прийняття відповідальності за її реалізацію, О.Ю. Мандрікова використала наступні два параметри: суб'єктивний, що розкриває підстави вибору, і об'єктивний, що проявляється у фактичному виборі [6].

Здійснюваний особистістю вибір може бути різною мірою активним, осмисленим, його підстави можуть бути усвідомлюваними для суб'єкта вибору, а можуть і не бути такими. В останньому випадку в якості підстав можуть використовуватися випадкові і ситуативні пояснення, що дозволяють скраси-

ти неповноцінність такого вибору.

У дослідників різних напрямків О.Ю. Мандрікова простежила відносно схожі дихотомії вибору, які проявляються в різних стратегіях: у С. К'еркегора (вибір минулого - вибір майбутнього), у Ю. Козелецького (охоронна і трансгресивні орієнтації), у С. Мадді (вибір незмінності - вибір невідомості), у Дж. Келлі (консервативна та смілива стратегії), у А. Маслоу (регресивний або прогресивний шляхи), що дозволило дослідниці припустити, що існує як мінімум, два види вибору - той, який залишає індивіда на місці, і той, який просуває вперед [6].

Звертаючись до запропонованої ще Г. Олпортом дихотомії активності і реактивності, можна виділити два види вибору: активний і реактивний [9]. Активний вибір характеризується усвідомленням підстав вибору, можливих альтернатив, особистого значення і сенсу кожної з альтернатив, вчиненням вибору однієї з них на підставі розумних аргументів. Реактивний вибір характеризується відсутністю осмислених підстав, низьким рівнем усвідомленої включеності в завдання вибору та ухиленням від визнання відповідальності за вибір. Ці два види вибору можуть бути виділені за суб'єктивним параметром - підстави вибору, що проявляються в його аргументації. За об'єктивним параметром - спрямованості вибору, особистісний вибір може бути вибором минулого, незмінності, або вибором майбутнього, невідомості. Таким чином, при одночасному розгляді суб'єктивних і об'єктивних параметрів О.Ю. Мандрікова виділила три види особистісного вибору: реактивний вибір, активний вибір незмінності і активний вибір невідомості [6].

Активний вибір незмінності (вибір минулого), на думку вченої, характеризується свідомим консерватизмом, наданням переваги раніше виробленим способам здійснення вибору, опорою на вже наявні ресурси. Активний вибір невідомості (вибір майбутнього) характеризується наданням переваги новим способам здійснення вибору, вибору невідомих альтернатив, опорою на те, що повинно бути розвинене, а не існує як стійка диспозиція.

Поділ *реактивного вибору* на вибір минулого чи майбутнього представляється позбавленим сенсу, тому О.Ю. Мандрікова розглядає загальний вигляд реактивного вибору, незалежно від того, в якому напрямку фактично були вчинені дії.

Можливість здійснення вибору того чи іншого виду забезпечується наявністю індивідуально-психологічних передумов, які представляють собою ряд диспозицій, різний рівень вираженості яких створює більш-менш сприятливі умови для здійснення вибору різного виду. Передумови слід відрізняти від детермінант, які досить жорстко зумовлюють наслідки.

Грунтуючись на теоретичному аналізі, згадана дослідниця виділила такі змінні, які можуть бути індивідуально-психологічними передумовами особи-

стісного вибору: життєстійкість, толерантність до невизначеності, осмисленість життя, тип каузальних орієнтацій, ставлення до особистого майбутнього, протяжність тимчасової перспективи, особливості самоорганізації діяльності, рівень оптимізму і самоефективності [6].

Різні види особистісного вибору відображають різні способи його осмислення, аргументації, підготовки, а також різні механізми його здійснення. Вибір може відрізнятися за критерієм масштабності та залученості тієї чи іншої частини життєвого контексту.

Деякі автори (А.Г. Асмолов, О.Ю. Литвинова, А.В. Петровський) підкреслюють особливість особистісного вибору, його відмінність від повсякденних виборів, вважаючи, що потрібно «провести розмежування між «особистісним вибором», вибором між мотивами і численними виборами, які щохвилини здійснюються в межах нормативно заданої діяльності» [1, с.392]. Інша ж група авторів вважає, що особистісний вибір може відбуватися і в повсякденних ситуаціях (С.В. Борисов, С. Мадді, Е. Фромм). Ми можемо також услід за О.Ю. Мандріковою прийняти останню точку зору, вважаючи, що з численних усвідомлених і осмислених повсякденних виборів складається основа для важливих і доленосних виборів і вчинків особистості [6].

Дехто з авторів для аналізу індивідуально-психологічних характеристик та детермінант особистісного вибору спершу розглядає типову ситуацію даного вибору та виділяє її ознаки. Так, основною ознакою ситуації особистісного вибору, на думку О.А. Магазевої, є «невизначеність», яка може бути зумовлена: множинністю альтернатив; неповнотою інформації про альтернативи; існуванням протиріч між потребами суб'єкта і можливостями їх реалізувати в життєвих обставинах [5].

На підставі теоретичного аналізу досліджень авторка виділила, що в якості основних ознак ситуації особистісного вибору можна вважати високу ступінь невизначеності, значущості, складності та новизни даної ситуації. Також ситуація особистісного вибору може характеризуватися з точки зору часової перспективи і ступеня соціального благополуччя для особистості, залежно від специфіки її вирішення [5].

На основі такого підходу до усвідомлення психологічного змісту ситуації особистісного вибору О.А. Магазева власне особистісний вибір розуміє як узагальнений конструкт, як процедуру, яка викликана невизначеністю, суперечливістю ситуації, в ході якої свідомість особистості здійснює вибіркове прийняття одних альтернатив, відкидаючи інші [5].

Інтеграція поглядів зарубіжних і вітчизняних авторів (С.Л. Рубінштейн, Т.В. Корнілова, А.В. Карпов, Д.О. Леонтьєв, Ж. Нюттен, К.О. Абульханова-Славська, Ф.Є. Василюк, А.Г. Асмолов) на проблему особистісного вибору дозволила згаданій дослідниці сформулювати такі положення:

особистісний вибір здійснюється в невизначеній, значущій складній і новій життєвій ситуації, що вимагає зусиль особистості для її вирішення, або перетворення;

особистісний вибір може характеризуватися з точки зору: усвідомленості, самостійності та своєчасності його здійснення, а також особливостей часової перспективи і задоволеності особистості в момент здійснення вибору; специфіка оцінювання та осмислення, спосіб перетворення ситуації особистісного вибору детерміновані особистісними особливостями суб'єкта [5].

Схожої точки зору дотримується й інша сучасна дослідниця означеного феномену Г.Х. Фам, яка на основі експериментальних досліджень прийшла до висновку, що на здійснення вибору (його феноменологічний зміст і структуру) впливають як особливості ситуації вибору (зокрема, суб'єктивна значущість), так і особливості особистості, що виступають в якості компонентів особистісного потенціалу [10]. Зокрема, поглиблений аналіз параметрів суб'єктивного конструювання вибору дозволив вченій виявити зв'язок з різними характеристиками особистості, а саме:

а) ґрунтовність вибору позитивно корелює з рефлексивністю і інтернальністю і негативно - з суб'єктивним відчуженням;

б) позитивне ставлення до процесу вибору корелює з високою здатністю до управління навколишнім середовищем і контролем як проявом життєстійкості;

в) самостійність вибору виявляє позитивний зв'язок з психологічним благополуччям, інтернальністю і негативною - з суб'єктивним відчуженням у сфері сімейних відносин;

г) задоволеність прийнятим рішенням пов'язана з психологічним благополуччям, життєстійкістю, особистісною автономією, локусом контролю та само ефективністю [10, с. 150].

На основі теоретичного аналізу робіт, присвячених вивченню особистісного вибору, В.І. Ніколаєвою були виділені характеристики зрілого особистісного вибору, котрі:

- включають в себе усвідомлення множинності варіантів;
- оцінюються в категоріях значущості, незворотності, складності, правильності, пов'язується з необхідністю приймати на себе і нести відповідальність;
- здійснюються в кілька етапів: створення намірів (визначення цілей, ціннісно-сислової основи), конструювання альтернатив і критеріїв для їх порівняння, створення образу бажаного майбутнього і усвідомлення наслідків прийняття рішення про перевагу одного з варіантів і відкидання інших, втілення прийнятого рішення;
- вчиняються самостійно, автономно, незалежно; супроводжують

готовність до вибору, що дозволяє збалансувати компоненти позитивного і негативного емоційного ставлення до нього [8].

Отже, різні види особистісного вибору відображають різні способи його осмислення, аргументації, підготовки, а також різні механізми його здійснення. Вибір може відрізнятися за критерієм масштабності та залученості тієї чи іншої частини життєвого контексту.

Висновки. На феноменологічному рівні особистісний вибір вчені розглядають як індивідуальну стратегію особистості у невизначеній значущій ситуації, яка визначається на підставі ступеня вираженості характеристик: самостійність, усвідомленість, своєчасність, часова перспектива, задоволеність і детермінована особистісними особливостями.

При одночасному розгляді суб'єктивних і об'єктивних параметрів вчені виділяють три види особистісного вибору: реактивний вибір, активний вибір незмінності і активний вибір невідомості. Індивідуально-психологічними передумовами особистісного вибору можуть бути: життєстійкість, толерантність до невизначеності, осмисленість життя, тип каузальних орієнтацій, ставлення до особистого майбутнього, протяжність часової перспективи, особливості самоорганізації діяльності, рівень оптимізму і самоефективності.

Таким чином, діяльність вибору визначають як особливості ситуації вибору, а саме суб'єктивна значущість ситуації, так і особливості особистості, які виступають в якості компонентів особистісного потенціалу (цінності, потреби, уставки та бажання суб'єкта).

Список використаних джерел:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2001. - 416 с.
2. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С.97-110.
3. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. - Т. 35. - 2014. - №5. - С. 5-18.
4. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. - Т. 35. - 2014. - №6. - С. 56-68.
5. Магазева Е.А. Типологические особенности стратегий деятельности в ситуации личностного выбора / Е.А. Магазева // Сибирский психологический журнал – Томск: ТГУ, 2010. - № 35. - С. 11-13.
6. Мандрикова Е.Ю. Смысловые основания выбора и их альтернативы: фактичность прошлого или возможность будущего / Е.Ю. Мандрикова, Д.А. Леонтьев // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию

- Виктора Франкла): Материалы международной конференции / [Под ред. Д.А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2005. – С.151-157.
7. Наумова Н.Ф. Психологические механизмы свободного выбора / Н.Ф. Наумова // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1983. – С. 197.
 8. Николаева В.И. Проблема личностного выбора в процессе формирования личности / В.И. Николаева // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Л.И. Божович. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – С. 45-49.
 9. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. / Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462с.
 10. Фам А.Х. Особенности деятельности выбора в реальных ситуациях разного уровня значимости / А.Х. Фам // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 143-153.
 11. Ярославцева Е. Выбор как поиск синергичного результата / Е. Ярославцева // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. – Вып. 6 / [Под ред. М.С. Киселевой]. – М.: ИФРАН, 2012. – С. 27-46.

Transliteration:

1. Asmolov A.H. Psikhologhiia lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza / A.H. Asmolov. – М.: Smysl, 2001. – 416 p.
2. Leontev D.A. Vybory kak deiatelnost: lichnostnyie determinanty i vozmozhnosti formirovaniia / D.A. Leontev, N.V. Pilipko // Voprosy psikhologii. – 1995. – №1. – pp. 97-110.
3. Leontev D.A. Psikhologhiia vybora. Chast I. Za predelami ratsionalnosti / D.A. Leontev // Psikhologicheskii zhurnal. – T. 35. – 2014. – №5. – pp.5-18.
4. Leontev D.A. Psikhologhiia vybora. Chast II. Lichnostnyie predposylki i lichnostnyie posledstviia vybora / D.A. Leontev // Psikhologicheskii zhurnal. – T. 35. – 2014. – №6. – pp. 56-68.
5. Mahazeva E.A. Tipologicheskie osobennosti strategii deiatelnosti v situatsii lichnostnogo vybora / E.A. Mahazeva // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Tomsk: THU, 2010. - № 35. – pp. 11-13.
6. Mandrikova E.Yu. Smyslovyye osnovaniia vybora i ikh alternativy: faktichnost proshloho ili vozmozhnost budushcheho / E.Yu. Mandrikova, D.A. Leontev // Problema smysla v naukakh o cheloveke (k 100-letiiu Viktor Frankl): Materialy mezhdunarodnoi konferentsii / [Pod red. D.A. Leonteva]. – М.: Smysl, 2005. – pp. 151-157.
7. Naumova N.F. Psikhologicheskie mekhanizmy svobodnogo vybora / N.F. Naumova // Sistemnyie issledovaniia: Metodologicheskie problemy.

- Ezhehodnik. – М.: Nauka, 1983. – pp. 197.
8. Nikolaieva V.I. Problema lichnostnogo vybora v protsesse formirovaniia lichnosti / V.Y. Nikolaieva // *Sovremennyye problemy psikhologii lichnosti: teoriia i praktika: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashchennoi 100-letiiu so dnia rozhdeniia L.Y. Bozhovich.* – М.: MPSY; Voronezh Izd-vo NPO «MODEK», 2008. – pp. 45-49.
 9. Olport H. Stanovlenie lichnosti: Izbrannyye trudy. / H. Olport. – М.: Smysl, 2002. – 462 p.
 10. Fam A.Kh. Osobennosti deiatelnosti vybora v realnykh situatsiiakh raznogo urovnia znachimosti / A.Kh. Fam // *Voprosy psikhologii.* – 2012. – № 5. – pp. 143-153.
- Yaroslavtseva E. Vyor kak poisk sinerhiinogo rezultata / E. Yaroslavtseva // *Chelovek vchera i sehodnia: mezhdistsyplinarnyye issledovaniia.* – V.6 / [Pod red. M.S. Kiselevoi]. – М.: IFRAN, 2012. – pp. 27-46.

В. А. Винс, *Институт социологии, психологии и управления НПУ имени М.П. Драгоманова, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина.*

Психологические характеристики личностного выбора

V.A. Vins, *Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda, Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine.*

Psychological characteristics of personal choice

E-mail: vika_vins@mai.ru

ГАЙДАЙ Н.В.,

кандидат медичних наук, доцент,

РЕВЕНЬКО О.М.,

кандидат медичних наук, асистент,

Запорізький державний медичний

університет,

кафедра акушерства і гінекології,

м. Запоріжжя, Україна

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ У ВИГЛЯДІ ЗАЛУЧЕННЯ СТИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС СТУДЕНТІВ З АНГЛОМОВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ З ФАХУ «АКУШЕРСТВО І ГІНЕКОЛОГІЯ» В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Робота присвячена інноваційним методам оптимізації навчального процесу англomовних студентів шляхом удосконалення організаційно – методичних умов та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу на кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ, удосконаленням матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, рівнем лікувальної практичної майстерності викладача.

Ключові слова: англomовні студенти, акушерство і гінекологія, матеріально-технічне забезпечення учбового процесу, інноваційні методи навчання, учбово-іноваційні технології.

Работа посвящена новым формам обучения англоязычных студентов на кафедре акушерства и гинекологии ЗГМУ путем модернизации организационно – методических условий и материально-технического обеспечения учебного процесса, уровнем профессионального мастерства преподавателя.

Ключевые слова: англоязычные студенты, акушерство и гинекология, материально-техническое обеспечение, инновационные методы обучения, учебно-стимуляционные технологии.

This work is devoted to the new methods of training of English – speaking students at the department of Obstetrics and Gynecology of ZSMU. It is offered new methods of educational work by variety of scientific work, improvements of practical skills by independent student work.

Key words: *English speaking students, obstetrics and gynecology, material-technical provision, innovative means of teaching*

Інтеграційний потенціал сучасної освіти дуже великий. Враховуючи швидкі темпи розвитку медицини дуже важливо для спеціалістів, які забезпечують медичне обслуговування, мати найновіші клінічні настанови з обстеження та лікування вагітних високого ризику. Формування сучасного лікаря – це безперервний процес напруженої праці і самовдосконалення. Основна концепція міжнародної організації «Суспільство знань» під егідою ЮНЕСКО-«всесвітній єдиний освітній простір» набула особливої актуальності у зв'язку з інтеграцією України в Європейський союз, що передбачає відповідність професійних вимог до лікарів акушерів-гінекологів в Україні із критеріями Європейського союзу.

На кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ велике значення в програмі підготовки студентів з англійською формою навчання відводиться лекційному матеріалу з особливостями вікової фізіології і патофізіології, фармакокінетики лікарських засобів, критичним станам з урахуванням сучасних клінічних протоколів алгоритму надання спеціалізованої допомоги, показанням до різних хірургічних втручань. Процес навчання на практичних заняттях проводиться з використанням моделювання клінічних ситуацій і тестових завдань. Велике значення надається опануванню практичними навичками як в акушерстві так і в гінекології. Звертається увага студентів на актуальність проблеми ранньої діагностики невідкладних станів для своєчасного проведення лікувальних заходів, що у свою чергу, впливає на результат лікування. Залучення новітніх стимуляційних технологій в учбовий процес дає можливість навчання і відпрацювання практичних навичок, перевірки якості отриманих знань при ургентних акушерських ситуаціях: післяпологових акушерських кровотечах, дистонії плечиків, асфіксії новонародженого.

Створення учбово-іноваційних центрів із залученням стимуляційних технологій дає можливість навчання і відпрацювання практичних навичок сучасних методів остановки акушерських кровотеч: компресія черевної аорти, бімануальна компресія матки, балонна тампонада порожнини матки; робота з манекеном для ознайомлення і вдосконалення техніки практичних навичок. Ознайомлення та обговорення сучасних рекомендацій з невідкладної допомоги при геморагічному шоці і ДВС – синдромі в акушерстві на тлі масив-

них кровотеч. Відпрацювання ситуаційних сценаріїв з подальшим обговоренням. Робота в команді та оцінка комунікації між її членами. Ознайомлення з сучасними принципами і відпрацюванням техніки серцево – легеневої реанімації вагітних.

Послідовність цих складових навчального процесу сприяє формуванню клінічного мислення і вдосконалення отриманих знань.

Викладач клінічної кафедри одночасно є лікарем. У зв'язку з цим, яким лікарем він передстає перед студентами, багато в чому визначає етику навчального процесу. Викладач навчає тому, що знає сам, навчає навичкам, якими володіє сам. Не виникають етичні проблеми, якщо викладач багато знає і багато чому може навчити. Між викладачем і студентами виникають особливі партнерські відносини: в учбовому процесі при клінічному розборі хворого вони стають колегами. При цьому викладач-клініцист може продемонструвати рівень свого клінічного мислення, вміння розмовляти з хворими, навичкам обстеження, професійний підхід до інтерпретації результатів клініко-лабораторних та інструментальних методів дослідження. Крім того, вміння викладача зацікавити майбутніх лікарів у активній участі у клінічному розборі хворої, вислуховуючи і обговорюючи думку студентів.

Важливим аспектом навчального процесу є об'єктивне оцінювання знань студентів на етапі пересічного, на протязі циклу та заключного контролю знань. Уникнути конфліктних ситуацій, підвищити об'єктивність оцінювання знань дозволило залучити в учбовий процес тестових завдань. Згідно цієї системи застосовується кількісний критерій оцінювання-процент правильних відповідей. Слід пам'ятати при підготовці тестів- формулювання коректних тестів. Однак, в клінічній медицині не завжди можливо однозначно відповісти на поставлене запитання. У зв'язку з цим, в процесі проведення практичних занять, модульного контролю на лекціях необхідно обговорювати можливі варіанти відповіді.

Майбутній лікар повинен залучатися до сучасних технологій надання та обробки інформації – комп'ютеру, Інтернету, тестуванню, діловим іграм. Особливе значення має набуття практичних навичок. Студент повинен не тільки знати, але й вміти. Лікарському вмінню, навичкам можливо навчитися тільки з залученням пацієнтів, коли можливо ознайомитись з анамнезом життя, перебігом вагітності, провести об'єктивне обстеження. При цьому студент стає активним учасником не тільки учбового, але й лікувального процесу, що підвищує його самооцінку і мотивацію до навчання.

Крім знань, зростає відповідальність студента у зв'язку з тим, що в процесі навчання він залучається до лікарської таємниці пацієнтки. З цією метою в західно-європейських вищих навчальних закладах залучають волонтерів, акторів в якості пацієнта. Надання навичок щодо виконання норм професійної

лікарської етики добре вплине на загальну ситуацію з етикою та правами людини.

На кафедрі акушерства і гінекології ЗДМУ велике значення в програмі підготовки студентів з англomовною формою навчання відводиться лекційному матеріалу з особливостями вікової фізіології і патофізіології, фармакокінетики лікарських засобів, критичним станам з урахуванням сучасних протоколів алгоритму надання спеціалізованої допомоги, показанням до різних хірургічних втручань. Процес навчання на практичних заняттях проводиться з використанням моделювання клінічних ситуацій і тестових завдань. Велике значення надається опануванню практичними навичками як в акушерстві так і в гінекології. Звертається увага студентів на актуальність проблеми ранньої діагностики невідкладних станів для своєчасного проведення лікувальних заходів, що у свою чергу, впливає на результат лікування.

Послідовність цих складових навчального процесу сприяє формуванню клінічного мислення і вдосконалення отриманих знань.

Одним із шляхів поліпшення підготовки студентів з англomовною формою навчання є залучення їх до наукової роботи в студентському науковому товаристві, що працює на кафедрі і вже має свої традиції. Багаторічний досвід роботи в студентському науковому товаристві підтверджує, що науковий пошук, робота з медичною літературою, дослідженнями їх оцінити не тільки поглиблює знання з окремої акушерської чи гінекологічної проблеми, а й допомагає клінічно мислити, використовувати отримані результати в майбутній практиці. Студенти з англomовною формою навчання з великим інтересом відгукнулись на цей вид самостійної студентської діяльності. Теми наукових досліджень ми обговорюємо заздалегідь, разом зі студентами, ураховуючи акушерські сучасні проблеми в країнах, звідкіля приїхали студенти для навчання.

Результатом науково-дослідної роботи є високий ступінь засвоєння учбового матеріалу. Студенти є співавторами друкованих праць, беруть активну участь у конференціях, як в університеті, так і в конференції, що проводиться в різних містах України.

Сучасні технології передачі знань ефективно спряють формуванню майбутнього фахівця, мати поглиблені знання з предмету, більш впевнено почувати себе в професійних ситуаціях.

Добре, коли майбутній лікар своєю творчою працею і, насамперед, безперервним засвоєнням та удосконаленням фахової освіти, підвищує престиж професії і ВУЗу, де отримує якісне навчання.

Наявність мовного бар'єру між пацієнтами та іноземними студентами перешкоджає організації індивідуальної роботи із пацієнткою. У зв'язку з цим, викладач має бути присутнім під час самостійної роботи цілої групи, забезпе-

чуючи синхронний переклад, проводити корекцію опитування та клінічного огляду пацієнтки. Цей факт значно знижує інтенсифікацію навчального процесу.

З метою продуктивного засвоєння на практиці теоретичного матеріалу та закріплення отриманих знань студентів впроваджена робота над типовими ситуаційними завданнями із залученням фантомного курсу..

Видання навчальних посібників, методичних рекомендацій орієнтує та активізує діяльність студентів на самостійну творчу роботу та сприяє формуванню клінічного мислення, професійних навичок, що створює необхідні умови для успішного навчання.

З цією метою викладачами нашої кафедри написані і видані у двох томах цикл лекцій з сучасного акушерства і гінекології. Також на кафедрі формується фільмотека навчальних фільмів за тематикою.

Цікавим і нетрадиційним заходом для засвоєння студентами навчального матеріалу є заохочення до виступів з доповідями. Особливо приємно коли студент із англomовною формою навчання посідають призові місця на міжнародних студентських форумах у різних містах України.

Особливий інтерес у закріпленні формування лікарської інтуїції, вміння об'єктивно оцінювати різноманітні клінічні ознаки хвороби та вдосконалення практичних навичок є час літньої лікарняної практики, яку проходять студенти в різних відділеннях пологових будинків м.Запоріжжя.

По завершенні циклу літньої лікарської виробничої практики проводиться тестування студентів з метою контролю знань та оцінювання ефективності її проведення.

З цією метою співробітниками кафедри розроблений комп'ютерний варіант тестів з акушерства і гінекології, що дають можливість перевірити глибину знань з ключових питань дисципліни.

Наукова студентська університетська конференція, де студенти представляють доповіді з мультимедійним супроводом, проводиться щороку і є святом знань інтелекту наукового студентства Запорізького державного медичного університету.

Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у освітній сфері. Система освіти, модернізуючись, висуває нові вимоги до підготовки фахівців. Такий підхід посилює звязки між теоретичними знаннями і практичними навичками, професійним та особистим розвитком, що сприяє становленню сучасного висококваліфікованого фахівця у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Андрійцев В. Сучасна правнича наука та освіта на шляху до Болонського процесу//Вища школа-2005.-№3.- с.36-54
2. Борисюк А.С.Соціально – психологічний контекст та організаційно – методичні умови становлення професійної ідентичності студентів-медичних психологів//Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору :-К.: Гнозис.Д.1,Вип.27.Том V(38),2012.- с.54-61
3. Волосовець О.П. Питання освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі//Медична освіта.-2005.-№2.- с.9-16
4. Ковальчук Л.Є. Удосконалення самостійної роботи студентів_ необхідна умова реалізації ідей Болонського процесу//Галицький лікар,Вісн,2008.т.15.№1.- с.79-81
5. Педагогічна майстерність:підручник/І. А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін..За аг.ред. І.А.Зязюна. – К. :Вища школа,2004.– 422с
6. Сбруева А. Болонський процес-пошук шляхів підвищення конкурентно-спроможності Європейської вищої освіти//Шлях освіти-2002.-№1.- с.18-21
7. Толстанов О.К. Реформа в медичній галузі-це,перш за все,зміна фінансування//Український медичний

Transliteration:

1. Andriytssev V. Suchasna pravnichna nauka ta osvltta na shlyahu do Bolonskogo protsessu//Vischa shkola-2005.-#3.- s.36-54
2. Borisyuk A.S.Sotsialno – psihologichniy kontekst ta organizatslyno – metodichni umovi stanovlennya profeslynoyi identichnosti studentlv-medichnih psihologlv//Vischa osvltta UkraYini u kontekstl IntegratslYi do Evropeyskogo osvltного простору :-K.: Gnozis.D.1,Vip.27.Tom V(38),2012.- s.54-61
3. Volosovets O.P. Pitannya osvlti u kontekstl vprovadzhennya zasad BolonskoYi deklaratslYi u vischly medichnly shkoll//Medichna osvltta.-2005.-#2.- s.9-16
4. Kovalchuk L.E. Udoskonalennya samostlynoYi roboti studentlv_ neobhldna umova reallzatslYi ldey Bolonskogo protsessu//Galitskiy lllkar,Vlsn,2008.t.15.#1.- s.79-81
5. Pedagoglchna maysternlst:pldruchnik/I. A.Zyazyun, L.V.Kramuschenko, I.F.Krivos nos ta ln..Za ag.red. I.A.Zazyuna. – K. :Vischa shkola,2004.– 422s
6. SbruEva A. Bolonskiy protsess-poshuk shlyahlv pldvishchennya konkurentno-spromozhnostl EvropeyskoYi vischoYi osvlti//Shlyah osvlti-2002.-#1.- s.18-21

7. Tolstanov O.K. Reforma v medichnly galuzi-tse,persh za vse,zmlna flnansuvannya//UkpaYinskiy medichniy chasopis,5(85)-IX/ X 2011.- s.13-14.

Н. В. Гайдай, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина*
О. М. Ревенко, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина*
Интеграционный потенциал современного образования в виде включения стимуляционных технологий в учебный процесс студентов с англоязычной формой обучения по специальности «акушерство и гинекология» в условиях внедрения европейских стандартов высшего образования в Украине

N. V. Gaidai, *Zaporozhye State Medical University, Zaporozhye, Ukraine.*

A. M. Revenko, *Zaporozhye State Medical University, Zaporozhye, Ukraine.*

Integration potential of the modern education in the form of attraction stimulus technologies to educational process students (education on English, specialty “Obstetrics and Gynecology”) under EU standards higher education in Ukraine.

E-mail: n.gaidai@yandex.ua

ГАЛЬЦЕВА Т.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, факультет психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

НАВЧАЛЬНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ВИЗНАЧЕННЯ, ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ

У статті розглядається феномен навчальної самоефективності особистості та її вплив на досягнення особистісно-значущих навчальних цілей. Проаналізовано становлення навчальної самоефективності особистості, яке відбувається у процесі онтогенезу, де на кожному етапі життєвого шляху вона має власні специфічні особливості.

Ключові слова: академічна самоефективність, навчальна самоефективність, ефективність учіння (навчання), ефективність суб'єкта навчальної діяльності.

В статье рассматривается феномен учебной самоэффективности личности и ее влияние на достижение личностно-значимых учебных целей. Проанализировано становление учебной самоэффективности личности в процессе онтогенеза, где на каждом этапе жизненного пути она имеет свои собственные специфические особенности.

Ключевые слова: академическая самоэффективность, учебная самоэффективность, эффективность учения (обучения), эффективность субъекта учебной деятельности.

The article deals with the phenomenon of personality's academic self-efficacy as situationally specific construct defines the confidence of the individual in his own abilities and capabilities to implement actively and productively educational and cognitive activity and to achieve meaningful student-learning outcomes, promoting self-movement and self-development. The formation of educational self-efficacy of the individual had analyzed during the ontogenesis process. The individual has his own features at every stage of his

life's journey. There is shown the formation of individual's academic self-efficacy is a result of his own successful experience in a training, an example of other people's successful learning activities and results, supporting of relatives, teachers and others, self-persuasion, autosuggestion, positive emotions associated with the educational process and the ability to visualize yourself as someone who successfully achieve the educational goal.

Key words: *academic self-efficacy, academic self-efficacy, the effectiveness of the teaching (education), the subject of the effectiveness of education activities.*

Актуальність теми дослідження. Проблема ефективності навчання завжди привертала увагу представників психолого-педагогічної науки. Численні дослідники ефективність навчання розглядали з позиції ефективної організації навчального процесу, де навчаючим відводилася роль пасивних реципієнтів, «судин для наповнення» знаннями [5]. Сьогодні психолого-педагогічна наука акцентує увагу на активну та свідому позицію суб'єктів навчання у процесі ефективного оволодіння важливими соціальними та професійними компетенціями.

Метою статті є визначення феномену навчальної самоефективності особистості та етапів її становлення в онтогенезі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика самоефективності в освітній сфері привертала увагу зарубіжних і вітчизняних науковців Р.Вуда, А.Бандури, Дж.Роттера, Дж.Зіммермана, М.Мартінеса-Понса, Д.Нельсона, Н.Купера, Т.О.Гордєєвої, М.І. Гайдар О.А.Шепелевої, Т.Кремешної, М. Нещадим, О. Фаст, та ін. Численні дослідження виявили вплив самоефективності на академічні досягнення учнів і студентів. Так, вчені Дж. Роттер, Дж.Зіммерман, М.Мартінес-Понс довели, що учні (студенти), для яких характерне відчуття високої самоефективності стосовно власних навчальних здібностей проявляють більшу завзятість і наполегливість при виконанні навчальних завдань. Зустрічаючись з труднощами, вони менш тривожні, оптимістичні, намагаються досягти значніших результатів, ніж ті, хто сумнівається у власних академічних здібностях. Переконавання в самоефективності впливають на мотиваційні показники [6] та на якість виконання складних когнітивних завдань [10]. Невпевненість у власній ефективності призводить до відволікання від поставленого завдання і примушує людину фіксувати увагу не на завданні, а на самому собі. Крім того, було виявлено, що самоефективність більш важлива для малоуспішних учнів, ніж для «відмінників» [14].

Т.О.Гордєєва пов'язувала академічну самоефективність особистості зі

специфікою домінуючої мотивації досягнення. Вона розглядала самоефективність в якості важливого когнітивного предиктора, що впливає на характер цілей та відношення до певної діяльності [2,152].

Т. Кремешна, М. Нецадим, О. Фаст та ін. досліджували самоефективність студентів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес – це двохсторонній процес, що включає навчання, як цілеспрямовану передачу соціокультурного досвіду іншій людині та учіння. Учіння є особливою формою активності суб'єкта навчання. Згідно Варій М.Й. «учіння є системою навчально-пізнавальної діяльності того, хто вчиться, спрямованої на сприймання, осмислення, засвоєння, оволодіння, відтворення й застосування знань, навичок і вмінь» [1]. На ефективність учіння впливають умови, в яких відбувається учіння, а також мета і потреби особистості.

Кузьміна Н.О. виділяє критерії ефективності навчання: 1) внутрішні – академічна успішність, якість знань та навичок, рівень розвитку суб'єкта навчання, рівень навченості та внутрішня готовність до різних психологічних змін та перетворень у відповідності до нових навчальних цілей; 2) зовнішні – ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності; темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгований ефект навчання; рівень освіченості або професійної майстерності; готовність підвищити освіту [5].

Т.І.Кремешна серед критеріїв ефективності навчання виділяє цілі навчання, оскільки ефективним, на її думку, вважається лише той навчальний процес, у результаті якого досягаються поставлені цілі [4,28]. Ефективність навчання, зауважує Г. І.Рябов, залежить, також, від кількості часу, обсягу матеріальних і духовних витрат, що необхідні для досягнення певного рівня навченості [9].

Отже, під *ефективністю суб'єкта навчальної діяльності* ми розуміємо активну, усвідомлену, навчально-пізнавальну поведінку особистості, спрямовану на оптимальне досягнення навчальних цілей, що відповідають цілям та потребам суб'єкта навчання зі збалансованим урахуванням витрат часу та особистісних ресурсів.

На наш погляд, *навчальна самоефективність* – це особистісний ситуативно-специфічний конструкт, що визначає впевненість індивіда у власних здібностях та можливостях самостійно, активно та продуктивно здійснити навчально-пізнавальну діяльність та досягти особистісно-значущого навчального результату, що сприятиме саморуху та саморозвитку особистості.

Людина вчиться впродовж усього життя. Становлення навчальної самоефективності особистості відбувається в процесі онтогенезу, де на кожному етапі життєвого шляху вона має власні специфічні особливості.

А.Бандура підкреслює, що самоефективність постійно розвивається протягом життя. На його думку, люди істотно розрізняються у тому, наскільки ефективно вони контролюють власне життя у різні вікові періоди. Становлення навчальної самоефективності особистості бере початок на стадії дитинства, коли персональна агентність тільки починає розвиватися на основі придбаного досвіду та відносин у родині. На початковому етапі розвитку самоефективності базовими є «довіра» як суб'єктивне утворення особистості, що залежить від материнської турботи. Сімейне функціонування дозволяє дитині з раннього віку вчитися тому, як необхідно справлятися з труднощами, ефективно і успішно взаємодіяти зі світом [11]. А. Фламмер підкреслює, що у ранньому дитинстві формуються певні новоутворення, що впливають на становлення самофективності, серед яких розуміння дитиною власної особистої участі у створенні тих, чи інших подій, розуміння та емоційне реагування на успіх, неуспіх стосовно досяжності мети; відкриття, що дитина володіє певними здібностями, які дають можливість їй прогнозувати та впливати на події [12].

У молодшому шкільному віці становлення навчальної самоефективності відбувається завдяки відносинам з однолітками та успіхам у шкільному навчанні. У сфері шкільних досягнень, зауважує А. Фламмер, дитина отримує все більш диференційовані уявлення про власну ефективність. В якості непрямого показника уявлень дитини про власну ефективність може служити, вважає Грановська Р.М., складність обраних нею завдань [3, 513]. А.Фламмер відмічає, що поступово, в процесі шкільного навчання у особистості формується генералізований конструкт, що описує власну здатність або нездатність до навчання. А.Бандура підкреслює, що у дитинстві та підлітковому віці діти дуже болісно переживають ситуацію неуспіху, що призводить до зниження самооцінки, активізації захисних форм поведінки, внутрішнього дискомфорту, а в навчальній діяльності зниженню почуття впевненості у власних навчальних здібностях та втрати інтересу до самого процесу навчання.

На етапі ранньої юності навчальна ефективність молодшої людини пов'язана з навичками самоаналізу та саморегуляції, тобто з умінням опановувати себе, здатністю діяти самостійно, та продуктивно. Здійснюючи самоуправління власними розумовими процесами, почуттями і поведінкою молода людина розвиває у собі здатність діяти ефективно. У юнацькому віці люди ефективно вчаться справлятися з декількома новими ролями та набувають необхідні соціальні навички: партнерства, подружніх відносин, батьківства, материнства тощо. А.Бандура підкреслює, що ті, хто вступають у доросле життя з почуттям невпевненості, не вміють виконувати одночасно декілька життєвих ролей, страждають від фізичної та емоційної напруги [11].

Юнацький вік – це також період професійного становлення. На ранніх етапах розвитку професійної майстерності віра людей у власні навчальні та професійні здібності є важливим фактором для досягнення професіоналізму та кар'єрного успіху.

У людей середнього віку відбувається стабілізація почуття самоефективності, але ця стабілізація хитка, тому що через технології, що швидко змінюються та соціальні зміни людина потребує адаптації та переоцінки власних здібностей. Вона відчуває тиск з боку молодих суперників і повинна постійно ефективно вчитися та бути переконаною у власній навчальній самоефективності, щоб не втратити роботу та мати можливість кар'єрного зростання. Спеціалісти відчують потребу постійно переглядати власну компетентність, спрямовуючи активність на самоудосконалення та саморозвиток.

На думку А.Бандури самоефективність досягає максимуму у середині життя і знижується після 60 років. Розглядаючи людей старшого віку, А. Бандура вказує, що їх фізичні можливості зменшуються, але переважають знання, навички та досвід, які компенсують деякі втрати у фізичній силі. На думку дослідників Луценко О.Л. та Шапошник Д. О. самоефективність літніх людей виявляється у: 1) позитивній оцінці пережитого досвіду; 2) лояльному ставленні до змін у власному фізіологічному стані і в соціальній позиції (самодостатність, а не відчуття безпорадності і залежності); 3) потребі і відкритості до придбання нових знань, вмінь, навичок та підтримці нормального функціонування психічних функцій; 4) потребі надавати допомогу і піклуватися про інших [7,89].

Численні дослідження показують, що віра людей старшого віку у власну навчальну ефективність допомагає їм оволодівати комп'ютерними технологіями, новими технічними засобами, сприяє пластичності когнітивних функцій та соціальній адаптації. Якщо люди старшого віку втрачають почуття власної ефективності, підкреслює А.Бандура, то це не тільки скорочує діапазон їх діяльності, а й призводить до втрати інтересу до життя. І тільки у суспільствах, наголошує А.Бандура, де розвивається ідея саморозвитку протягом життя, а не психофізичного зниження зі старінням, літні люди, як правило, ведуть себе продуктивно і цілеспрямовано протягом усього життя [11, 80-81].

Отже, становлення навчальної самоефективності в онтогенезі можна визначити такими етапами:

- родинний – перші, найпростіші уявлення про власну самоефективність, що формуються через довіру, родинні приклади та підтримку близьких;
- шкільний – створюються диференційовані уявлення про власну

навчальну ефективність завдяки академічній успішності або не успішності (у вирішенні певного типу задач, відносно навчального предмету або взагалі до процесу навчання); на навчальну самоефективність впливає порівнювання з однолітками та емоційна підтримка вчителя;

- професійний – формується уявлення про професійну компетентність, потреба постійно працювати над власною майстерністю та саморозвитком, що сприяє підвищенню рівня навчальної самоефективності;
- післяпрофесійний – вплив соціально-культурного середовища на почуття власної навчальної ефективності людей старшого віку сприяє пластичності когнітивних функцій, соціальній адаптації, затребуваності літніх людей, підтримки пізнавальної активності або, навпаки, призводить до деградації та втрати інтересу до життя.

На різних вікових етапах розвиток навчальної самоефективності залежить від різних джерел та інформації, яку людина отримує через взаємодію з соціальним оточенням. А.Бандура підкреслює, що самоефективність індивіда постійно змінюється і на неї можливо впливати за допомогою таких джерел: формування когнітивних умінь будувати власну поведінку, непрямий (опосередкований) досвід, вербальне самонавіювання (аутосугестія) і переконання, уміння входити у стан фізичного або емоційного підйому, що забезпечує успіх [8].

Найбільш важливим джерелом поповнення інформації про власну самоефективність, за А.Бандурою, є минулий досвід успіхів і невдач у спробі досягти бажаних результатів. Для становлення навчальної самоефективності успіхи у навчальній діяльності (взагалі або у конкретній галуззі знань) сприяють підвищенню навчальної мотивації досягнення та формують потребу вчитися на протязі усього життя.

Другим джерелом, за А.Бандурою, є *опосередкований досвід* (соціальні моделі) – це навчання через спостереження за іншими людьми і виявлення при цьому позитивних і негативних наслідків їх поведінки. Досвід інших аналізується особистістю, моделюється і зберігається в такій мірі, що служить орієнтиром для майбутньої поведінки. Спостерігаючи за навчальними успіхами інших людей, які досягають бажаних навчальних результатів (необхідних професійних або життєвих знань, компетенцій, майстерності), у суб'єкта навчання зміцнюється віра у власні навчальні здібності, підвищується навчальна мотивація, наполегливість у досягненні навчальної мети та формується переконання, що з подібною діяльністю він цілком може впоратися.

Третє джерело поповнення інформації про власну самоефективність -

це *вербальне схвалення* (або соціальне переконання). Ефективність може бути досягнута або змінена через переконання значущої для індивіда людини в тому, що він володіє здібностями, необхідними для досягнення мети. Вплив вербального переконання на становлення навчальної самоефективності на різних вікових етапах має свої особливості. Так, у дитинстві значущою людиною, що вселяє віру у власні навчальні здібності є батьки. Їх словесна підтримка та переконання спрямовують активність дитини на подолання труднощів у набуття життєвих навиків. У молодшому шкільному віці значущою людиною стає вчитель, що впливає на навчальну самоефективність школярів. Через його уміння відмічати академічні успіхи учнів, здійснювати вербальну та невербальну підтримку при невдачах залежить розвиток впевненості молодших школярів у власну навчальну ефективність і бажання вчитися. У підлітковому віці схвалення однолітків є більш впливовим джерелом підвищення власної навчальної самоефективності. У юнацькому та дорослому віці велике значення на становлення віри у власні навчальні здібності, крім соціального схвалення, набуває вербальне самонавіювання (аутосугестія) та самопереконання.

Четвертим джерелом самоефективності, за А.Бандурою, є *низький рівень емоційного збудження* (тривожності). Якщо люди напружені і стримані, їх фізіологічний стан і емоційне збудження може негативно впливати на очікування ефективності. Приємне збудження, позитивні емоції посилюють впевненість у собі. Про вплив емоцій на навчальну діяльність особистості свідчать численні дослідження науковців (О.М.Коробов, В. Максимова, Е.Л.Носенко, Н. Симонова та ін.). Дослідники дійшли висновку, що позитивний емоційний стан та життєрадісні емоції посилюють інтелектуальну активність суб'єкта навчання, сприяють ефективності та продуктивності навчальної діяльності. Негативні емоції, навпаки, гальмують пізнавальну активність, посилюють почуття тривоги, формують негативне ставлення до процесу навчання та знижують впевненість у власній навчальній ефективності. Отже, зниження тривоги та активізація позитивних емоцій у навчальному процесі є важливим джерелом становлення навчальної самоефективності особистості.

Психолог Джеймс Маддукс запропонував п'ятий шлях (джерело) до становлення самоефективності через імагінальний досвід - «уявні переживання», мистецтво візуалізації себе, як людини, що ефективно і успішно поводить у даній ситуації [13]. У навчальному процесі уява грає важливу роль. Уміння візуалізувати себе як людину, що успішно вирішує навчальні задачі та досягає навчальної мети сприяє впевненості та розвитку почуття навчальної самоефективності особистості.

Отже, на формування почуття навчальної самоефективності особисто-

сті впливає власний успішний досвід у навчанні, приклад успішних навчальних дій та досягнутих результатів інших людей, підтримка близьких, вчителя та оточуючих, самопереконавання, самонавіювання (аутосугестія), позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом та уміння візуалізувати себе як людину, яка успішно досягає навчальної мети. Становлення навчальної самоефективності особистості є важливим завданням родини, закладів освіти та суспільства взагалі. Від впевненості особистості у власній навчальній ефективності залежить успіх її у професійній та особистісній самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.]/ М. Й. Варій – [2-ге вид.].– К.: Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.
2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. д-р психол. наук: 19.00.07 / Гордеева Тамара Олеговна. – М, 2013. – 444 с.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии.— 2-е изд.— Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988.—560 с.
4. Кремешна Т. І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кремешна Тетяна Іванівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. - О., 2008. - 20 с.
5. Кузьмина Н.О. Эффективность процесса обучения и учения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/12/pedagogika/kuzmina.pdf
6. Лефрансуа Г. Теория научения. Формирование поведения человека / Ги Лефрансуа – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2003. – 278 с.
7. Луценко О. Л., Шапошник Д. О. Особливості самоефективності у людей пізньої зрілості у контексті тренінгового заняття // Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н.Каразіна. Серія: Психологія. – 2012. - № 1009. – С. 89-92.
8. Повякель Н. И. Социально-когнитивная теория (А. Бандура) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: psychology.vuzlib/book_o287_page_33.html
9. Рябов Г. И. Закон эффективности обучения. // Педагогика. – 1993. – № . – С. 13 – 17.
10. Bandura A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning // Educational Psychologist. 1993. Vol. 28 (2). P. 117—148.
11. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press
12. Flammer A. Developmental analysis of control beliefs // Bandura A (Ed.)

- Self-efficacy in Changing Societies. — N.Y.: Cambridge University Press, 1995/
13. Maddux, JE (2005). Self-эффективность: сила веры вы можете. В ЧР
 14. Снайдер и SJ Лопес (ред.), Справочник по позитивной психологии (стр. 227-287). Нью-Йорк: Oxford University Press.)
 15. Multon et al., (1991) D.K. Multon, D.S. Brown, W.R. Lent . Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation, Journal of Counseling Psychology, 38 (1991), pp. 30–38

Transliteration:

1. Varij M. J. Psihologiya: navch. pos. [dlya stud. vishch. navch. zakl.]/ M. J. Varij – [2-ge vid.].– K.: Centr uchbovoi literaturi, 2009. – 288 s.
2. Gordeeva T.O. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya: dis. d-r psihol. nauk: 19.00.07 / Gordeeva Tamara Olegovna. – M, 2013. – 444 s.
3. Granovskaya R. M. Elementy prakticheskoy psihologii.— 2-e izd.— L.: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta. 1988.—560 s.
4. Kremeshna T. I. Formuvannya pedagogichnoi samoeфективности majbutnih uchiteliv muziki [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kremeshna Tetyana Ivanivna ; Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushins'kogo. - O., 2008. - 20 s.
5. Kuz'mina N.O. Эффективность processa obucheniya i ucheniya [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/12/pedagogika/kuzmina.pdf
6. Lefransua G. Teoriya naucheniya. Formirovanie povedeniya cheloveka / Gi Lefransua – SPb.: Projm-EVROZNAK, 2003. – 278 s.
7. Lucenko O. L., Shaposhnik D. O. Osoblivosti samoeфективности u lyudej pizn'oï zrilosti u konteksti treningovogo zanyattya // Visnik Hark. nac. un-tu imeni V.N.Karazina. Seriya: Psihologiya. – 2012. - № 1009. – S. 89-92.
8. Povyakel' N. I. Social'no-kognitivnaya teoriya (A. Bandura) [EHlektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: psychology.vuzlib/book_o287_page_33.html
9. Ryabov G. I. Zakon ehффективности obucheniya. // Pedagogika. – 1993. – № . – S. 13 – 17.
10. Bandura A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning // Educational Psychologist. 1993. Vol. 28 (2). P. 117—148.
11. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press
12. Flammer A. Developmental analysis of control beliefs // Bandura A (Ed.) Self-efficacy in Changing Societies. — N.Y.: Cambridge University Press, 1995/
13. Maddux, JE (2005). Self-эффективность: сила веры вы можете. В ЧР
14. Снайдер и SJ Лопес (ред.), Справочник по позитивной психологии (стр.

227-287). Нью-Йорк: Oxford University Press.)

15. Multon et al., (1991) D.K. Multon, D.S. Brown, W.R. Lent . Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation, *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1991), pp. 30–38

Т. А. Гальцева, *Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна*

Учебная самоэффективность личности: определение, этапы становления

T. Galtseva, *Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kiev, Ukraine.*

Academic self-efficacy personality: definition, stages of formation

E-mail: tgaltseva@mail.ru

ГАРКУША О.О.,

аспірантка, кафедра педагогіки,
Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля,
м. Сєверодонецьк, Україна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ США В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СВІТОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

На основі аналізу наукових праць вітчизняних дослідників, а також теоретичних, науково-практичних та методичних розробок американських фахівців у галузі художньої освіти, автор розкриває сучасні позитивні та негативні тенденції розвитку художньої освіти США в контексті загальних інтеграційних процесів у світовому суспільстві.

Ключові слова: система художньої освіти США, сучасні тенденції розвитку, інтеграційні процеси, дисципліни мистецького циклу, художні навчальні заклади.

На основе анализа научных работ отечественных исследователей, а также теоретических, научно-практических и методических разработок американских специалистов в области художественного образования, автор раскрывает современные положительные и отрицательные тенденции развития художественного образования США в контексте общих интеграционных процессов в мировом сообществе.

Ключевые слова: система художественного образования США, современные тенденции развития, интеграционные процессы, дисциплины художественного цикла, художественные учебные заведения.

The article deals with the analysis of modern tendencies in the development of arts education in the USA. Among the positive tendencies, the author distinguishes the following: a wide use of information and communication technologies, a strong accent on students' practical activities and taking into account their individual creative abilities, an increasing role of musical and arts schools and studios, an active implementation of the forms and methods of

teaching aimed at the development of students' independence and creativity. The negative tendencies in the arts education in the USA of today are as follows: a significant decline in the rates of childhood arts education, an unequal distribution in childhood arts education by schools and race, a reduction of hours allowed for arts education in school, an insufficient financing of arts projects in the system of education.

Key words: *US arts education, modern tendencies of development, integration processes, arts subjects, arts educational establishments.*

На початку XXI століття в педагогічній реальності досить чітко позначилися тенденції інноваційного розвитку різних суб'єктів освіти, які пов'язані із загальними глобалізаційними й інтеграційними процесами, що відбуваються в сучасному світі.

У розвитку глобалізаційних процесів у сучасній світовій освіті, в тому числі й однієї з їхніх основних форм – інтеграції, учені виділяють цілі двох основних рівнів: 1) глобальні – сприяння через поглиблення співробітництва в сфері освіти загальному соціально-економічному прогресу й сталому розвитку світового співтовариства, зміцненню взаєморозуміння між народами [1; 2; 5; 6]; 2) внутрісистемні (освітні) – об'єднання потенціалу національних освітніх систем для розв'язання завдань, що виходять за рамки можливостей окремої країни й які пов'язані з забезпеченням доступу до якісної освіти з використанням новітніх технологій, вихованням на основі загальнолюдських цінностей особистості, яка усвідомлює не тільки свою національну й культурну ідентичність, але й сприймає світ у всій його цілісності й взаємозалежності, яка розуміє свою особисту відповідальність за його долю й готова конструктивно діяти задля його збереження й розвитку [3; 4; 7].

У цьому контексті мистецтво виступає в якості морально осмисленого світу культурного буття людини, яке найповніше відповідає задачам формування духовно зрілої особистості, вищим рівнем якого є виховання духовності, а художня освіта набуває значення універсального засобу духовного виховання на всіх етапах її розвитку. А відтак, художній універсалізм постає одним з основоположних принципів, завдяки яким художня освіта набуває пріоритетного значення, як у процесі духовного відродження України й виховання духовності нації, так і в сучасних процесах глобального розвитку світового суспільства. Саме художня освіта, на думку вчених, здатна забезпечити виконання духовно-творчої функції культури в сучасному вітчизняному суспільстві та найповніше сприяти прискоренню процесу духовного

відродження України та її повноцінного, рівноправного входження в європейське та світове співтовариство [8].

Теоретико-методологічні проблеми інтеграції у системі освіти знайшли своє відображення в наукових працях вітчизняних (В. Андрущенко, С. Бондирев, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, М. Іванчук, В. Кремень, М. Степко й ін.) і зарубіжних (В. Безрукова, О. Данилюк, Б. Кедрів, В. Кузьмін, В. Лекторський, О. Огурцов, А. Ракітов, В. Степін, Ю. Тюнніков, М. Чепіков, Б. Юдін й ін.) учених.

Питання історико-ретроспективного розвитку системи художньої освіти в Україні та інших країнах світу, сучасний стан мистецької освіти в загальносвітовому просторі, сутнісні характеристики художньої освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці розкрито в наукових працях Є. Басіна, П. Блонського, О. Бузова, Г. Карцивадзе, С. Квятковського, О. Полюдової, Г. Шевченко, Б. Юсова та ін. Проте, додаткового ретельного розгляду потребують питання аналізу тенденцій розвитку художньої освіти в розвинених країнах світу в сучасних умовах, зокрема в Сполучених Штатах Америки.

У цьому зв'язку ми вважаємо доцільним та важливим проведення аналізу сучасних тенденцій розвитку художньої освіти в розвинених країнах Європи та США, врахування яких у практиці вдосконалення вітчизняної системи художньої освіти сприятиме впровадженню в навчально-виховний процес освітніх закладів України новітніх ефективних форм та методів навчання, пов'язаних з викладанням дисциплін мистецького напрямку.

Отже, мета статті – проаналізувати сучасні тенденції розвитку художньої освіти США в контексті загальних інтеграційних процесів у світовому суспільстві. Об'єктом дослідження виступає система художньої освіти США на сучасному етапі, а предметом аналізу є сучасні тенденції її розвитку. Матеріалом дослідження стали наукові роботи сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників, у центрі уваги яких перебувають проблеми розвитку художньої освіти в Україні та світі, а також теоретичні, науково-практичні та методичні розробки американських фахівців в галузі художньої освіти.

Рамки окремої наукової статті не дозволяють зробити детальний аналіз усіх існуючих тенденцій розвитку художньої освіти США на сучасному етапі, тому ми обмежимося з'ясуванням найбільш виражених із них, що не викликають суттєвих суперечностей серед науковців, які займаються вивченням проблем розвитку художньої освіти в одній з найрозвиненіших країн світу.

Однією з основних сучасних тенденцій розвитку художньої освіти в США є широке використання інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ), які сприяють створенню унікального інформаційного середовища,

яке використовується для розв'язання різних методичних та навчально-пізнавальних завдань. Це означає, що ІКТ мають певні дидактичні можливості, а саме: негайний зворотній зв'язок між учнем і засобами ІКТ; комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації про об'єкти, процеси й явища, що протікають як реально, так і віртуально; зберігання великих обсягів інформації з можливістю легкого доступу до неї; комп'ютерне моделювання досліджуваних явищ і процесів; автоматизацію процесів обчислювальної й інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів навчального процесу з можливістю його багаторазового повторення; автоматизацію процесів управління навчальною діяльністю й контролю за результатами засвоєння навчального матеріалу [10; 11; 12].

Реалізація дидактичних можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, включення нових видів інформаційної діяльності учнів в освітній процес створюють інноваційні моделі навчання образотворчому мистецтву. До них можна віднести модель навчання на основі інформаційної діяльності, пов'язаної з накопиченням, обробкою, продукуванням інформації різного виду, й модель навчання на основі інтерактивної взаємодії на базі інформаційних систем, програмних засобів і глобальної мережі Інтернет [13].

Великим потенціалом у процесі художньої освіти учнів у США має така форма використання ресурсів Інтернету як екскурсія у віртуальний музей. Віртуальний музей є типом веб-сайту, який є оптимізованим для експозиції музейних матеріалів. Представлені матеріали можуть бути відібрані з різних галузей: від предметів мистецтва й історичних артефактів до віртуальних колекцій і фамільних реліквій. Віртуальні музеї являють собою вдалий приклад застосування Інтернет-технологій для вирішення проблем зберігання експонатів і швидкого доступу до них.

Навчання на основі інтерактивної взаємодії у школах США відбувається з використанням аудіовізуальних і комп'ютерних засобів. На заняттях з образотворчого мистецтва сам кабінет створює середовище для інтерактивного навчання. Кабінет образотворчого мистецтва в американській школі є поліфункціональним і забезпечує атмосферу художньої майстерні, виставкового залу, лекторію за рахунок використання мольбертів, діапроекторів, магнітної дошки, мультимедійного обладнання.

Використання комп'ютерних програм, що реалізують інтерактивну технологію навчання, дозволяє розв'язати цілу низку дидактичних і методичних завдань [11].

По-перше, їхнє застосування значно підвищує мотивацію навчання за рахунок надання учневі можливості самостійного вибору режиму роботи в інтерактивному середовищі, забезпечення різноманітних видів самостійної

роботи, комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, використання ігрових ситуацій.

По-друге, реалізація в інтерактивному середовищі можливостей сучасної комп'ютерної графіки й мультимедіа формує й розбудовує наочно-образний, наочно-діючий види мислення.

По-третє, творча діяльність учня, яка організована в інтерактивному середовищі, формує в нього дослідницькі вміння, ініціює самостійне накопичення знань.

По-четверте, реалізація ідей алгоритмізації навчання в інтерактивному середовищі ініціює формування навичок оптимального пошуку стратегії розв'язання завдань певного класу, розбудовує алгоритмічний, логічний стиль мислення.

Електронні дидактичні засоби з образотворчого мистецтва включають використання мультимедійних енциклопедичних програм, електронних підручників, електронних бібліотек з мистецтва, ігрових комп'ютерних програм.

Особливий інтерес у системі навчання образотворчому мистецтву в школах США становлять комп'ютерні дидактичні ігри. В них учень взаємодіє з віртуальним середовищем, яке побудоване комп'ютером.

Ще однією тенденцією в сучасній системі художньої освіти США є акцент на практичній роботі учнів й урахування їх індивідуальних здібностей у процесі вивчення предметів мистецтва, які об'єднані системою VAPA (Visual Arts and Performance Arts – візуальні й виконавські мистецтва) і включають музику, танці, театр і образотворче мистецтво. При вивченні кожного з цих предметів передбачається участь школярів у суспільній діяльності навчального закладу: прикраса приміщень, тематичні виставки, проведення шкільних і благодійних концертів, спектаклів і фестивалів, – усе це є невід'ємною умовою отримання оцінки [12].

Американські школярі ставлять спектаклі, малюють, музицирують, співають і танцюють протягом усього періоду навчання аж до закінчення школи. Будь-який із предметів циклу VAPA можна вивчати поглиблено кілька років, після цього вступити до професійного навчального закладу з цієї спеціальності. Учень у США може міняти мистецькі курси щороку, але при цьому губиться поглибленість вивчення, тому що кожний із цих курсів поділений за рівнем складності на 4 рівня (1 – Beginner (початковий рівень), 2 – Intermediate (середній рівень), 3 – Advanced (просунутий), 4 – Advanced Placement (вільне володіння навичками й уміннями).

Індивідуалізація навчання в ході викладання мистецьких дисциплін у школах США розглядається як урахування індивідуальних особливостей учнів, що ґрунтується на визнанні того безперечного факту, що кожна

людина має свої особливості, унікальний набір індивідуальних здібностей та умінь, які обумовлюють процес розвитку й становлення особистості. На основі типологізації індивідуальних особливостей виділяють групи учнів і визначають адекватні форми й методи педагогічного впливу: диференційовані завдання за видами навчальних дій і складності; системна робота зі зміни відношення учнів до здійснюваної ними діяльності; варіативне застосування прийомів подачі матеріалу на різних етапах уроку й відповідних педагогічних впливів, вимог; індивідуалізація завдань для самостійної й домашньої роботи, диференційовані за ступенем труднощів, з використанням спеціальних творчих завдань тощо. [13].

Ми також звертаємо увагу на ще одну важливу тенденцію в системі сучасної художньої освіти в США – збільшення ролі додаткової (позашкільної) художньої освіти, яка існує у вигляді приватних музичних і художніх шкіл й студій. Як відзначають експерти, у сучасних умовах у США мистецтвом можуть собі дозволити займатися тільки або дуже обдаровані діти (для них існує система стипендій), або діти дуже забезпечених батьків. Деякі студії існують на базі шкіл, і після занять учні можуть їх відвідувати додатково. Крім цього, школярі старших класів мають можливість відвідувати мистецькі курси у місцевих муніципальних коледжах. Цікаво, що вимоги до тих учнів, хто обрав своєю майбутньою спеціальністю мистецтво, є трохи відмінними, ніж до інших випускників. Якщо учні, які вступають до університетів, зобов'язані складати кваліфікаційний іспит SAT з мови, математики, природничих наук, то випускники зі спеціалізацією в мистецтві складають додатковий іспит у тій галузі, якою вони мають намір займатися в майбутньому [14].

Серед інших сучасних тенденцій у розвитку художньої освіти США слід також зазначити децентралізацію шкільної освіти, використання форм і методів навчання, які покращують активність та самостійність учнів, інтеграцію художньої освіти на рівні «школа – родина – суспільство», неперервність художньої освіти в США тощо.

Водночас, американські дослідники та викладачі мистецьких дисциплін, які працюють у системі дошкільної, шкільної та позашкільної художньої освіти США, наголошують на тому, що останніми роками вони спостерігають низку тенденцій, що негативно впливають на стан розвитку художньої освіти в країні.

Так, відомі американські дослідники Н. Рабкін та Е. Гедберг – наукові співробітники Національного центру з вивчення громадської думки (The National Opinion Research Center – NORC) при Чиказькому університеті – у лютому 2011 року оприлюднили свою доповідь під назвою „Художня освіта в Америці: які наслідки має занепад у мистецькому вихованні” (“Arts

Education in America: What the Declines Mean for Arts Participation”) [9]. На їхню думку, негативними тенденціями в художній освіті США сьогодення є наступні:

1. Значне зменшення кількості дітей дошкільного та шкільного віку (до 18 років), які отримували будь-яку художню освіту в період свого навчання та в позанавчальній діяльності, що у порівнянні з 1982 р. складає більш ніж 25%: якщо у 1982 році 64,6% учнівської молоді мали відношення до художньої освіти, то, за результатами дослідження Н. Рабкіна та Е. Гедберга, кількість школярів, які отримали художню освіту, становить лише 49,5%. При цьому, занепад у розвитку художньої освіти США за майже тридцятирічний період, насамперед, відчувається у музичному вихованні (негативний показник складає понад 17%) та образотворчому мистецтві (скорочення більш ніж на 10%), у той час як кількість школярів у США, які займаються танцями (хореографія) та задіяні в театральних виставах (театральне мистецтво), за період, що аналізується, практично не змінилась (близько 10% та 12% відповідно).

2. Вказуючи на зменшення за останні роки кількості учнівської молоді США, яка отримує художню освіту, Н. Рабкін та Е. Гедберг доходять висновку, що сучасний занепад у розвитку мистецької освіти в США, в першу чергу, пов'язаний із недосконалістю її організації саме в системі шкільної освіти, наголошуючи, що багато дітей, чиї батьки не долучаються до загального процесу їхньої освіти та не підтримують їх у прагненні розвивати свої художні здібності, не отримуючи належної художньої освіти в навчально-виховному процесі в шкільних освітніх закладах, здебільшого не виявляють бажання в позанавчальний час відвідувати позашкільні установи мистецького напрямку: музичні та образотворчі школи, театральні та танцювальні гуртки, тощо.

3. Занепад у розвитку художньої освіти США має нерівномірний розподіл серед різноманітних закладів початкової та середньої освіти та має виражені расові ознаки. Н. Рабкін та Е. Гедберг у своєму дослідженні переконливо доводять, що здебільшого зменшення дітей шкільного віку, які не отримують повноцінну художню освіту в процесі навчання, спостерігається переважно в малобюджетних закладах освіти та серед учнів з афро-американських та іспаномовних сімей. Так, за період, що досліджується, відсоток дітей шкільного віку білої раси, які отримували будь-яку художню освіту в період навчання, скоротився трохи більше ніж на 1%, проте, кількість дітей, які мали відношення до мистецької освіти, з іспаномовних родин зменшилася майже на 20%, а відповідний негативний показник учнів з афро-американських сімей складає майже 25%.

Представлені результати наукового дослідження чиказьких професо-

рів Н. Рабкіна та Е. Гедберга повністю перегукуються з науковими розвідками інших американських вчених [10; 11; 12; 13] та статистичними даними, які оприлюднені в звітах Міністерства освіти США останніми роками [14], де наголошується на суттєвому скороченні годин навчального навантаження, відведених на вивчення дисциплін мистецького напрямку у системі початкової та середньої школи, та значному зменшенні державного та недержавного фінансування програм, пов'язаних із забезпеченням ефективної художньої освіти в шкільних та позашкільних навчальних закладах США.

Таким чином, розвиток художньої освіти в США на сучасному етапі характеризується низкою тенденцій як позитивного, так і негативного характеру. До позитивних тенденцій розвитку сучасної художньої освіти США можна віднести такі: широке використання інформаційних та комунікаційних технологій у процесі вивчення дисциплін мистецького циклу; урахування індивідуальних здібностей учнів та акцент на практичній роботі учнів у процесі вивчення предметів мистецтва; збільшення ролі додаткової (позашкільної) художньої освіти, яка функціонує у вигляді приватних музичних і художніх шкіл й студій; децентралізація шкільної освіти в галузі мистецтва; активне використання форм й методів навчання, які сприяють розвитку активності та самостійності учнів; інтеграція художньої освіти на рівні «школа – родина – суспільство»; непереривність художньої освіти в США тощо. Негативними тенденціями в розвитку художньої освіти США є значне скорочення кількості дітей дошкільного та шкільного віку (до 18 років), які отримують будь-яку художню освіту в період свого навчання та в позанавчальній діяльності, що, здебільшого, пов'язане із недосконалістю в організаційному плані; занепад у розвитку художньої освіти США в малобюджетних закладах освіти та серед учнів з афро-американських та іспаномовних сімей; суттєве скорочення годин навчального навантаження, відведених на вивчення дисциплін мистецького напрямку в системі початкової та середньої школи; значне зменшення державного та недержавного фінансування програм, пов'язаних із забезпеченням ефективної художньої освіти в шкільних та позашкільних навчальних закладах США.

Перспективи подальших наукових розвідок у рамках запропонованої теми дослідження ми бачимо у вивченні змістовних характеристик системи художньої освіти США, проведенні ретельного аналізу найбільш вдалих, інноваційних, ефективних форм та методів навчання мистецтву, що їх використовують у навчально-виховному процесі закладів дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти США.

Список використаних джерел:

1. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Я. Данилюк. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.
2. Журавський В. С. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ „Політехніка”, 2003. – 200 с.
3. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання : сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дидактичні основи / І. М. Козловська. – Львів, 1999. – 302 с.
5. Левківська К. В. Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті [Електронний ресурс] / К. В. Левківська. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4685/1/vip_54_40.pdf.
6. Науково-освітній потенціал нації : погляд у XXI століття / Авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К. : Навч. книга, 2004. – Кн. 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 672 с.
7. Прокофьева М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прокофьева Марина Юрьевна. – Ялта, 2008. – 268 с.
8. Шрамко О. І. Мистецька освіта і духовна культура особистості /
9. О. І. Шрамко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наукових праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 8 (13) : Матеріали III Міжнар. наук.-практич. конференції „Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”. – С. 22 – 27.
10. Arts education in America : what the declines mean for arts participation / by N. Rabkin and E. C. Hedberg // Available after February 24, 2011, in the PDF version of the report [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.arts.gov.
11. Keiper S. The Nation's Report Card: Arts 2008 Music & Visual Arts (NCES 2009-488) / S. Keiper, B. A. Sandene, H. R. Persky, M. Kuang // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2008/2009488.asp>.

12. Parsad B. A Snapshot of Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools : 2009–10 (NCES 2011–078) / B. Parsad, M. Spiegelman // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : nces.ed.gov/pubs2011/2011078.pdf.
13. Parsad B. Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools : 1999–2000 and 2009–10 (NCES 2012–014) / B. Parsad, M. Spiegelman // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012014.pdf>.
14. Ruppert S. S. From Anecdote to Evidence : Assessing the Status and Condition of Arts Education at the State Level / S. S. Ruppert, A. L. Nelson // Arts Education Research and Policy Brief. Retrieved September 12, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aeparts.org/files/publications/From%20Anecdote%20to%20Evidence.pdf>.
15. U. S. Department of Ed Releases Report : Arts Education in Public Elementary & Secondary Schools [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://artsedwashington.org/research/u-s-department-of-ed-releases-report-](http://artsedwashington.org/research/u-s-department-of-ed-releases-report-arts-education-in-public-elementary-secondary-schools/)
16. [arts-education-in-public-elementary-secondary-schools/](http://artsedwashington.org/research/u-s-department-of-ed-releases-report-arts-education-in-public-elementary-secondary-schools/).

Transliteration:

1. Danilyuk A. Ya. Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya integral'nykh humanitarnykh obrazovatel'nykh prostranstv [Theoretical and Methodological Bases of Modelling Integrating Arts Educational Environments] / A. Ya. Danilyuk. – Rostov-na Donu, 2001. – 22 s.
2. Zhuravs'kii V. S. Bolons'kii protses : glavni printsipi vkhodzhennya v Evropeiskii prostir vishchoi osvity [The Bologna Process : Main Principles for Entering European Space of Higher Education] / V. S. Zhuravs'kii, M. Z. Zgurovs'kii. – K. : IVTs „Politehnika”, 2003. – 200 s.
3. Ivanchuk M. G. Integrovane navchannya : сутність та виштовний потенціал. [Integrated Education : Essence and Educationa Potential] / M. G. Ivanchuk. – Chernivtsi : Ruta, 2004. – 360 s.
4. Kozlovs'ka I. M. Teoretiko-metodologichni aspekty integratsii znan' uchniv profesiino-tekhnichnoi shkoly : didaktichni osnovy [Theoretical and Methodological Aspects of Integration of Knowledge in a Professional and Technical School : Didactic Fundamentals] / I. M. Kozlovs'ka. – L'viv, 1999. – 302 s.
5. Levkivs'ka K. V. Teoretichni osnovy integratsiinykh protsesiv v osviti [Theoretical Fundamentals of Integration Processes in Education] / K. V. Levkivs'ka. – Rezhim dostupu : http://eprints.zu.edu.ua/4685/1/vip_54_40.pdf.

6. Naukovo-osvitnii potentsial natsii : poglyad u XXI stolittya [Scientific and Educational Potential of the Nation : a Look into XXI Century] – K. : Navch. kniga, 2004. – Kn. 2. Osvita i nauka: tvorchii potentsial derzhavo- i kul'turotvorennia. – 672 s.
7. Prokof'eva M. Yu. Integratsiya pedagogicheskoi podgotovki budushchikh vospitatelei doskol'nykh uchrezhdenii i uchitelei nachal'nykh klassov [Integration of Pedagogical Training of Future Pre-School and Primary School Teachers] / Prokof'eva Marina Yur'evna. – Yalta, 2008. – 268 s.
8. Shramko O. I. Mistets'ka osvita i dukhovna kul'tura osobistosti [Arts Education and Spiritual Culture of Personality] / O. I. Shramko. – K. : Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2009. – Vip. 8 (13) : Materiali III Mizhnar. nauk.-praktich. konferentsii „Gumanistichni orientiri mistets'koï osviti”. – S. 22 – 27.
9. Arts education in America : what the declines mean for arts participation / by N. Rabkin and E. C. Hedberg // Available after February 24, 2011, in the PDF version of the report [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.arts.gov.
10. Keiper S. The Nation's Report Card: Arts 2008 Music & Visual Arts (NCES 2009–488) / S. Keiper, B. A. Sandene, H. R. Persky, M. Kuang // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2008/2009488.asp>.
11. Parsad B. A Snapshot of Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools : 2009–10 (NCES 2011–078) / B. Parsad, M. Spiegelman // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : nces.ed.gov/pubs2011/2011078.pdf.
12. Parsad B. Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools : 1999–2000 and 2009–10 (NCES 2012–014) / B. Parsad, M. Spiegelman // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – Washington, DC, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012014.pdf>.
13. Ruppert S. S. From Anecdote to Evidence : Assessing the Status and Condition of Arts Education at the State Level / S. S. Ruppert, A. L. Nelson // Arts Education Research and Policy Brief. Retrieved September 12, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aeparts.org/files/publications/From%20Anecdote%20to%20Evidence.pdf>.
14. U. S. Department of Ed Releases Report : Arts Education in Public Elementary & Secondary Schools [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://artsedwashington.org/research/u-s-department-of-ed-releases-report>
15. -arts-education-in-public-elementary-secondary-schools/.

Е. А. Гаркуша, *Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля, Северодонецк, Украина*

Современные тенденции развития художественного образования США в контексте общих интеграционных процессов в мировом сообществе

O. O. Garkusha, *Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine)*

Modern tendencies in development of us arts education in context of general integration processes in global community

E-mail: 3124374@mail.ru

ГЛАВІНСЬКА О.Д.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, Інституту психології
ім. Г. С. Костюка НАПН України
м. Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНО ЗРІЛА ОСОБИСТІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОЇ СУВЕРЕННОСТІ

Зміст статті сприяє розширенню та уточненню психологічних уявлень у низці теоретичних, експериментальних і прикладних досліджень стосовно аналізу неоднозначного та поліфункціонального феномену психологічно зрілої особистості. Сформованість ціннісно-смислової сфери особистості та її здатність до самотворення, самоудосконалення, життєтворчості вважається однією з передумов досягнення нею психологічної зрілості. Психологічна зрілість розглядається як показник кордонів психологічного простору особистості, особистісної автономності і психологічної суверенності.

Ключові слова: психологічно зріла особистість, самотворення, самоудосконалення, цінності, особистісна суверенність.

Содержание статьи способствует расширению и уточнению психологических представлений в ряде теоретических, экспериментальных и прикладных исследований по поводу анализа неоднозначного и полифункционального феномена психологически зрелой личности. Сформированность ценностно-смысловой сферы личности и ее способность к самосозиданию, самосовершенствованию, жизнестворчеству считается одной из предпосылок достижения психологической зрелости. Психологическая зрелость рассматривается как показатель границ психологического пространства личности, личностной автономности и психологической суверенности.

Ключевые слова: Психологически зрелая личность, самосозидание, самосовершенствования, ценности, личностная суверенность.

This article expends and specifies the psychological imagination about the theoretical, experimental and practical research of the

mixed and multipurpose psychologically mature personal phenomenon. The personal valuable-thoughtful space formation and personal ability to self creation, self improvement, life creation is considered as one of the cause of personal achievement of psychological mature. This article shows that the personal consciousness of own sovereignty cause is «I» crystallization, the emotional and psychological relations to the world mature, self conscious development. Psychological sovereignty can be studied only through the relationships to the different dimensions of the psychological space. The sovereignty gives people the feeling of own neediness, behaviors freedom, the feeling of world, self perception and self assessment, allows going in the direction of self creation. The psychological mature is analyzed as a border indicator of the psychological space personality, personal autonomy and psychological sovereignty.

Key words: *psychologically mature personality, self creation self improvement, values, personal sovereignty.*

Постановка проблеми. Сучасні умови життєдіяльності, формування, розвитку і становлення особистості висувають необхідність нових підходів до теорії і практики наукових досліджень соціалізації особистості. У низці теоретичних експериментальних і прикладних досліджень розкрито різні позиції стосовно аналізу феномену психологічно зрілої особистості. Цей феномен досить неоднозначний і поліфункціональний, має чисельні прояви та характеристики. У даний час на передніх позиціях психологічної науки перебуває один з найбільш перспективних підходів до психології особистості – смисловий підхід, в межах якого відбувається вироблення загальнотеоретичних уявлень про смисловий вимір людського буття. Смисловий підхід задає нові орієнтири для переходу від аналізу життєдіяльності до розгляду життєтворчості психологічно зрілої особистості, від психології «особистості, що змінюється у мінливому світі» (Б.Братусь) [3] до психології «особистості, що діє і змінює себе і свій життєвий світ» (Д. Леонтьєв) [4], до психології суверенної особистості (С. Максименко, С. Нартова-Бочавер, К. Абульханова-Славська) [1; 5; 6; 7].

Метою нашого дослідження є аналіз передумов формування психологічно зрілої особистості як показника її психологічної суверенності.

Виклад основного матеріалу. Об'єднуючись в «ансамбль», у своєрідну системну сукупність, характеристики, що фундують показники психологічно зрілої особистості потребують детального аналізу. Проблема осмислення реальності і надання смислу тому, що відбувається, виходить на перший план при дослідженні причин тієї чи іншої поведінки. Для того, щоб зрозуміти

причини вчинків людини насамперед слід звертати увагу на ціннісно-смыслову сферу особистості.

Категорія цінності є базовою основою особистісної суверенності і однією з найскладніших у філософії, соціології, психології. Не зважаючи на численні дослідження у цій галузі, зокрема і у психології, інтерес до неї постійно зростає. У «Психологічному тлумачному словнику» В.Шапара ми читаємо: «Цінність – поняття, яке використовується у філософії, психології і соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому еталоном належного» [8]. Будь-яка цінність має значення лише у порівнянні з іншою, протилежною їй. Люди прагнуть добра, тому що існує зло; захищають істину, тому що є неправда; захоплюються прекрасним, тому що є химерне. І зовні цінності виступають як властивості предмета чи явища, однак вони притаманні людині не від природи, а тому що вона залучена до сфери суспільного буття і стала носієм певних соціальних взаємин.

Цінності носять подвійний характер. Вони соціальні, оскільки історично обумовлені, та індивідуальні, оскільки в них зосереджений досвід конкретного суб'єкта. Цінності розглядаються як результат відбиття у свідомості людини суспільних відносин та умов життя. Суспільство, держава, нація виробляють свою систему цінностей, що фіксується у матеріальній та духовній культурі народів. Скажемо, духовні національні цінності – це основоположні нетлінні святині, традиції, звичаї, моральні принципи і норми, настанови, заповіді, ідеали, ідеї, вироблені етносом у продовж усього історичного розвитку. Вони відображають світорозуміння, світогляд, риси характеру і вдачі, менталітет народу і вирізняють його з-поміж інших, собі подібних.

Світ цінностей – це перш за все світ культури особистості в широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральна свідомість, її уподобання. Якраз через це цінності не можна розглядати як просте продовження або відображення інтересів. У світі цінностей знову відбувається ускладнення стимулів поведінки людини і причин соціальної взаємодії. На перший план виступає не те, що безумовно необхідне, без чого неможливо існувати (це завдання вирішується на рівні потреб), не те, що виявлено з точки зору матеріального буття (це рівень інтересів), а те, що повинно відповідати уяві про призначення людини і її гідності, ті моменти мотивації поведінки, в яких проявляється самоутвердження і свобода особистості, формується особистісна суверенність, яка є запорукою становлення психологічно здорової особистості. Ціннісні стимули впливають на структуру особистості, її самосвідомість, особисті потреби. Без них нема подвигу, розуміння суспільних інтересів, ні справжнього самоствердження особистості. Отже, цінність – це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища,

які задовольняють потреби, інтереси, бажання, інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба. Вони, як правило, не піддаються сумніву, але видозмінюються, є ідеалом, еталоном для людей. З іншого боку, цінності – це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Тут вони виступають у ролі повної структури особистості. Перший аспект – суспільний, другий – особистісний. Таким чином, можна стверджувати, що життєва спрямованість, мотивація поведінки людини, загальне самотворення особистості акумулюються в ціннісних орієнтаціях та виступають показниками психологічно зрілої особистості.

Визначившись в основних напрямках власної активності, окресливши свій життєвий шлях як соціальна істота, особистість здатна з позицій усвідомлення життєвих цілей щоразу по-новому оцінювати свої інтелектуальні можливості, моральні якості, духовність загалом, систему ціннісних орієнтацій, що стали її стійким внутрішнім надбанням. Завдяки цьому особистість спроможна виступати як самодостатній суб'єкт, від якого залежить реалізація можливостей власного само творення, самоудосконалення. Слід наголосити на тому, що самотворення можливе за наявності в особистості потужних креативних потенцій. У зв'язку з цим слушно згадати міркування видатного філософа М. Бердяєва, які він висловлює у своїй праці «Про призначення людини». Філософ, як відомо, наголошував на ролі інтуїції в процесах творчості, а також на ролі творчого образу, що складають глибину творчості, яка входить у надра підсвідомого, а водночас є здійсненням усвідомленого творчого замислу, в якому реалізується творчий образ. Особистість є носієм і творцем над особистісних цінностей і тільки це творить її як цілісність, єдність і вічне знання [2]. Вирішальна роль в цьому належить духовному початку: саме дух концентрує особистість, несе просвітлення і перетворює біологічного індивідуума, робить особистість значною мірою незалежною від природного порядку. Складовою самотворення, його умовою є неминучість того, що людина зобов'язана постійно робити вибір між добром і злом, тобто щоразу здійснювати індивідуальний творчий акт. Отже, реалізуючись у вчинковій діяльності як серцевині поведінки індивіда особистість опредметнює свої актуальні індивідуальні цінності і завдяки цьому через відповідні вчинки щоразу здійснює поступ у перманентному процесі творення себе як суб'єкта духовної активності.

Самотворення – це, безумовно, формування власних ціннісно-нормативних смислів (сенси), якщо останні не зорієнтовані на суспільні цінності, з'являється можливість вибору деструктивної моделі розгортання індивідуальної стратегії самоствердження людини у, так би мовити, знехтуваному нею соці-

умі. Самотворення стає вельми складною проблемою за умови, коли настає криза сенсу життя, оскільки доводиться докорінно перебудовуватися, відмовляючись від звичних, а тому і зручних уявлень про цінність власного «Я», що не витримали життєвих випробувань. У таких ситуаціях вкрай важливо зберегти адекватне співвідношення між минулими, теперішніми і майбутніми уявленнями про сутність та цінність власного «Я», що є абсолютно необхідною умовою збереження особистістю своєї індивідуальної неповторності, запорукою чого стає вибудовування нових алгоритмів активності, які засновуються не на мріях, мареннях, а на реальних вчинках.

Самотворення – це вибудовування себе, своєї самості задля досягнення згоди з собою. Водночас цей процес виступає як онтологічна категорія, у контексті якої усвідомлюються альтернативи та перспективи збереження буття людини як вищої істоти. Умовою чи принципом самоудосконалення неодмінно виступає духовність як основа для сходження особистості до найвищих ціннісних інстанцій. Важливим аспектом самотворення є система орієнтирів, яка дозволяє людині не збитися «з дороги», і найголовніше, змінюючись, залишатися собою. Без органічного зв'язку з ідентичністю процес самоудосконалення ні в теоретичному, ні тим паче у практичному сенсі неможливий: адже не усвідомлюючи себе, своїх можливостей, не знаючи, хто вона, що може – людина не здатна бути реальним суб'єктом власного життя, не кажучи вже про її абсолютну неспроможність адекватно взаємодіяти з довкіллям (природним чи соціальним). Самотворення є однією з умов гармонійного розвитку особистості. Цей процес внутрішня діяльна основа, стрижнева сутнісна здатність, що забезпечує можливість безперервних змін в особистісному просторі людини як динамічної саморегульованої та відкритої системи. Не дивлячись на те, що саме поняття «самотворення» акцентує увагу на внутрішньому особистості, однак процес самотворення у своїх позитивних характеристиках не означає замкнутості індивіда на своїх власних внутрішніх проблемах, оскільки у такому випадку зникав би соціальний сенс самовдосконалення: він перетворився б у непотрібні, позбавлені життєвої доцільності індивідуалістичні маніпуляції. Турбота про свою особистість, її розвиток, вдосконалення є умовою повноцінного життя, а також його продуктивного включення в життя суспільне, адже щоб віддавати щось спільноті, служити їй, потрібно володіти певними ресурсами, можливостями. Розуміння людини як активного свідомого суб'єкта в усіх проявах власної життєтворчості дає можливість зрозуміти особистість як феномен, здатний поєднувати в собі суспільне та індивідуальне, цілеспрямовано регулювати їх взаємодію і досягати завдяки цьому бажаних і суттєвих позитивних змін як у собі, так і в навколишній соціальній діяльності. У цьому і виявляється суть життя активної психологічно зрілої особистості. Очевидно, саме з цим пов'язаний сенс

життя, здатність людини як активного суб'єкта творити себе і водночас спричиняти позитивні зміни в усьому навколишньому і завдяки цьому переживати цінність життєвих виявів своєї індивідуальності, неповторності, особистісної автономності, свого «Я», власної психологічної суверенності.

Як відомо, у психологічній літературі суверенність тлумачиться як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності і освоєнні нею соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічного ставлення до світу, розвиток самосвідомості.

Психологічна суверенність передбачає не зіставлення вчинку із заданими ззовні нормами і зразками поведінки, а внутрішню емоційну згоду з обставинами життя людини. На противагу дослідженням у рамках психосинтезу, гуманістичної і екзистенціальної психології особистості, суверенність являє собою не просто ознаку гармонії особистості з самим собою, а й її ставлення до життєвих ситуацій. Тому суверенність може бути вивчена виключно через відношення до різних вимірів психологічного простору. К.О. Абульханова - Славська зазначає, що поняття «суверенності» багато в чому перетинається з категорією суб'єктності [1]. Поняття суб'єктності конкретизується, розкривається в різноманітних суб'єктних проявах особистості. До суб'єктних проявів (властивостей) особистості, різними авторами належать: активність, відповідальність, креативність, рефлексивність, цілепокладання, саморегуляція, самоконтроль, тимчасова організація діяльності, внутрішня свобода, гідність, особистісні смисли, цінності, самовизначення, самодіяльність, самооцінка, самовиховання, самоідентифікація і багато інших.

Психологічна суверенність є важливим показником стану кордонів психологічного простору особистості, порушення яких веде до прояву агресії та самозахисту і в той же час є причиною різних форм психічних порушень. Наприклад, порушення суверенності психологічного простору особистості можуть виявлятися як насильство над тілом, вторгнення на чужу особисту територію, використання речей без дозволу власника. За наявними у літературі даними суверенні особистості мають високі показники соціально-психологічної адаптованості до оточуючої її дійсності, чудово орієнтуються в подіях; орієнтовані на сьогодення, переживають тут і тепер момент свого життя у всій його повноті; відчувають нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно; депривовані особистості орієнтовані лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) мають дискретне сприйняття свого життєвого шляху; мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їх власних досягнень, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони

відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому; незалежні у своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками; вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу («зсередини спрямована» особистість); депривовані залежні, несамостійні («ззовні спрямована» особистість), мають зовнішній локус контроль; здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування; прагнуть до домінування і відчувають емоційну комфортність у будь-яких ситуаціях; цінують свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважають себе за них, приймають себе такими, які вони є.

Таким чином, психологічна (особистісна) суверенність - це здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір. Вона являє собою форму суб'єктності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби. Суверенність може бути зрозуміла як інструмент рівноправної взаємодії і селекції зовнішніх явищ, що окреслюють межі особистої відповідальності та визначають рівень психологічної зрілості особистості. Суверенність дає людині відчуття власної «доречності», затребуваності, свободу поведінки, світовідчуття, самосприйняття і самооцінки, дозволяє йти по шляху самотворення.

Висновки. Зроблений аналіз різних аспектів психологічно зрілої особистості засвідчує, що всі вони є показниками особистісної суверенності, торкаються проблеми глибокої сутності людської природи і неоднозначності її проявів. Перспективи подальших наукових досліджень проблеми ми вбачаємо у експериментальному вивченні рівнів психологічної зрілості особистості як показника її особистісної суверенності.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М.: Изд-во «Республика», 1993.
3. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Б. С. Братусь. – СПб.: Питер, 2000. – С. 130-139.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003.
5. Максименко С.Д. Психология личности / С.Д.Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
6. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности:

- Монографія / С.К. Нартова-Бочавер. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К.Нартова-Бочавер. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
 8. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б.Шапар. — Харків: Прапор, 204. — 640 с.

Transliteration:

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / K. A. Abul'khanova-Slavskaya. — M.: Mysl', 1991. — 299 s.
2. Berdyaev N. A. O naznachenii cheloveka / N. A. Berdyaev. — M. : Izd-vo «Respublika», 1993.
3. Bratus' B.S. Smyslovaya sfera lichnosti // Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov / B. S. Bratus'. — SPb. : Piter, 2000. — S. 130-139.
4. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D.A.Leont'ev. — 2-e izd., ispr. — M.: Smysl, 2003.
5. Maksimenko S.D. Psikhologiya osobistosti / S.D.Maksimenko. — K.: Vid-vo TOV «KMM», 2007. — 296 s.
6. Nartova-Bochaver S. K. Psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti: Monografiya / S.K. Nartova-Bochaver. — M.: Prometej, 2005. — 312 s.
7. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyj: psikhologicheskoe issledovanie sub»ekta v ego bytii / S.K.Nartova-Bochaver. — SPb.: Piter, 2008. — 400 s.
8. SHapar V.B. Psikhologichnij tlumachnij slovník / V.B.SHapar. — KHarkiv: Prapor, 204. — 640 s.

О. Д. Главинская, *Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Ровно, Украина*
Психологічно зріла особистість, як показник особистісної суверенності

O. D., Glavinskaja, G.S. *Kostiuk Institute of Psychology, NAPS of Ukraine, Rovno, Ukraine.*
Psychologically mature personality as a personal sovereignty indicator

E-mail: psuhologiya@gmail.com

ГНЕЗДІЛОВА К. М.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор, кафедра педагогіки вищої
школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет
ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси

ЛОЯЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті автор порушує актуальну на теперішній час проблему формування лояльності як показника корпоративної ідентичності представників університетської спільноти. Для розробки програми з формування лояльності представників університетської спільноти, автором пропонується вивчити чинники, що безпосередньо впливають на лояльність викладачів.

Ключові слова: університет, лояльність, лояльність університетської спільноти, корпоративна ідентичність викладача.

В статье автор раскрывает актуальную на настоящее время проблему формирования лояльности как показателя корпоративной идентичности представителей университетского сообщества. Для разработки программы формирования лояльности представителей университетского сообщества, автором предлагается исследовать факторы, непосредственно влияющие на их лояльность.

Ключевые слова: университет, лояльность, лояльность университетского сообщества, корпоративная идентичность преподавателя.

Reform of the national higher education requires a review of management strategies to be used for university purposes. The university efficiency can be achieved through the use of all resources, especially human resources-university faculty and staff. However, in the autonomy context higher education institutions face many challenges. They are trying to keep the traditions specific to their institutions while turning into businesses trying to adjust their activities to

the market economy demands. Such dichotomy has a significant influence on the university community, and thus requires changes in its management. Much of the university community resists to changes while others passively watch innovations being introduced. Therefore, the university has to set a priority of preparing faculty to work in the new context and involving them in the new environment. To realize the task the university administration needs to develop certain management strategies to develop loyalty in the university faculty. There are several factors that help to develop loyalty in the university community for their institution including 1) to study various sources of information to analyze the main approaches used to identify the term «loyalty»; 2) to take into account the pilot study results, which contained a survey of university faculty to identify the main factors that influenced loyalty; 3) to outline the strategies and techniques that help to develop loyalty in university faculty. Research was based on the theoretical analysis of various sources of information, and a survey conducted among university faculty in Ukraine. It was found out that there is no single approach to the interpretation of the term «loyalty» and its components. Loyalty that characterize university faculty (as given in a survey) should be considered as degree (rate) of their corporate identity. To develop programs to develop loyalty in university faculty, one should examine the factors that directly affect the loyalty of university faculty and staff. The presented work analyses the administrative aspect used to develop loyalty as an indicator of corporate identity that are characteristic of university faculty and staff. In order to develop strategies and techniques to develop loyalty one should take into account the specific professional characteristics of the university faculty. After having performed the role of «a university faculty member» for years the faculty can face the challenges of personal and professional deformation. One can argue that experience of university faculty might have a significant impact on the degree of loyalty and, in particular, on its normative component. However, we consider that experience seems to have both positive and negative effect on developing professional loyalty in university faculty.

Key words: university, loyalty, the university community loyalty, faculty corporate identity.

Визначення актуальності проблеми. Реформування вітчизняної вищої освіти, зокрема надання університетам автономності, спричиняє зміни в управлінні ВНЗ. З точки зору управління ефективність діяльності університету можлива завдяки використанню всіх видів ресурсів, насамперед людських – представників університетської спільноти. Однак складність роботи ВНЗ в таких умовах полягає у прагненні з одного боку – зберегти традиції, характерні для установ вищої освіти, а з іншого – розвиватися в ринкових умовах в новому для себе напрямі ? підприємницькому. Така двоякість має суттєвий вплив на діяльність університетської спільноти, а отже вимагає внесення змін в її управління. Слід сказати, що значна частина представників університетської спільноти здійснює опір або пасивно спостерігає за процесом впровадження інновацій у діяльність закладу. Тому першочерговим завданням університету є вирішення проблеми залучення викладачів до діяльності університету у нових умовах. Для цього необхідним є розробка з боку керівництва управлінських заходів з формування лояльності викладачів до керівництва та університету в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади теорії лояльності закладені Г. Беккером, Д. Мейером і Н. Алленом, Ю. Ліппоненом, Р. Моудей, Ч. О'Рейллі і Дж. Четменом. Питання про лояльність співробітника досліджують науковці в різних галузях (В. Доміняк, М. Пекарникова, Т. Позднякова, Л. Почебут, А. Соловейчик, та ін.). Проте недостатньо дослідженими виявилися питання лояльності викладача до університету, формування у нього лояльності до ВНЗ як організації, вплив корпоративної культури ВНЗ на лояльність викладачів.

Формулювання цілей статті. У дослідженні лояльності представників університетської спільноти з метою розробки і реалізації відповідних заходів з її формування важливим є: проведення аналізу різних джерел інформації щодо основних підходів до розкриття сутності категорії «лояльність»; виокремлення, враховуючи результати експериментального дослідження, що містило опитування викладачів вищої школи, основних чинників впливу на формування лояльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як показали результати аналізу досліджень, предметом яких є лояльність співробітників до організації, в їх змісті присутні різні підходи до трактування суті і структури цього феномену. Аналізуючи проблему лояльності, В. Доміняк об'єднує виявлені підходи у дві групи: до першої групи віднесені розробки вченими власних концепцій лояльності, до другої – включені варіанти адаптації основних підходів зарубіжних науковців до формування лояльності співробітників [1]. Серед зарубіжних підходів ним відзначені: поведінковий (лояльність як поведінковий паттерн) і настановний (природу лояльності становить соціально-психологічна установ-

ка). У межах настановного підходу В. Доміняк визначає лояльність як соціально-психологічну установку, що включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, які характеризують зв'язок співробітника з організацією [1]. Автор презентує підхід, де лояльність співробітників розглядається з позиції безпеки організації. У контексті проблеми дослідження заслуговують на увагу твердження, що лояльність є чинником захисту організації. Сприяючи підвищенню лояльності співробітників, організація захищає себе від значної частини внутрішніх загроз [2].

Наприклад, Т. Позднякова обрала такі домінуючі ознаки лояльності: «лояльність як ставлення»; «лояльність як поведінка» – ставлення до організації, що виражається у поведінкових категоріях: спілкування з колегами і керівництвом, готовність до прояву ініціативи; «лояльність як намір» – оцінка ставлення до організації у довгостроковій перспективі, її місця у життєвих і професійних планах особи [3]. Авторка пропонує власне трактування лояльності як сукупності якостей працівника, що зумовлені особистісними особливостями (внутрішні чинники) і параметрами організації (зовнішні чинники), які характеризують його ставлення до організації і визначаються через поведінкові показники як у поточний момент, так і в довгостроковій перспективі [3, с. 98].

Неоднозначними, на нашу думку, є погляди дослідників на структуру лояльності, її компоненти та чинники впливу. Найчастіше дослідники використовують трикомпонентну концепцію Д. Мейєра та Н. Аллена, в основі якої принцип провідного мотиву. Лояльність визначається як сукупність таких компонентів: афективна лояльність, продовжена лояльність і нормативна лояльність [4]. Проте останнім часом науковці схилиються до думки про доцільність двокомпонентної концепції.

Вивчаючи лояльність в системі управління освітніми послугами, дослідники пропонують її визначати як складне комплексне поняття, зміст якого визначено низкою взаємопов'язаних визначень: лояльність як домінуючий мотив системи прийняття рішень ректорів-менеджерів і професорсько-викладацького складу; відданість і вірність університетської спільноти цілям, традиціям і цінностям ВНЗ; прихильність всіх представників університетської спільноти, що проявляється у готовності брати на себе певні зобов'язання і виконувати їх; лояльність споживачів і лояльність виробників освітніх послуг. Окрім цього авторами називаються найважливіші якості лояльності – інноваційність та зростання віддачі від інвестування у людський капітал та вказуються чинники (ринкові і неринкові, суспільні, колективні та індивідуальні, інноваційні, інституційні, мотиваційні, кар'єрні, особистісно-психологічні та ін.), у результаті дії яких формуються лояльність [5].

З огляду на проблему дослідження, вважаємо, що варто урахувати

трикомпонентну концепцію лояльності Д. Мейєра і Н. Аллена та результати робіт таких дослідників як Л. Балабанова і О. Сардак, Л. Джуелл, В. Доміняк, А. Ловаков і С. Липатов, Д. Ньюстром і К. Дейвіс. А. Присяжна при вивченні лояльності викладачів до ВНЗ як показника (ступеня, міри) їх корпоративної ідентичності. Останню слід розглядати як різновид соціальної ідентичності, в основі якої є ототожнення викладача з організацією – університетом. Звернення до робіт, в яких безпосередньо вивчалася корпоративна ідентичність співробітників/викладачів, показало, що серед показників її прояву названі: наявність позитивних установок відносно організації; високий рівень прийняття цінностей організації; особисте усвідомлення цілей організації; прихильність до організації. По-суті, названі показники ототожнюються саме з природою лояльності.

Як виявляється лояльність взаємопов'язана й з такими феноменами як-то корпоративна культура організації/університету і благонадійність співробітників. Ефективність діяльності університету як організації залежить від рівня розвитку корпоративної культури. Її основу становлять цінності, переконання, що приймаються і поділяються викладачами, тобто їх корпоративна ідентичність. Від того, наскільки сумісними стануть цінності організації з цінностями викладача, залежить його лояльність, а отже, й ефективність діяльності ВНЗ. Корпоративна культура університету створює певний «культурний простір», «згладжує» процес переходу цінностей організації в ціннісні орієнтації співробітників, підвищуючи їх лояльність [6, с. 93-94].

Дослідники Т. Соломанідіна і В. Соломанідін розглядають взаємозв'язок лояльності і благонадійності. Благонадійність, яку тлумачать як законслухняність, у взаєминах з організацією перетворюється на дотримання норм, цілей і цінностей організації, виконання її вимог і регламенту. Автори стверджують, що благонадійна в соціальному сенсі людина буде благонадійна в будь-якій організації незалежно від її культури, норм і цінностей (у тому випадку, якщо вони не суперечитимуть загальноприйнятим і загальнолюдським цінностям) [7, с. 119].

Зауважимо, що для ефективної діяльності університету і стратегічного планування його розвитку необхідним є вивчення чинників, які безпосередньо впливають на процес формування лояльності університетської спільноти. Так, А. Присяжна, досліджуючи лояльність працівників різних сервісних організацій, вивчала лояльність викладачів університету [8]. Результати дослідження показали, що її визначають такі чинники: мотиви вибору роботи, мотивація праці і трудові цінності, особливості корпоративної етики, вік, стать, досвід роботи, рівень освіти. Нормативна та поточна лояльність викладачів виявилася вищою, ніж в інших організаціях (присутнє почуття обов'язку), а емоційна – нижчою, що пояснюється недостатнім рівнем заробітної плати.

Серед чинників, які сприяють прагненню співробітників належати до організації і сприяти її успіху, Л. Джуелл, В. Доміняк, А. Ловаков і С. Липатов, Д. Мейєр і Н. Аллен, Д. Ньюстром і К. Дейвіс та ін. називають такі, як досвід роботи, відповідність цінностей, організаційна підтримка і справедливість. Причому дослідники виявили, що чинники, які зв'язані з досвідом роботи, сильніше корелюють зі складовими лояльності (афективною, продовженою, нормативною), ніж з іншими демографічними чинниками. Так, згідно з дослідженням В. Доміняка [1], лояльність до організації нелінійно зв'язана зі стажем роботи співробітника в організації. Ґрунтуючись на теорії очікування, автор зауважує, що після вступу до організації міра лояльності може знижуватися за рахунок розбіжності між очікуваннями працівника від організації і сприйманою дійсністю, але потім знову відбувається її зростання на підставі реального досвіду роботи в організації і сприйняття співробітником можливостей реалізації цих очікувань.

Для розробки керівництвом університету програми заходів з формування лояльності університетської спільноти важливо знати й про її рівні. Так, значний інтерес викликає модель розвитку лояльності персоналу організації, розроблена Т. Соломанідіною і В. Соломанідіним. Автори виділяють чотири рівні лояльності: імітація лояльності (створення образу відданості); потенційна лояльність; мотивована лояльність, лояльність, заснована на особистій зацікавленості – прагматична лояльність; стандартна загальноприйнята лояльність благонадійного співробітника; лояльність на рівні цінностей і переконань – відданість організації [7]. Саме лояльність п'ятого рівня, як зазначають автори, переходить у відданість організації, при якій людина ідентифікує себе з організацією, уявляє себе й організацію як єдине ціле. Відданість організації означає ототожнення себе з її культурою. Аналіз рівнів також засвідчує, що лояльність є показником корпоративної ідентичності співробітника з організацією.

У результаті проведення дослідження, яке містило у собі опитування викладачів університетів України, виявлено, що у викладачів формується різне ставлення до організації, в якій вони працюють, т.б. йдеться про міру лояльності викладача до ВНЗ. Також було встановлено, що: 1) ступінь узгодження цінностей університету і викладачів значно впливає на свободу вибору викладачів у прийнятті рішень і створення умов у ВНЗ для прояву викладачами особистісної ініціативи; 2) своєчасність отримання викладачами інформації про впровадження інновацій в університеті залежить від міри узгодження цінностей університету і викладачів; 3) створені в університеті умови для прояву викладачами особистої ініціативи дають змогу викладачеві реалізувати свободу вибору у прийнятті рішень щодо діяльності в умовах свого підрозділу і університету у цілому; 4) між свободою вибору в прийнятті

рішень й існуючими способами мотивації викладачів в університеті є взаємозв'язок. Все це має стати підґрунтям для розробки програми заходів з формування лояльності університетської спільноти, зокрема викладачів.

Також у ході проведення дослідження виявлено, що для розробки і впровадження програми заходів з формування лояльності викладачів слід враховувати специфічні особливості їх професійної діяльності. Як відомо, виконання однієї і тієї ж ролі впродовж тривалого часу негативно позначається на особистості і якості роботи викладача. Виконання ролі «викладача» протягом років характеризується появою особистісної і професійної деформації. Можна стверджувати, що накопичений досвід роботи викладачів в університеті впливає на міру лояльності, і зокрема, на її нормативну складову. Вважаємо, що можливий позитивний і негативний вплив досвіду професійної роботи на процес формування лояльності викладачів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. У ході проведення дослідження встановлено відсутність єдиного підходу до трактування феномену «лояльність» та його компонентного складу. Лояльність представників університетської спільноти слід розглядати як ступінь (показник) розвитку їх корпоративної ідентичності. Для розробки програми з формування лояльності представників університетської спільноти, необхідним кроком є вивчення чинників, що безпосередньо впливають на лояльність викладачів. Вважаємо, що для проведення заходів з формування лояльності необхідно враховувати специфічні особливості професійної діяльності викладачів університету. Перспективами подальших розвідок є розробка програми заходів з формування лояльності викладачів університету.

Список використаних джерел:

1. Доминяк В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук 19.00.05 / Доминяк Владислав Игоревич. – СПб., 2006. – 36 с.
2. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Почебут Л. Г., Чикер В. А. – СПб., Речь, 2000. – 298 с.
3. Позднякова Т. В. Лояльность персонала организаций: аналіз теоретично-методологических аспектов / Т. В. Позднякова // Prospects of Science and Education. – 2013. – № 2. – С. 95 – 103.
4. Allen N. J. Construct Validation in Organizational Behavior Research: The Case of Organizational Commitment / Allen N. J., Meyer J. P. // Problems and Solutions in human assessment. – Norwell, MA : Kluwer Academic Publishers, 2000.
5. Дятлов С. А. Лояльность в системе управления образовательными услу-

- гами / С. А. Дятлов, О. П. Ковалева // Экономика образования. – 2009. – № 1. – 48-57.
6. Соловейчик А. В. Лояльность персонала и факторы, характеризующие организацию / А. В. Соловейчик // Известия Российского госуд. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 93 – 98.
 7. Соломанидина Т. О. Управление мотивацией персонала (в таблицах, схемах, тестах, кейсах) / Т. О. Соломанидина, В. Г. Соломанидин. – М. : ООО «Журнал «Управление персоналом», 2005. – 128 с.
 8. Присяжная А. Изучение приверженности сотрудников сервисной и производственной организаций / А. Присяжная // General and Professional Education. – 2010. – №1. – P. 79 – 86.

Transliteration:

1. Dominjak V.I. Organizacionnaja lojal'nost': model' realizacii ozhidaniy rabotnika ot svoej organizacii: avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni kand. psihol. nauk 19.00.05 / Dominjak Vladislav Igorevich. – SPb., 2006. – 36 s.
2. Pochebut L. G. Organizacionnaja social'naja psihologija / Pochebut L. G., Chiker V. A. – Spb., Rech', 2000. – 298 s.
3. Pozdnjakova T. V. Lojal'nost' personala organizacij: analiz teoretichno-metodologicheskikh aspektov / T. V. Pozdnjakova // Prospects of Science and Education. – 2013. – № 2. – S. 95 – 103.
4. Allen N. J. Construct Validation in Organizational Behavior Research: The Case of Organizational Commitment / Allen N. J., Meyer J. P. // Problems and Solutions in human assessment. – Norwell, MA : Kluwer Academic Publishers, 2000.
5. Djatlov S. A. Lojal'nost' v sisteme upravlenija obrazovatel'nymi uslugami / S. A. Djatlov, O. P. Kovaleva // Jekonomika obrazovanija. – 2009. – № 1. – 48-57.
6. Solovejchik A. V. Lojal'nost' personala i faktory, harakterizujushhie organizaciju / A. V. Solovejchik // Izvestija Rossijskogo gosud. ped. un-ta im. A. I. Gercena. – 2010. – № 125. – S. 93 – 98.
7. Solomanidina T. O. Upravlenie motivaciej personala (v tablicah, shemah, testah, kejsah) / T. O. Solomanidina, V. G. Solomanidin. – M. : ООО «Zhurnal «Upravlenie personalom», 2005. – 128 s.
8. Prisjazhnaja A. Izuchenie priverzhennosti sotrudnikov servisnoj i proizvodstvennoj organizacij / A. Prisjazhnaja // General and Professional Education. – 2010. – №1. – R. 79 – 86.

К.Н. Гнездилова, *Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Черкассы, Украина.*

Лояльность университетского сообщества: управленческий аспект

K. M. Gnezdilova, *B. Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine.*

The university community loyalty: administrative aspect.

E-mail: kiiirrra@meta.ua

ГОРДІЙЧУК О.Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та методики
початкової освіти, факультет
педагогіки, психології та соціальної
роботи, Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВАЖЕЛІ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автором публікації акцентовано увагу на аналізі навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності. Розкрито сутність і значення терміно-поняттєвого апарату проблеми. Стаття прислужиться всім, хто має відношення до підготовки педагога для професійної діяльності в новій освітній установці – інклюзії.

Ключові поняття: інклюзивна діяльність, готовність до інклюзивної діяльності, вікові особливості, система підготовки.

Автором публикации акцентировано внимание на анализе учебных дисциплин психолого-педагогического направления в системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов к инклюзивной деятельности. Раскрыта сущность и значение термино-понятийного аппарата проблемы. Статья послужит всем, кто имеет отношение к подготовке педагога для профессиональной деятельности в новой образовательной установке - инклюзии.

Ключевые понятия: инклюзивная деятельность, готовность к инклюзивной деятельности, возрастные особенности, система подготовки.

The authors of the attention is focused on the analysis of subjects of psychological and pedagogical guidance system of training future teachers of elementary school to an inclusive activity. The essence and importance of terminology-conceptual apparatus problems.

Article will serve everyone who is related to the training of teachers for professional work in the new educational system - inclusion.

Key words: *inclusive activity, readiness for inclusive activities, age features, system training.*

Актуальність дослідження зумовлена, нещодавно затвердженим Законом України про вищу освіту та новою освітньою парадигмою нового часу – інклюзивної освіти, котра, з точки зору політики й процесу, «дає можливість забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх у шкільному середовищі та поза його межами» [5, с.167]. Згідно Закону, професійна підготовка майбутніх фахівців загалом, а вчителів початкових класів, зокрема, здійснюється за програмами освіти бакалаврів та магістрів (освітньо-професійною та освітньо-науковою). Університетам надано можливість автономно визначати стратегію і тактику вищої освіти, створювати плани та навчальні програми [2].

Оновлення освітнього процесу в Україні стимулює пошук нових інтеграційних підходів до професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ з метою подальшої їх участі в окресленому напрямку діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми розкриває методологічні та загальнотеоретичні питання щодо проблеми удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти, що знаходиться у центрі уваги науковців: Віт. Бондаря, Е. Данілавічюте, В.Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, Ю. Найди, В. Синьова, О. Таранченко та ін.).

Ми, в свою чергу, основний акцент в наукових дослідженнях робимо на провідних видах готовності до інклюзивної діяльності, які мають стати результатом якісної професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у ВНЗ.

За нашими міркуваннями, готовність майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності повинна бути не лише *професійною, методичною, методологічною*, а й *ментальною*, адже йде мова про роботу з окремою категорією дітей.

Щодо поняття «*інклюзивна діяльність*», то за нашим власним розуміння – це новий освітній вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних та оздоровчо-виховних закладів, а результатом якого є прагнення і здатність фахівців високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності.

Таким чином, *«готовність до інклюзивної діяльності»*, на нашу думку, характеризується здатністю майбутніх вчителів початкових класів організувати процес залучення дітей з особливими потребами в інтегроване навчально-виховне середовище, ставити спільну мету для кожного учасника цього виду діяльності, вибирати оптимальні способи її досягнення, брати участь в міждисциплінарній команді по розробці ІПР дитини з особливими потребами, здійснювати самоконтроль власної інклюзивної діяльності.

Заявлена теоретико-методична проблема потребує подальшого розширення спектру наукових розвідок.

Отже, *мета нашої статті* полягає в обґрунтуванні, на основі аналізу, системи психолого-педагогічного впливу на професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під *«системою підготовки»* майбутнього педагога ми вбачаємо сукупність взаємопов'язаних та відповідним чином впорядкованих елементів підготовки, що утворюють певну цілісність, яка має певну загальну мету, а даному випадку – це підготовка майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності.

Ураховуючи важливість впровадження інклюзивної освіти, обґрунтуємо та проаналізуємо, в процесі вивчення яких нормативних та вибіркових навчальних дисциплін студенти вказаного напрямку підготовки, мають можливість здобути професійні знання та практичну підготовку з метою виконання розширеного спектру функцій інклюзивної діяльності.

Вважаємо, найбільшими можливостями в аспекті формування готовності майбутнього фахівця до інклюзивної діяльності володіють фахові навчальні дисципліни, такі як: «Психологія загальна та вікова», «Дефектологія», «Загальні основи педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Основи інклюзивної педагогіки» тощо.

Вагоме місце серед дисциплін психолого-педагогічного спрямування посідає «Психологія загальна та вікова» для першокурсників. Метою навчальної дисципліни є, передусім, озброєння їх фундаментальними психологічними знаннями; формування практичних навичок, які допомагають розкривати суть психічних явищ з урахуванням найновіших психологічних досліджень, пізнавати себе, виявляти свої можливості, адекватно оцінювати й перетворювати їх у дійсність, ставати вільними в морально-етичному, духовному самовдосконаленні; вибудовувати власний науковий світогляд, стійку життєву позицію. Запропонований курс забезпечує також ознайомлення та систематизацію знань студентів із віковими особливостями молодшого школяра, як комплексу фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних якостей, характерних для більшості людей» [4, с.16]. Це, в свою чергу,

допоможе педагогу виявити той вид діяльності, до якого найбільш здібна дитина з особливими освітніми потребами, а далі дібрати оптимальні методи, прийоми і засоби впливу на розвиток її сильної сторони.

Як засвідчив аналіз навчально-методичного забезпечення цього курсу, засобами діагностики не передбачено практичного вправлення та перевірки вмінь студентів складати психологічний портрет молодшого школяра, що є вкрай необхідним для подальшої професійної діяльності загалом, а в роботі міждисциплінарної команди з підготовки ІПР дитини з особливими потребами, зокрема.

Навчальна дисципліна «Дефектологія» також виступає важливим важелем у системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до індивідуалізованого навчання, розвитку, соціалізації та виховання дітей з особливими потребами. Насамперед, вона передбачає озброєння студентів загальними поняттями про закономірності аномального розвитку дітей у порівнянні з нормальним онтогенезом; особливості структури дефекту в різних груп дітей з особливими потребами; основні групи дітей з особливими потребами. Аналіз типової програми продемонстрував, що студенту пропонується детальна характеристика психогенних порушень у дітей, однак, акцент на особливостях характеру, який формується в дитини з особливими потребами під впливом попередніх чинників, є надмірно стислим і коротким.

Як зазначає Л. Калмикова, проаналізовані вище психологічні дисципліни орієнтовані на розширення психологічної компетентності студентів, на усвідомлення специфіки психології як предметного фаху вчителя [3. С.14].

З педагогічних дисциплін, у професійній підготовці майбутнього педагога до окресленого нами напрямку діяльності, вагомого значення має курс «Загальні основи педагогіки», спрямування якого допомогти студентам в оволодінні теоретичними знаннями про освіту, навчання, виховання і розвиток підростаючого покоління та ефективними шляхами управління навчально-виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Нажаль, в умовах інклюзивного класу, чи в умовах інклюзивної діяльності – мова не ведеться.

«Педагогічна майстерність» логічно продовжує попередньо проаналізований курс, розкриває особливості педагогічної майстерності вчителя, знайомить зі структурою педагогічних здібностей, що складають основу етичної компетентності майбутнього педагога, яка вкрай необхідна в роботі з дітьми та їх батьками.

Успіх майбутнього вчителя в інклюзивній діяльності, насамперед, залежатиме від його ставлення до дитини та педагогічної майстерності тісної співпраці в міждисциплінарній команді. Так, за програмою на практичних заняттях з курсу практикуються вправи щодо оволодіння педагогічною майс-

терністю, тренінги для вироблення етики контактної взаємодії, практичне вправляння з розвитку мовної та немовної техніки тощо. Незаперечним є той факт, що вміння керувати власною мімікою, управляти жестами – є необхідними для педагога в роботі з окресленою категорією дітей.

Реалізувати міждисциплінарні зв'язки з дотичними навчальними дисциплінами, здійснити інтеграцію здобутих студентами компетенцій, оптимізувати процес формування професійної готовності майбутнього педагога до освітньої інклюзії має можливість провідна, на наш погляд, нормативна навчальна дисципліна «Основи інклюзивної педагогіки». Відповідно Наказів Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» (від 01.10.10 № 912) та «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (09.12.2010 № 1224), а також згідно з Галузевим стандартом вищої освіти до нормативної частини навчального плану напряму підготовки «Початкова освіта» (освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»), на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича у 2011 році було включено дисципліну «Основи інклюзивної педагогіки», розроблену і апробовану автором публікації на основі Міністерської програми «Основи інклюзивної освіти» (колектив авторів: І. Білозерська, Л. Будяк, З. Ленів, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко під керівництвом професора А. Колупасевої) [6]. Навчальною програмою на «Основи інклюзивної педагогіки» передбачено 72 години, з них 34 години аудиторних (лекційних та семінарських) і 38 години для самостійної роботи [1].

Концептуальною ідеєю в розробці змістової частини програми курсу «Основи інклюзивної педагогіки» стали думки і переконання автора про існування такої залежності: чим нижчий рівень інтелектуального розвитку дитини, тим вищим має бути рівень освіченості учителя. Основні завдання цього курсу спрямовані на те, щоб: ознайомити студентів із сучасним станом, етапами розвитку та актуальними проблемами інклюзивної освіти в Україні; сформувати переконання учнів у необхідності навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу; підготувати майбутніх фахівців до роботи з учнями з обмеженими функціональними можливостями та їх батьками. Передбачається, що в процесі вивчення дисципліни студент має знати: основні історичні етапи розвитку соціальної допомоги особам з обмеженими функціональними можливостями; стан і розвиток інклюзивної освіти в країнах Європи та в Україні; зміст основних нормативних документів щодо впровадження інклюзивного навчання на Україні; особливості психофізичних вад дитини та їх нозологій; необхідність інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади;

вимоги до індивідуального навчального плану дитини з обмеженими функціональними можливостями; вимоги до навчально-методичного та кадрового забезпечення навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання; особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами в інклюзивних класах (групах); значення, сутність, зміст та актуальні проблеми соціальної адаптації для дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної школи; основні проблеми родинного виховання дітей з особливими потребами. Реалізацію компетентнісного підходу у викладанні окресленого курсу вбачаємо у забезпеченні бакалаврів вміннями, зокрема: характеризувати сучасний стан підготовки дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання; окреслювати перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні; аналізувати досвід запровадження інклюзивного навчання в умови загальноосвітнього навчального закладу; застосовувати наочно-дидактичні засоби у роботі з окремими групами дітей; використовувати інноваційні підходи в корекції навчання дітей з особливими потребами; добирати основні форми, методи і прийоми соціально-педагогічної допомоги сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами.

З метою реалізації основних теоретичних положень навчальної дисципліни у програмі виокремлено два змістові модулі: «Теоретико-методологічні основи інклюзивного навчання дітей з особливими потребами» і «Шляхи впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу». З досвіду викладацької роботи можемо стверджувати, що змістовий матеріал цих модулів сприяє глибшому усвідомленню майбутніми фахівцями концептуальних проблем інклюзії.

Однак, вважаємо, з метою формування методичних вмінь та навичок роботи з дітьми особливих потреб, потрібен новий спецкурс, зміст якого буде сконцентрований на практичній складовій професійної підготовки фахівця до інклюзивної діяльності.

Висновки дослідження. Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності, чи до роботи з дітьми особливих потреб в інклюзивному класі в умовах ЗНЗ, потребує спеціально організованого, системного та інтегративного підходу до змісту, впровадження нових норм та освітніх стандартів.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробці концептуальних ідей та змістової складової курсу «Інклюзивна діяльність».

Список використаних джерел:

1. Гордійчук О.Є. Інклюзивне навчання : метод. рекомендації / Оксана Гордійчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. – 2012. – 48 с.

2. Закон України про вищу освіту від 1.07.2014 року №1556 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvit>.
3. Калмикова Л. Концепція безперервної психологічної підготовки майбутніх педагогів / Л.Калмикова // Початкова школа. – 2015. - №9. – С.14-19.
4. Лук'янова/ Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К. ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
5. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В.Ковбасюка ; [упоряд.: Н.Г.Протасова, Ю.О.Молчанова, Т.В. Куренна; ред.рада: В.Г.Кремень, Ю.В.Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.] Нац.акад. пед.наук України, Нац.акад.держ.упр.при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.
6. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупасової А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

References:

1. Gordiychuk O.E. Inclusive education: the method. Recommendations / Oksana Gordiychuk. - Chernivtsi: Chernivtsi th. Univ. - 2012. - 48 p.
2. Law of Ukraine on higher education by the year 01.07.2014 №1556 [electronic resource] - Access: <http://www.Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvit>.
3. Kalmykova L. Concept of continuous psychological training of future teachers / L.Kalmykova // Elementary School. - 2015. - №9. - P.14-19.
4. Lukyanov L.B. Adult education: a brief glossary of terms / Avt.-stop. L.B. Lukyanov, O.V.Anischenko - K.; Nizhin: Publisher PE Lysenko M., 2014. - 108 p.
5. Adult Education: encyclopedic dictionary / Ed. V.G.Kremen, Yu.V.Kovbasyuka; [Compiled .: N.H.Protasova, Yu.O.Molchanova, T.V. Kurenna; red.rada: V. Kremen, Yu.V.Kovbasyuk, N.G.Protasov et al.] Nats.akad.ped.nauk Ukraine, President of Ukraine Nats.akad.derzh.upr.pry [et al.]. - K: Basis, 2014. - 496 p.
6. Fundamentals of Inclusive Education: Textbook / Pod Society. Ed. Kolupaev A.A. - C .: «A.S.K.», 2012. - 308 p.

О. Е. Гордийчук, Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, Черновцы, Украина.

Психолого-педагогические рычаги влияния на профессиональную подготовку будущего учителя начальных классов к инклюзивной деятельности.

O. E. Gordiychuk, Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych Chernivtsi, Ukraine.

Psycho-pedagogical leverage on training future teachers of elementary school to an inclusive activity.

E-mail: gordiychukoksana@yandex.ru

ГОРОДЕЦЬКА О.В.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
кафедра методики викладання
навчальних предметів та освітнього
менеджменту, Тернопільський
обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Тернопіль, Україна

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті проаналізовано поняття моральності як основи духовного світу особистості. Підкреслено, що виховання високоморальної, духовної, культурної особистості, патріота-громадянина – пріоритетні завдання освіти в період інтеграції України до європейського освітнього простору. Представлено систему формування духовно-моральних цінностей особистості. Висвітлено питання формування сучасної моральності як загальнолюдської гуманістичної цінності. Окреслено структурні елементи моралі та складові морального виховання; методи контролю та аналізу рівня вихованості. Морально-духовні цінності особистості представлені як надбання попередніх поколінь.

Ключові слова. Моральність, етика, морально-етичне виховання, духовність, духовні цінності, моральні цінності, загальнолюдські морально-духовні цінності, національні моральні цінності.

В статье проанализировано понятие нравственности как основы духовного мира личности. Подчеркнуто, что воспитание высоконравственной, духовной, культурной личности, патриота-гражданина – приоритетные задания образования в период интеграции Украины к европейскому образовательному пространству. Представлена система формирования духовно-моральных ценностей личности. Отражен вопрос формирования современной нравственности как общечеловеческой

гуманистической ценности. Очерчены структурные элементы морали и составляющие морального воспитания; методы контроля и анализа уровня воспитанности. Морально духовные ценности личности представлены как приобретение предыдущих поколений.

Ключевые слова. Нравственность, этика, морально-этическое воспитание, духовность, духовные ценности, моральные ценности, общечеловеческие морально духовные ценности, национальные моральные ценности.

In the article the concept of morality as bases of the spiritual world of personality is analysed. Underline, that education of spiritual, cultural personality, patriot-citizen, is foreground jobs of education in the period of integration of Ukraine to European educational space. The forming system is presented spiritually moral values of personality. The question of forming of modern morality is reflected as a common to all mankind humanism value. Outlined structural elements of moral and constituents of moral education; methods of control and analysis of level of breeding. Morality spiritual values of personality are presented as acquisition of previous generations.

Key words. Morality, ethics, morality ethical education, spirituality, spiritual values, moral values, common to all mankind morally spiritual values, national moral values.

Постановка проблеми. Внутрішній або духовний світ людини – це найрізноманітніші почуття і відчуття, емоції і настрої, задуми та ідеї, образи, фантазії, моральні ідеали та духовні цінності. Тому пізнання внутрішнього світу людини таке ж необхідне й важливе, як і пізнання оточуючої дійсності.

Духовна людина завжди живе за моральними законами любові, істини, добра, милосердя, справедливості та краси. Критерієм для оцінювання моральності та духовності людини є десять заповідей Закону Божого. У Книзі Життя – Біблії викладено зміст духовних цінностей: любов, покоря, щедрість, цнотливість, доброзичливість, поміркованість, стриманість, лагідність, доброта, щирість, працьовитість та інші. Духовні цінності зумовляють усі інші цінності і людини, і суспільства. Їх розвиток є необхідним у період інтеграції України до європейського освітнього простору. *Головні якості духовної людини:* любов, радість, спокій, терплячість, доброта, милосердя, віра, стриманість та інші.

Завдання дослідження:

- висвітлення питання формування духовно-моральних цінностей та якостей особистості;
- зосередження уваги на розумінні педагогічними та науково-педагогіч-

ними працівниками особливостей впливу ЗМК на розвиток духовно-моральних цінностей особистості;

- обґрунтування доцільності дослідження особливостей системи формування духовно-моральних цінностей особистості у період інтеграції України до європейського освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених і практика вітчизняної освіти свідчать про зростаючий інтерес до проблеми формування духовно-моральних цінностей особистості: Білоборода В.О., Гаврисюк О.В., Денишук І.І., Лахман Н.М., Новікова О.М., Обеднікова О.В., Савчук Л.В. та інші. Питанню християнської педагогіки, формуванню та розвитку християнських ідеалів, цінностей та вартостей значну увагу приділяли Жуковський В., Зелінська Л., Мазур І., Калашник А., Николин М. та інші.

Виклад основного матеріалу. У XXI столітті необхідно виховувати чесну, благородну, відповідальну особистість, здатну жити і працювати у правовому демократичному суспільстві, шанувати Божі та державні закони. На думку А. Калашник християнські моральні та духовні цінності допоможуть молодому поколінню переорієнтуватися з вартостей азійського типу на вартості європейсько-демократичні. Обов'язок навчальних закладів – допомогти підростаючому поколінню досягнути шляхи до пізнання вічних істин – основ моралі, закладених у Святому Письмі [6, С. 13–14].

Духовність – фундамент поняття «особистість». Поняття «духовність» у педагогічному словнику тлумачиться, як індивідуальна вираженість особистості у системі двох фундаментальних потреб:

- потреби пізнання світу, себе, сенсу й призначення свого життя;
- соціальної потреби жити, діяти для інших (готовність прийти на допомогу, розділити радість і горе) [9].

Складовими духовної культури особистості (за П.Щербанем) є:

- Інтелектуальна культура.
- Моральна культура.
- Культура спілкування.
- Національна культура та національна самосвідомість.
- Художньо-естетична культура.
- Християнська морально-етична культура, релігійні заповіді та традиції.
- Родинно-побутова культура.
- Політична, правова культура.
- Екологічна культура [10].

Цінністю називається те, що здатне задовольняти людські потреби. Отже, цінність речі визначається як її властивостями, так і її відношенням до потреб та інтересів людини. Цінності поділяються на матеріальні й духовні.

Духовна цінність – це те, що має зв'язок з внутрішнім психологічним життям людини, те, що ми високо цінуємо, це те, що варте поваги та нашої уваги. Здавна наші пращури склали символічну систему духовних цінностей, яка передається від покоління до покоління. З часом вона змінюється, доповнюється, але основою її являється – любов [4].

Загальнолюдські морально-духовні цінності – це морально-духовні надбання попередніх поколінь, які незалежно від расової, національної чи релігійної приналежності визначають основу поведінки і життєдіяльності окремої людини, спільноти або суспільства. Основою загальнолюдських цінностей для християн є десять Божих Заповідей [8].

В систему загальнолюдських морально-духовних цінностей входить: віра в Бога, пошана батьків, святість, постійність, наполегливість, альтруїзм, гуманність, чесність, старанність, щирість, доброта, любов, мораль, милосердя, відповідальність, совість, мужність, людяність, сила волі, свобода, гідність, честь, вміння творчо вдосконалювати світ, усвідомлення самого себе, вміння керувати своїми вчинками та інші. Чим внутрішньо красивішою буде людина, тим більшим буде перелік духовних цінностей. Духовні цінності громадян є основою щасливого та процвітаючого суспільства [8].

Національні моральні цінності – це історично зумовлені і створені народом погляди, переконання, ідеали, традиції, звичаї, обряди, практичні дії, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях, але вирізняються певними національними проявами і є основою соціальної діяльності людей певної етнічної групи [8].

Сімейні цінності – моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та інші [8].

На основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей можна виділити **якості особистості, які становлять зміст морального виховання**: гуманність, доброта, чесність, гідність, дружба, працелюбність, повага до батьків, людей взагалі, мудрість, чуйність, уважність, люб'язність, тактовність, терпіння, делікатність, чемність, чесність, милосердя, дисциплінованість, совісність, доброзичливість, ввічливість, національна гідність, патріотизм, скромність, справедливість, інтелігентність, колективізм, почуття материнства (батьківства), інтернаціоналізм, толерантність, екологічна і правова культура, вміння бачити красу, бережливе ставлення до здоров'я, вміння слухати, розвиток талантів та інші.

Геніальний філософ Г.Сковорода писав, що людина народжується двічі: фізично й духовно. Біля духовної колиски стоять духовні наставники – спочатку родина, а потім вчитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого роду, народу, держави. Духовну людину, на думку Г.Сковороди та інших українських мислителів, творить шлях добра: через пізнання, усвідом-

лення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі [9, С. 7].

Етика (від гр. *ethika* – звичка, звичай) – наука, об'єктом вивчення якої є мораль. Етика визначає норми суспільної поведінки, сукупність моральних правил особи чи групи [1].

Мораль – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах [1].

Структурні елементи моралі: моральна свідомість, моральний ідеал, моральні норми і принципи, моральні відносини, моральна діяльність (моральність) [1].

Основні регулятори моральної поведінки: усвідомлення обов'язку, совість, сором.

Моральність людини проявляється у свідомому дотриманні моральних принципів і норм [3].

Морально-етичне виховання – виховна діяльність сім'ї, дитячого садка, школи з формування в учнів стійкої моральної свідомості, розвитку моральних почуттів, якостей, знань, умінь, навичок і звичок відповідної поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, а саме:

- усвідомленої любові до Батьківщини, стійкого інтересу до минулого, сьогодення та майбутнього рідного краю; почуття любові й поваги до рідного народу, мови;
- любові до батьків;
- дбайливого ставлення до природи;
- прагнення захищати свою рідну землю;
- потреби брати активну участь у громадському житті класу, школи, міста, країни;
- усвідомлення принципів гуманізму й безцінності людського життя;
- дисциплінованості, організованості та іншого;
- здатності до співпереживання, милосердя, шляхетності і щедрості;
- потреби захистити слабкого, допомогти відстаючому, уміння поважати честь і гідність людини;
- потреби знати основні правила повсякденного етикету і бажання виконувати їх, уміння поводитися згідно правил культури поведінки [2].

Соціальні інститути, які задіяні в морально-етичному вихованні особистості: 1. Родина. 2. ДНЗ. 3. Мистецькі заклади (будинки культури, театри, музеї, клуби та інші). 4. ЗМК. 5. ЗНЗ [2].

Педагогічним та науково-педагогічним працівникам необхідно усвідомити та передбачати особливості впливу ЗМК на розвиток духовно-моральних цінностей особистості.

При *реалізації завдань морального виховання і самовиховання* широко використовуються такі **форми виховання**: круглий стіл; прес-конференція; лекція; доповідь; бесіда на етичні теми; диспут; вечір запитань та відповідей; огляд літератури з різноманітних питань, літературно-музичні композиції, акції милосердя, пошукова діяльність; екскурсія; подорож; відвідання виставок, театрів та музеїв; створення тематичних стендів та ін.

Методи виховання – способи впливу педагогів на вихованців.

Група методів стимулювання діяльності: 1. змагання, 2. тренування, 3. заохочення, 4. покарання (М.І. Болдирєв, М.К. Гончаров, Ф.Ф. Корольов та ін.) [2].

Види виховної роботи: збори, бесіди, конференції, гуртки, ігри, спортивна діяльність та інші.

Поряд з традиційними варто використовувати також **інноваційні технології**: психогімнастику; психологічні ігри; моделювання та програвання ситуацій; проекти порятунку; творчі завдання; етюди; тренінги емоцій; психологічний малюнок; графічну символіку та інші.

Засоби виховання – це надбання матеріальної і духовної культури (наукова та художня література; засоби масової комунікації; предмети образотворчого, театального, кіномистецтва тощо), які використовують у процесі дії того чи того методу [2].

Результати морально-етичного виховання: моральні переконання; моральні почуття; моральні звички; моральна спрямованість; моральна свідомість [5].

Результатом морального виховання є – *моральна вихованість*, ознаками якої є ставлення особистості до оточуючих, добровільне виконання певних дій, мотиви дій та вчинків [5].

Методи контролю та аналізу рівня вихованості учнів: 1. педагогічне спостереження; 2. бесіда; 3. опитування (анкетування); 4. виконання доручень; 5. створення ситуацій для вивчення поведінки учнів; 6. аналіз результатів суспільно-корисної праці дітей [5].

Висновки. В реальному житті нашого суспільства наступив той період, коли необхідно усвідомити, якщо не буде вирішена проблема розвитку і становлення моральної особистості, то ні про які перетворення в нашому реальному житті не може бути й мови.

В сучасних умовах незалежної України чітко помітна тенденція до прагнення до інтеграції у європейське та світове співтовариство, що неможливе без формування моральної, духовної та патріотичної особистості громадянина, адже сучасному молодому поколінню необхідно розбудовувати та утверджувати нашу державу у європейському просторі. Тому саме освітні заклади мають стати тим рушієм, що допоможе сформувати сучасну систему моральних, етичних та духовних цінностей українців.

Список використаних джерел:

1. Бліхар В.С. Християнська етика. 8 клас. Матеріали до уроків: Посібник для вчителя / В.С. Бліхар. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 88 с.
2. Галібург І.М. Морально-етичне виховання учнівської молоді. Шляхи і засоби морального виховання / І. М. Гілібург // [Електронний ресурс] : <http://kremrn2.ucoz.ru/Nowosti/SWMax8.ppt>
3. Гаряча С.А. Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / С.А. Гаряча. – К., 2010. – 20 с.
4. Дубовик М. Церква. Сім'я. Школа. Чиїм завданням є духовне виховання? / Михайло дубовик // Слово вчителю. – 2008. – № 1. – С. 10–13.
5. Заросілова Н. Морально-етичне виховання школярів: нові технології роботи бібліотекаря з учнями початкових класів / Ніна Заросілова // Сучасна школа України. – 2012. – № 10. – С. 88–89.
6. Калашник А. Педагогічно-методичні підходи та дидактичний матеріал до уроків християнської етики. Навчально-методичний посібник / Антоніна Калашник. – Тернопіль : Вид. Астон, 2007. – 184 с.
7. Морально-етичне виховання. 1 клас. Дидактичні матеріали до уроків варіативного курсу. – Ч. 2. / упоряд. Л.Г. Дмитренко. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 175 с.
8. Мошенська Т. В. Морально-етичне виховання учнів / Т. В. Мошенська // : Опис досвіду роботи [Електронний ресурс] : http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/20262/
9. Савицька Н. Формування світогляду – основа духовного виховання дитини / Наталія Савицька // Слово вчителю. – 2008. – № 3. – С. 6–8.
10. Саннікова Т. В. Функція школи – духовна просвіта та і духовне виховання молоді / Т. В. Саннікова // Слово вчителю. – 2008. – № 1. – С. 4–6.
11. Сітало О. Поради батькам щодо морально-етичного виховання в сім'ї / О. Сітало // [матеріалами виступів учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Відродження духовності у сучасному світі: взаємодія Церкви та освіти»]. – Кременчук, 2012. – 123 с.
12. Ступак О. Людина серед людей: сценарій презентації проекту / Олена Ступак // Сучасна школа України. – 2012. – № 10. – С. 85–87.

Transliteration:

13. Blikhar V.S. Khrystyianska etyka. 8 klas. Materialy do urokiv: Posibnyk dlia vchytelia / V.S. Blikhar. – Ternopil : Mandrivets, 2008. – 88 s.
14. Haliburh I.M. Moralno-etychne vykhovannia uchnivskoi molodi. Shdiakhy i zasoby moralnoho vykhovannia / I. M. Hiliburh // [Elektronnyi resurs] : <http://kremrn2.ucoz.ru/Nowosti/SWMax8.ppt>
15. Hariacha S.A. Vykhovannia osnov etychnoi kultury molodshykh shkoliariv u

- navchalno-vykhovnomu protsesi : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 "Teoriia i metodyka vykhovannia" / S.A. Hariacha. – K., 2010. – 20 s.
16. Dubovyk M. Tserkva. Sim'ia. Shkola. Chym zavdanniam ie dukhovne vykhovannia? / Mykhailo dubovyk // Slovo vchyteliu. – 2008. – № 1. – S. 10–13.
 17. Zarosilova N. Moralno-etychne vykhovannia shkoliariv: novi tekhnologii roboty bibliotekaria z uchniamy pochatkovykh klasiv / Nina Zarosilova // Suchasna shkola Ukrainy. – 2012. – № 10. – S. 88–89.
 18. Kalashnyk A. Pedahohichno-metodychni pidkhody ta dydaktychnyi material do urokiv khrystyianskoi etyky. Navchalno-metodychnyi posibnyk / Antonina Kalashnyk. – Ternopil : Vyd. Aston, 2007. – 184 s.
 19. Moralno-etychne vykhovannia. 1 klas. Dydaktychni materialy do urokiv variatyvnoho kursu. – Ch. 2. / uporiad. L.H. Dmytrenko. – Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2013. – 175 s.
 20. Moshenska T. V. Moralno-etychne vykhovannia uchniv / T. V. Moshenska // : Opys dosvidu roboty [Elektronnyi resurs] : http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/20262/
 21. Savytska N. Formuvannia svitohliadu – osnova dukhovnoho vykhovannia dytyny / Nataliia Savytska // Slovo vchyteliu. – 2008. – № 3. – S. 6–8.
 22. Sannikova T. V. Funktsiia shkoly – dukhovna prosvita ta i dukhovne vykhovannia molodi / T. V. Sannikova // Slovo vchyteliu. – 2008. – № 1. – S. 4–6.
 23. Sitalo O. Porady batkam shchodo moralno-etychnoho vykhovannia v sim'i / O. Sitalo // [materialamy vystupiv uchasnykiv II Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii «Vidrodzhennia dukhovnosti u suchasnomu sviti: vzaiemodiia Tserkvy ta osvity»]. – Kremenichuk, 2012. – 123 s.
 24. Stupak O. Liudyna sered liudei: stsenarii prezentatsii proektu / Olena Stupak // Suchasna shkola Ukrainy. – 2012. – № 10. – S. 85–87.

O. B. Городецкая, *Тернопольский областной коммунальный институт послыдипломного педагогического образования, Тернополь, Украина*

Система формирования духовно-моральных ценностей личности в контексте интеграции в европейское образовательное пространство

O. V. Horodetska, *Ternopil Regional Municipal Institute for Postgraduate Education, Ternopil, Ukraine.*
System of spiritual and moral values of the individual in the context of integration into the European educational space

E-mail: g.oksana@online.ua

ГРИЦЕНКО І.С.,

кандидат педагогічних наук,
асистент, кафедра романо-
германських мов і перекладу,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ, Україна

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті автор вказує на актуальність і важливість дослідження феномену загальнокультурної компетентності студентів як комплексної та багатомірної властивості. Саме загальнокультурна компетентність студента, за вітчизняними й західноєвропейськими класифікаторами, визнається як одна з основних (ключових) компетентностей, що забезпечує успішну соціалізацію молоді людини, подальше фахове навчання, готовність до майбутньої професійної, суспільно-громадської діяльності, успішну особистісну самореалізацію студента. Також висвітлено поняття загальнокультурної компетентності та її сутність як дидактичного феномену. Надано аналіз змісту дотичних понять, таких, як соціокультурна компетентність, загальногуманітарна компетентність, загальнокультурні вміння.
Ключові слова: загальнокультурна компетентність, культура, компетентність, компетенція, загальнокультурна компетентність студента.

В статье автор указывает на актуальность и важность исследования феномена общекультурной компетентности студентов как комплексного и многомерного свойства. Именно общекультурная компетентность студента, за отечественными и западноевропейскими классификаторами, признается как одна из основных (ключевых) компетентностей, что обеспечивает успешную социализацию молодого человека, дальнейшее профессиональное обучение, готовность к будущей профессиональной, общественно-гражданской деятельности, успешную личностную самореализацию студента. Также освещены понятия общекультурной

компетентности и ее сущность как дидактического феномена. Дан анализ содержания касательных понятий, таких, как социокультурная компетентность, общегуманитарная компетентность, общекультурные умения.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, культура, компетенция, компетентность, общекультурная компетентность студента.

In the article the author highlights the relevance and importance of the study of the phenomenon of universal cultural competence of students as a complex and multidimensional properties. Universal cultural competence of a student, in domestic and Western European qualifiers, is recognized as one of the basic (key) competences, which ensures the successful socialization of a young person, further vocational training, readiness for future professional, social, public work, successful personal self-realization of the student. Also highlight the concept of universal cultural competence and its nature as a didactic phenomenon. The analysis of the contents of contiguous concepts such as sociocultural competence, universal humanitarian competence, universal cultural skills.

Key words: universal cultural competence, culture, competence, competence, universal cultural competence of the student.

Політехнічна спрямованість вищої освіти, що історично склалася ще за радянських часів, призвела до відриву між реальними потребами студентів, вимогами життєвої практики та характером освіти, яку набувають студенти у період навчання в вищих навчальних закладах. Рівень складності змісту дисциплін, великий обсяг інформації, яка щорічно вводиться у педагогічну практику не дозволяє відмовитись від предметного викладання. Слід також зважати на те, що принципи й логіка вивчення певної дисципліни визначаються природою та сутністю певної наукової галузі. Розчарування в предметоцентричній, технократичній моделі освіти спрямовує педагогічну думку до переоцінки функцій освіти, тому нині наповнюються новим сенсом ідеї культуровідповідності та антропологізму.

На вітчизняних теренах вказував на взаємозв'язок освіти й культури геніальний український філософ і педагог Г. Сковорода. «Пізнай свій народ, а в народі – себе» [13, с. 254], – цей заклик українського філософа знайшов своє теоретико-педагогічне продовження у працях К. Ушинського, П. Юркевича, Г. Ващенко.

У XX столітті думка про те, що навчальний заклад повинен сформувати

людину культури, знайшла своє відбиття в теоріях В. Біблера, Б. Бім-Бада, Є. Бондаревської, А. Вербицького, В. Верещагіна, І. Зязюна, М. Кагана, В. Костомарова, Т. де Шардена та багатьох інших учених. В умовах сучасної соціокультурної кризи науковці звертаються до ідей наших видатних попередників і сучасників, пропонують ймовірнісні варіанти виходу з неї, створюють умови для самозмін, удосконалення, наповнення новим ціннісним сенсом існуючих форм соціальної (педагогічної) діяльності: «...можливість такої метаморфози криється у здатності особистості актуалізувати ті чи інші елементи загальнолюдського культурного спадку, що має гігантський потенціал як реалізованих, так і нереалізованих сенсів, норм поведінки, зміни соціальної дійсності», – зазначає сучасна дослідниця, філософ Л. Штомпель [16, с. 654].

Варто зауважити, що постіндустріальне суспільство, не зважаючи на величезні досягнення в галузі техніки й інформатики, безпосередньо відбивається й на культурі, яка все більш втрачає свій ціннісний сенс, а саме поняття вихолощується й нівелюється, зводиться до масових форм сприйняття та розваг. Засоби масової інформації та Інтернет ліквідують міжнаціональні межі та кордони, створюють ілюзію входження людини в світову культуру, а між тим, як правило, молодій людині нав'язується «культурний сурогат», який не має ніякого стосунку до реальних культурних цінностей. І справжня культура, уособлена в літературних, художніх, музичних артефактах, сьогодні так само недоступна широкому загалу, як і два століття тому. З урахуванням того, що нині наука не є ціннісно-нейтральною діяльністю, цінність власне наукової творчості визначається також саме станом культури.

Неодноразово у працях вчених зазначалося, що надати визначення такому комплексному поняттю, як поняття «культура», надзвичайно складно. Г. Єлізарова вказує, що культура належить до розряду аксіоматичних понять, які видаються «інтуїтивно прозорими»: «Такі концепти (серед них «життя», «суспільство», «справедливість») настільки широкі та багатозначні, що навіть термінологічно кожен дослідник може вкладати в них свій сенс і при цьому тривалий час вести дискусію, не вступаючи у протиріччя з тими сенсами, які вбачають інші» [6, с. 4]. М. Агар, підкреслюючи виняткову комплексність цього поняття, називає культуру «концептуальним монстром», базовим, фундаментальним та винятково важливим феноменом, який ніхто не може зрозуміти, спільне, що об'єднує різних людей, і відмінне, що зумовлює різницю між ними. На думку філософа, теолога, мислителя Тейяра де Шардена, культура є єдиною сферою прояву людської душі та думки. Вона фіксує, закріплює всі духовні пошуки та розумові досягнення людства; надає можливість новим поколінням, використовуючи попередній досвід, здійснювати рух назустріч Богу, і свобода волі, надана людині, повинна бути свідомо до цього

спрямована [15].

У силу складності цього феномену деякі дослідники взагалі відмовляються від сталого визначення, інші ж свідомо обмежують поле дослідницької діяльності, намагаючись зосередитись або на його формі, або на змістові. Наприклад, М. Каган тлумачить культуру як «довготривалий процес, що історично розвивається, й охоплює:

- 1) якості самої людини як суб'єкта діяльності;
- 2) способи діяльності людини, не притаманні їй, але нею створені;
- 3) розмаїття предметів – матеріальних, духовних, художніх, у яких опредмечені процеси діяльності;
- 4) вторинні способи діяльності, які служать уже не «опредмеченню», а «розпредмеченню» тих людських якостей, які зберігаються у предметному бутті культури, себто їх засвоєнню та привласненню людьми;
- 5) функції людини, яка збагачується, розвивається, оволодіває культурою завдяки «розпредметненості», перетворюючись, тим самим, на її творця [8, с. 9-10].

У вітчизняній гуманітаристиці найбільш типовими прикладами визначень поняття «культура» (на загал їх більше двох сотень) можуть слугувати такі:

- культура – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, утілений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» (А. Щукін [10, с. 129–130]); у визначенні ототожнюється поняття культури в широкому сенсі з культурою духовною;
- культура – «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» ([3, с. 472]); у цьому визначенні наголошується на матеріальній складовій і водночас втрачається компонент унікальності, властивий цьому феномену;
- культура – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що втілюється у форми й типи організації життя та діяльності людей, у їх взаємини, а також у створюваних ними матеріальні та духовні цінності» ([12, с. 486]); це визначення відзначається розумінням дискретності людської особистості та імплікацією моделей поведінки («створювані...цінності»);

Для наведених вище та подібних визначень є характерною комплексність і спроба охарактеризувати явище на високому рівні абстрагування.

Зарубіжна гуманітаристика, як правило, чітко розмежовує суб'єктивну й об'єктивну культуру. Перший термін стосується очевидних, матеріальних сторін культури, таких, як артефакти, створювані людьми, а термін «суб'єктивна культура» стосується нематеріальних аспектів буття людини, таких, як цінно-

сті, ставлення, норми поведінки, соціальні ролі. У багатьох працях підкреслюється, що людям, як правило, набагато складніше обговорювати, спостерігати та розуміти суб'єктивні елементи власної культури, особливо, якщо вони вступають у конфлікт одне з одним. Саме в цій сфері й відбувається більшість випадків непорозуміння в ході міжкультурного спілкування.

Тож орієнтація на формування людини культури у період навчання, яка здатна до самотворення протягом усього життя, розглядається нами як відродження традицій європейської педагогіки. Нині, коли широко обговорюються проблеми розуміння людини, її буття, системи міжособистісних стосунків, коли відбувається осмислення діалогу культур як умов взаєморозуміння, толерантності та плюралізму, у конкуренції освітніх парадигм віддаємо перевагу, поряд з компетентнісною, саме культурологічній парадигмі, що спирається на гуманні, культурологічні етичні засади у предметному та міжпредметному втіленні. Поволі змінюються погляди щодо якості освіти в контексті більш глибокого її розуміння як культурного процесу, що втілюється в гуманних та творчих способах взаємодії його учасників; уявлення про особистість студента, який є носієм, окрім соціальних властивостей, різних суб'єктивних властивостей, які пов'язані з поняттями автономії особистості, незалежності, здатності до обміркованого вибору, рефлексії, саморегуляції, у зв'язку з чим змінюється його роль у педагогічному процесі, за студентом закріплюється статус суб'єкта освіти й власного життя.

Практично всі класифікатори компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков, А. Хуторської) виокремлюють як одну зі стрижневих *компетентність загальнокультурну*. Українськими науковцями визнано, що **загальнокультурна компетентність** стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму й дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних й інших відміннос-

тей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

У сучасних дисертаційних роботах, предметом дослідження яких є загальнокультурна компетентність суб'єктів навчального процесу, знаходимо й інші тлумачення цього феномену. Як комплексну інтегративну характеристику, яка вимагає багатоаспектного підходу до її вивчення визначають загальнокультурну компетентність Л. Веселова, Г. Дмитрієв, Т. Єжова, Д. Іванов, Н. Конасова, О. Лебедев, Н. Мечковська, А. Петров, Н. Сушкова, С. Троянська та інші.

Російська дослідниця Т. Єжова, вивчаючи феномен формування загальнокультурної компетентності студентів в освітньому процесі, пише, що саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і стосунки з соціумом. За визначенням дослідниці, загальнокультурна компетентність є значимою інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та емоційний компоненти, що забезпечує єдність загальної й майбутньої професійної культури та визначає здатність суб'єкта включатися в діяльність й орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі. Т. Єжова зазначає, що значущість цієї інтегративної якості особистості підвищується у зв'язку з переходом від традиційної до особистісно орієнтованої освітньої парадигми, оскільки суспільство потребує активних, компетентних спеціалістів, здатних самостійно приймати рішення й готових взяти відповідальність за їхнє здійснення, людей, здатних чітко формулювати мету й конструювати шляхи її досягнення [5, с. 4]. Результативність формування загальнокультурної компетентності авторка пов'язує із забезпеченням відповідної мотивації до високоінтелектуальної праці, участю суб'єктів навчального процесу у відборі змісту, методів і форм навчання, поетапною реалізацією ідеї «діалогу культур» засобами включення в міжкультурну комунікацію.

Оригінальне авторське визначення поняття загальнокультурної компетентності знаходимо в С. Троянської: для неї загальнокультурна компетентність – це «інтегративна спроможність особистості того, хто навчається, зумовлена досвідом освоєння культурного простору, рівнем навченості, вихованості та розвитку, орієнтована на використання культурних еталонів як критеріїв оцінки при розв'язанні проблем пізнавального, світоглядного, життєвого, професійного характеру» [14, с. 15]. С. Троянська у своєму дослідженні пропонує технологію формування загальнокультурної компетентності особистості засобами «музейної педагогіки» [14], а в низці статей стверджує, що загальнокультурна компетентність суб'єктів навчального процесу знаходить своє втілення у привласненні продуктів культурного процесу, – вивчення, розуміння культури; залучення до культури як системи цінностей через пере-

живання у процесі духовного взаємообміну; привласнення продуктів культури у формі навченості та співтворчості.

Як мету літературної освіти студентів тлумачить загальнокультурну компетентність Л. Веселова, результативність її формування вчена пов'язує з розробкою критеріїв відбору текстів для інтегративного культурологічного коментування, визначення видів навчальної інформації, яка залучається для культурологічного коментування та розробкою відповідної методики.

Загальнокультурна компетентність суб'єктів навчання є предметом дослідження й О. Єгоршиної, яка визначає її як комплексну властивість, що об'єднує у своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти. Проблему формування загальнокультурної компетентності сучасних студентів дослідниця пропонує розв'язати засобами впровадження «інтерактивних технологій викладання літератури», які сприяють формуванню цілісної картини світу у свідомості студента, усебічному розвитку мислення, підвищенню навчальної мотивації, забезпечують високий рівень знань, знижують навчальне навантаження й дозволяють виключити дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах.

Дотичними до поняття «загальнокультурна компетентність» є поняття соціокультурної, міжкультурної компетентностей, загальногуманітарної (гуманітарної) компетентності, загальнокультурних умінь.

У вітчизняній педагогіці та методиці викладання іноземних мов поняття соціокультурної компетентності трактується переважно у вузькому аспекті, як поняття, яке є втіленням змісту навчання іноземних мов. У відповідності до тезаурусу ЮНЕСКО воно повинно бути ізоморфним поняттю «соціокультурна діяльність» й узагальнено відбивати істотні характеристики категорій «соціальна діяльність» та «культурна діяльність» [4]. Суто методичне визначення соціокультурної компетентності знаходимо в А. Щукіна: «сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв мови та здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, слідуючи звичаям, правилам поведінки, нормам етикету, соціальним умовам та стереотипам носіїв мови» [10, с. 316]. С. Ніколаєва пише про те, що компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій: «країнознавча – це знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни); лінгвокраїнознавча передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості

країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації» [11, с. 43]. Н. Петрищева в своїх роботах робить висновок, що соціокультурна компетентність передбачає знання реалій рідної країни та реалій країн, мова яких вивчається, уміння адекватно оперувати, інтерпретувати, узагальнювати та представляти інформацію про спільне й відмінне в різних культурах. До речі, ця ж авторка безспідставно стверджує, що в низці наукових робіт загальнокультурна та соціокультурна компетентності розглядаються як синонімічні поняття. Ми не поділяємо такої точки зору та стверджуємо, що соціокультурна компетентність є поняттям, підпорядкованим відносно поняття загальнокультурної компетентності.

Соціокультурна компетентність з педагогічної точки зору визначається як здатність особистості свідомо й продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно розв'язуючи завдання соціуму, суб'єктивно осмислюючи можливості варіантів відповідної поведінки всіх, з ким особистість вступає в соціальну взаємодію, сприймати різні форми культурного самовиразу та творчості позитивно орієнтованих соціальних груп та окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору. Загальнокультурні вміння – сукупність дій студентів, які характеризують рівень розвитку культури з точки зору соціально схвальних норм поведінки. Не занурюючись у класифікації, зазначимо, що загальнокультурні вміння, з нашої точки зору, є складовою частиною загальнокультурної компетентності студентів.

Питанням міжкультурної компетентності в теперішній час приділяється чільна увага як у наукових колах, так і з боку педагогів, лінгвістів-практиків. На думку Ю. Кузьменкової, міжкультурна компетентність охоплює широкі коло проблем – «від необхідності набуття фонових історико-культурних знань до навчання поведінковим мотивам, що проявляються через інтонацію й жести, та пояснення розбіжностей у сфері комунікації, характерних для представників різних культур» [9, с. 32].

Загальногуманітарна компетентність / компетенція визначає якість відбору та представлення навчальної інформації у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Переважно це поняття використовується як професійна характеристика педагога чи викладача, та може використовуватись як узагальнювальна підсумкова характеристика навчальної та позанавчальної (зокрема, виховної) діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу – студентів. Наприклад, Є. Шулева визначає гуманітарну культуру як інтегративну якість, що включає в себе високий рівень освоєння гуманітарних наук, оволодіння методом наукового мислення, систему загальнолюдських ціннісних орієнтацій, що проявляються в розвитку активно-творчих сил і здібностей людини, досліджуючи виховний процес [17].

Зіставляючи ці визначення з основними дефініціями загальнокультурної компетентності переконаємося у справедливості твердження М. Бахтіна щодо культурної зумовленості людського буття та людини як унікального мікрокосму культури, що творить себе у процесі взаємодії з іншими особистостями. М. Бахтін у своїх працях доводив, що цей діалог може відбуватися не лише між різними особистостями, він відбувається всередині кожної особистості, у її свідомості, у зіставленні двох і більше позицій [1; 2]. Теорія діалогу культур тісно пов'язана з гуманістичними теоріями особистості. Спільним для цих теорій може слугувати положення, що найбільше розкриття потенціалу особистості буде відбуватися в умовах діалогу, який найбільше використовує потенціал культури, що органічно вписуються в механізми її функціонування та розвитку. Підкреслимо, що сам феномен активації явища загальнокультурної компетентності в науково-педагогічному середовищі є, на наш погляд, своєрідною відповіддю на панування так званого «технократичного мислення», технократичних освітніх імперативів, що панували у ХХ столітті й продовжують панувати в ментальному полі сучасних педагогів, «світогляду, найсуттєвішими рисами якого є примат засобів над метою, мети над сенсом та загальнолюдськими інтересами, сенсу над буттям і реаліями сучасного світу, техніки (у тому числі й психотехніки) над людиною та її цінностями... Для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людського переживання й гідності» [7, с. 257]. Саме такий світогляд сьогодні культивується в суспільній свідомості та продовжує відігравати не останню роль у виникненні багатьох і глобальних, й індивідуальних проблем, перешкоджає прищепленню підліткам і юнакам гуманних норм і цінностей. Запобіжником такої ситуації повинна слугувати загальнокультурна компетентність студента.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / Михаил Михайлович Бахтин. — М. : Художественная литература, 1975. — 504 с.
2. Бахтин М. М. Что такое культура / Михаил Михайлович Бахтин. — М., 1990. — 54 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2003. — 1440 с.
4. Декларація Болонського Стратегічного Форуму 2009 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.osvita.org.ua/bologna/.../begin.html.
5. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Владимировна Ежова. — Оренбург, 2003. — 185 с.
6. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в

- процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук / Галина Васильевна Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с.
7. Зинченко В. П. Технократическое (проективное) мышление / В. П. Зинченко // Основы педагогики / сост. Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 256–262.
 8. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / Моисей Самуилович Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
 9. Кузьменкова Ю. Б. О системном подходе к развитию навыков межкультурной компетенции при обучении английскому языку / Ю. Б. Кузьменкова // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Серия 19. – 2004. – № 2. – С. 32–38.
 10. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / сост. А. Н. Щукин. – М. : Астрель ; АСТ ; Хранитель, 2007. – 746 с.
 11. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : монография / София Юрьевна Николаева. – К. : Вища шк., 1987. – 140 с.
 12. Российская педагогическая энциклопедия / В. В. Давыдов, Э. Д. Днепров, В. П. Зинченко, И. С. Кон и др. ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : БРЭ, 1993–1999. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php.
 13. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Григорій Савич Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – С. 254–255.
 14. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: на примере подготовки будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Леонидовна Троянская. – Ижевск, 2004. – 190 с.
 15. Шарден де Т. П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1987. – 240 с.
 16. Штомпель Л. А. Время: Культурно-исторический смысл : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 24.00.01 / Людмила Александровна Штомпель. – Ростов-на-Дону, 1998. – 42 с.
 17. Шулева Е. И. Воспитание гуманитарной культуры студента педагогического вуза как основа развития профессионализма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елизавета Игоревна Шулева. – Магнитогорск, 1998. – 21 с.

Transliteration:

1. Bakhtin M. M. problems of literature and aesthetics. Studies in different years / Mikhail Mikhailovich Bakhtin. – М. : Khudozhestvennaya Literatura, 1975. – 504 p.
2. Bakhtin, M. M. What is culture / Mikhail Mikhailovich Bakhtin. – М., 1990.

- 54 p.
3. Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language / compiler. and goal. edited by V. T. Busel. – K. ; Irpin : WTF Perun, 2003. – 1440 p.
 4. Statement by the Bologna policy Forum 2009 [Electronic resource]. – Access mode: www.osvita.org.ua/bologna/.../begin.html.
 5. Ezhova T. V. Formation of common cultural competence of students in the educational process of the University : dis. ... candidate. der. Sciences : 13.00.01 / Tatiana Ezhova. – Orenburg, 2003. – 185 p.
 6. Elizarova G. V. Formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication : dis. ... d RA PED. Sciences / Galina Elizarova. – SPb., 2001. – 371 p.
 7. Zinchenko V. P. Technocratic (projective) thinking / V. P. Zinchenko // bases of pedagogics / comp. B. Z. Woolf, V. D. Ivanov. – M. : Publishing house urao, 1999. – P. 256-262.
 8. Kagan, M. S. World of communication: Problem of the intersubject relations / Moses S. Kagan. – M. : Politizdat, 1988. – 319 p.
 9. Kuzmenkova J. B. a systematic approach to the development of intercultural competence in teaching English / language kuzmenkova J. B. // Bulletin of Moscow University. Linguistics and intercultural communication. Series 19. – 2004. – № 2. – P. 32-38.
 10. Linguo-didactic encyclopedic dictionary of more than 2,000 pieces / comp. A. N. Shukin. – M. : Astrel'; AST ; Guardian, 2007. – 746 p.
 11. Nikolaeva Y. C. Individualization of teaching foreign languages : a monograph / Sofia Nikolaeva. – K. : high Sch., 1987. – 140 p.
 12. Russian pedagogical encyclopedia / V. V. Davydov, E. D. Dneprov, V. P. Zinchenko, I. S. Kon and others ; ed. by V. V. Davydov. – M. : BDT, 1993-1999. – Mode of access: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php.
 13. Skovoroda H. S. Know in person / Grigory Savvich Skovoroda. – Lviv : World, 1995. – P. 254-255.
 14. Troyan, S. L. the Development of General cultural competence of students by means of Museum pedagogics: training of future teachers : dis. ... candidate. PED. Sciences : 13.00.01 / Svetlana Leonidovna Trojan. – Izhevsk, 2004. – 190 p.
 15. P. T. de Chardin. the Phenomenon of man / Pierre Teilhard de Chardin. – M. : Nauka, 1987. – 240 p.
 16. Troyanskaya, S. L. the Development of General cultural competence of students by means of Museum pedagogics: training of future teachers : dis. ... candidate. PED. Sciences : 13.00.01 / Svetlana Leonidovna Troyanskaya. – Izhevsk, 2004. – 190 p.
 17. Shuleva E. I. Education of humanitarian culture of student pedagogicheskogo of the University as a basis of professional development : abstract. dis. ...

candidate. PED. Sciences : 13.00.08 / Elizaveta Igorevna Shuleva. – Magnitogorsk, 1998. – 21 p.

И. С. Гриценко, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*

Общекультурная компетентность как дидактический феномен

I. S. Hrytsenko, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

Universal cultural competence as a didactic phenomenon

E-mail: littleparadise@yandex.ua

ДЕМЧЕНКО О.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки і
соціальної роботи, ГНПУ,
ім. О.Довженка, м. Глухів, Україна

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКОЇ ТЕОРІЇ ЕЛІТИ

У статті на основі порівняння філософських концепцій елітарного спрямування і поглядів сучасних науковців щодо сутності та структури соціальної обдарованості показано, що характеристики елітарної особистості корелюються з якостями соціально обдарованої людини. Встановлено, що соціально обдаровані особи мають необхідний морально-етичний, комунікативний, інтелектуальний ресурс для успішного виконання функцій еліти, досягнення високих успіхів у соціономічних сферах діяльності. Акцентовано на необхідності створення системи психолого-педагогічної роботи, спрямованої на виявлення й подальший розвиток соціально обдарованих дітей як майбутньої національної еліти, одним із напрямів якої є створення «соціальних ліфтів».

Ключові слова: еліта, елітарна особистість, елітарна група, національна еліта, соціальна обдарованість, соціальні здібності, соціальний інтелект, організаторські здібності, лідерські якості, «соціальний ліфт».

В статье на основе сравнения философских концепций элитарного направления и взглядов современных ученых о сущности и структуре социальной одарённости установлено, что характеристики элитарной личности коррелируются с качествами социально одаренного человека. Определено, что социально одаренные люди имеют необходимый морально-этический, коммуникативный, интеллектуальный ресурс для успешного выполнения функций элиты, достижения высоких результатов в социоэкономических сферах. Акцентируется на необходимости создания системы психолого-педагогической работы по выявлению и развитию социально одаренных личностей как будущей национальной элиты, одним из направлений которой является создание «социальных лифтов».

Ключевые слова: элита, элитарная личность, элитарная группа, национальная элита, социальная одаренность, социальные способности, социальный интеллект, организаторские способности, «социальный лифт».

This article deals with the comparison of philosophical concepts of elites orientation and views of modern scientists about the nature and structure of social endowments. It is found that the individual characteristics of elite are correlated with the quality of social gifted man. Socially endowed individuals have necessary moral and ethical, communicative and intellectual resources for performing the functions of elite. They achieve high results in social areas, including the political sphere, which is connected with the development of Ukrainian statehood. The necessity of creating the system of pedagogical work for identification and developing socially gifted people as a future national elite is shown here. It is determined that one of the directions of this work is to create a «social elevator» which is necessary for their successful fulfillment and joining the elite group.

Key words: elite, elite personality, elite group, national elite, social talent, social skills, social intelligence, organizational skills, leadership qualities, «social elevator».

Постановка проблеми. В епіцентрі пошуку шляхів подолання складних політичних, економічних, соціальних, культурних викликів сучасного етапу становлення української держави мають стати кращі представники нашого суспільства – національна еліта. Саме вона може бути рушійною силою активізації та об'єднання українців для захисту національних інтересів, розбудови економічно й культурно розвиненої країни, реалізації європейського вибору.

Проте відсутність в Україні на перехідних етапах історичного поступу еліти (в кількісному відношенні та за якісними характеристиками), здатної орієнтуватися та ефективно діяти в динамічних соціально-політичних умовах, визначати національні пріоритети, обстоювати культурну самобутність нації, продукувати й поширювати ментальні еталони, ставити й реалізовувати стратегічні цілі розвитку країни, оперативно вирішувати проблеми доленосного періоду, було однією з причин втрати державності.

Тому в контексті сучасного цивілізаційного поступу українського народу актуальності набуває проблема формування нової плеяди високоморальних, шляхетних, відданих національній ідеї, соціально активних, компетентних керівників, організаторів різних сторін політичного й суспільного життя. Саме такі люди, що мають, з одного боку, спеціальні здібності, а з другого – розви-

нений організаторський і комунікативний потенціал, лідерські якості й соціальні навички, зможуть успішно проводити відповідно до національних інтересів перетворювальну й управлінську діяльність на вершинах різних вертикалей (політичної, наукової, культурної, спортивної тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний екскурс до філософської думки (Аристотель, Конфуцій, Платон, Сократ, Цицерон, Полібій, Н.Макіавеллі, Т.Карлейль, Ф.Ніцше, Г.Сковорода та ін.) показує, що ідея виокремлення в суспільстві особливої верстви (вищої касты, вибраних людей, привілейованих прошарків, верхів суспільства, аристократії, правлячого класу; тих, хто думає та управляє державою тощо) обстоювалася протягом багатьох століть. У кінці XIX – на початку XX ст. почали розроблятися наукові основи елітизму (М.Вебер, Т.Веблен, Г.Лассуелл, А.Тойнбі, Дж.Хейлі та ін.), у цей час було введено сам термін «еліта» (Ж.Сорель, В.Парето).

На сучасному етапі питання сутності еліти як наукового феномену та елементу соціальної структури суспільства, її функцій, завдань, характерних особливостей активно досліджуються у філософському, політологічному, соціологічному, морально-етичному дискурсах. Наукова думка (М.Вебер, Г.Лассуелл, К.Манхейм, Р.Мілз, В.Парето, П.Шаран та ін.) презентує декілька підходів до типології еліт, автори яких стверджують, що за своїми характеристиками і функціями еліта є неоднорідною та поділяється на класи, групи. Більшість учених вважає, що існує стільки типів еліти, скільки видів діяльності. В науковому тезаурусі окрім базової дефініції «еліта», використовується декілька похідних («управлінська», «політична», «інтелектуальна», «економічна», «національна» тощо), стосовно сутності та співвідношення яких точаться гострі дискусії.

У сучасних вітчизняних соціально-філософських теоріях елітарна проблематика представлена в працях В.Бебика, Я.Грицака, Б.Гаврилишина, Я.Дашкевича, О.Забужко, В.Кременя, М.Розумного та ін. Учені критично оцінюють українську еліту кінця XX – початку XXI ст., яка ще знаходиться в процесі становлення, роблять акцент на проблемах і суперечностях у процесі її формування на перехідному етапі розбудови державності. Низка дослідників (Л.Бевзенко, О.Тулинська, Л.Шкляр, М.Шульга та ін.) вважає, що в кризовий період більш коректним є використання терміну «лідер», оскільки категорія «еліта» корелюється зі стабільним соціумом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Констатуючи активізацію наукових розвідок, спрямованих на вивчення еліти, водночас вважаємо, що залишається недостатньо розробленим питання щодо встановлення місця соціально обдарованих людей в елітарних групах і визначення їхньої ролі в суспільних і державотворчих процесах.

Формулювання мети статті. На основі аналізу філософських концепцій

елітарного спрямування в межах статті покажемо, що характеристики елітарної особистості корелюються з якостями соціально обдарованої людини. Завдяки цьому вона може успішно виконувати функції еліти, досягати високих успіхів у соціономічних сферах діяльності, у тому числі й у політичній площині, національно перетворювальних процесах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно аксіологічного підходу пояснення феномену «еліта» базується на етимологічному значенні цього слова («найкращий», «обраний» чи «відібраний»). У такому сенсі до еліти відносять осіб, які є кращими представниками суспільства, мають високий рівень розвитку інтелекту, відповідні здібності, творчий потенціал і виконують функції управління соціумом. Елітарна особистість має бути освіченою, моральною, мудрою, справедливою, альтруїстичною, спрямованою на досягнення високих соціальних стандартів. *Експлікація феномену «еліта» за алгебричного підходу відрізняється від його вихідного тлумачення*, особливо, в політичному контексті, коли йдеться про представників влади. Тобто часто до елітарної частини соціуму відносять тих, хто, з одного боку, характеризується деякими зовнішніми, формальними ознаками справжньої еліти, а з другого – має реальну владу та вплив у суспільстві.

Протягом тисячоліть і частково в наш час належність до еліти зумовлювалася насамперед соціальним походженням, тому що народження людини в знатній родині надавало їй особливих привілеїв. Потроху до елітарних груп почали входити і талановиті люди, передусім, найбільш інтелектуально здібні: філософи, вчені, оратори тощо. У такому контексті Платон [10], описуючи ідеальну державу, стверджував, що правителями повинні бути виключно філософи (інтелектуальна еліта). Людей, які не володіють належними здібностями, мислитель пропонував усувати від здійснення управлінських функцій.

Позиція, коли вважалося, що для успішної самореалізації особистості в житті передусім необхідний високий інтелект, який потрібно було розвивати з дитячих років, обстоювалася в психологічному дискурсі приблизно до другої половини ХХ ст. У наш час *вітчизняні дослідники (В.Кремень, К. Михайлова, П.Сорокін та ін.), обґрунтовуючи значення еліти в постіндустріальному суспільстві, роблять акцент на інтелектуальній, вважаючи, що в сучасному портреті верхівки суспільства цей елітарний прошарок представлений недостатньо.*

Опираючись на попередній досвід, можна констатувати, що на різних історичних етапах цивілізаційного руху яскраві, неординарні особистості, сильні й цілісні натури поступово почали відігравати важливу роль в елітарних групах, досягати визначних успіхів у політичному й суспільному житті, займали високе місце в соціальній ієрархії. Вони залишили помітний слід в

історії не лише завдяки знатному походженню, інтелектуальному потенціалу, а й соціально важливим характеристикам (цілеспрямованості, лідерству, харизматичності, внутрішній силі, почуттю власної гідності, відданості суспільним ідеям, вольовим якостям, умінню переконувати людей, впливати на них і вести за собою, відчувати настрої й викликати необхідні емоції тощо). Як приклад може слугувати життя та діяльність *видатних постатей* різних часів, *зарубіжних політичних діячів* (Ю.Цезар, О.Македонський, Наполеон, У.Черчилль, Ш. де Голль та ін.) і українських державників (М.Грушевський, І.Мазепа, П.Могила, Я.Мудрий, С.Петлюра, П.Полуботок, Б.Хмельницький, Р.Шухевич, В.Чорновіл та ін.).

У психологічному портреті названих персоналій бачимо якості соціально обдарованої особистості [11]: фізична привабливість та акуратність у зовнішньому вигляді, позитивне сприйняття переважною більшістю, вміння швидко включатися в міжособистісне спілкування й керувати ним, здатність налагоджувати паритетні стосунки і підтримувати тривалі та щирі взаємини з людьми, адекватність і відкритість почуттів, постійна зайнятість і активність у різних громадських справах, ініціативність та енергійність у діяльності, здатність проникати в суть соціальної проблеми, схильність розв'язувати складні життєві ситуації тощо.

Звернення до філософської думки елітарного спрямування показує, що відомі персониологи відводили роль домінанти суспільства, що впливає на політичні й соціальні процеси, не стільки високоінтелектуальним особам, а скільки активним, вольовим натурам, з розвиненими соціальними здібностями, здатними бути ініціаторами, організаторами, провідниками мас. Погляди філософів минулого є актуальними в контексті ідеї, яка почала активно обстоюватися в психолого-педагогічному дискурсі кінця ХХ ст., що досягненню життєвого успіху, самореалізації особистості, її входженню її до елітарних груп, найбільше сприяє розвинена здатність до ефективної взаємодії, висока комунікативність і громадська активність, соціальний та емоційний інтелект. За висновками Д.Големана, приблизно 80% життєвого успіху людині забезпечують некогнітивні фактори, до числа яких входить і емоційний інтелект. У свою чергу О.Савенков [12], послуговуючись результатами багаторічних досліджень, стверджує, що високий коефіцієнт інтелекту, проявлений у дитинстві, ще не гарантує перспективу стати видатним ученим, художником, керівником, лідером. Також О.Лебєдев [6] зауважує, що для ефективної реалізації здібностей недостатньо засвоїти певну кількість знань, а необхідно мати здатність спілкуватися, підтримувати розмову, вести переговори і багато інших соціальних якостей, значимих для життя в швидко мінливому суспільстві.

Апелюючи до поглядів італійського філософа Н.Макіавеллі [8], бачимо,

що він робить акцент на морально-вольових характеристиках, які є важливими для елітарної особистості, лідера. Мислитель зазначав, що неорганізованою більшістю може керувати організована меншість, яка, здійснюючи свою владу, використовує силу (леви) та хитрість (лисиці). При цьому, на його думку, лідер повинен мати авторитет та підтримувати стосунки з народом, зі своїми прихильниками, саме тоді буде значно легше ними управляти. З визначеними Н.Макіавеллі характеристиками «організованої меншості» корелюються некогнітивні якості (темперамент, висока активність, екстраверсія, справедливість, здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності, незалежність і разом з тим орієнтація на групові цінності, воля як твердість у реалізації намірів тощо), які Д.Ушаков [13, с. 16] виділив у структурі соціальної обдарованості.

У свою чергу, створюючи культ представника еліти, «надлюдини» з вродженими рисами геніальності, Ф.Ніцше [9] звертав увагу на її соціально домінуючі характеристики, які можна диференціювати, як соціальні важливі якості, що лежать в основі соціальної обдарованості. Філософ обстоював думку, що його вчення призначене не для «отари овець», як він називав звичайних людей, а для «вовків», сильних особистостей, лідерів і маленьких дітей, які можуть стати «вовками» в майбутньому. Проте такі обрані особистості, на відміну від соціально обдарованих людей, були позбавлені гуманності, оскільки мали б пробивати собі шлях, не зважаючи ні на які моральні правила і норми в суспільстві.

Звернення до філософської теорії національної еліти, яка започаткована у свій час вітчизняними мислителями (Д.Донцовим, В.Липинським та ін.), показує, що серед провідників нації важливе місце мають зайняти особистості з розвиненими соціальними здібностями та якостями. Попри неоднозначність і суперечливість концепцій філософів, які не позбавлені недоліків і є предметом гострих дискусій, важливо наголосити на тому, що вони вважали головним змістом існування еліти її діяльність у площині соціальної практики. Саме в соціономічній сфері також зможе самореалізуватися й досягти високих успіхів соціально обдарована особистість.

Аналіз ідеї національної еліти (аристократії), розробленої В.Липинським, виявив, що автор робить акцент на матеріальній силі та моральному авторитетові елітарної людини, що дасть їй можливість «об'єднувати й організовувати свою націю, щоб остання мала якнайкращі матеріальні та моральні умови для перемоги в боротьбі за виживання» [7, с.102]. Порівняння поглядів філософа із сучасними науковими теоріями соціальної обдарованості показує, що людина з таким видом обдарованості має необхідні внутрішні ресурси для того, щоб стати елітарною особистістю. Підтвердженням цьому є позиція О.Власової [1], яка вважає, що соціально обдарована людина має стійку

потребу та значний дієвий потенціал для здійснення активних перетворень у соціальному середовищі. Об'єктом таких перетворень може бути як конкретна особистість, так і спільнота (родина, коло друзів, держава чи людство в цілому). Критерієм соціальної обдарованості, якщо виходити з цих позицій, є кількісно-якісна екстраординарність результатів активності таких осіб, а також глибина і тривалість позитивних перетворень в об'єктах їхнього впливу.

Окрім цього, зауважимо, що В.Липинський [7] наділяє представника еліти організаторськими здібностями й лідерськими якостями, які є також важливими в структурі соціальної обдарованості. На думку мислителя, саме національна аристократія забезпечує законність і стабільність влади в державі, утримуючи суспільство від анархії та хаосу, і виступає у ролі основної державотворчої та націотворчої сили як складової суспільного розвитку. До того ж філософ серед інших характеристик представника еліти виділяє інтелектуальні здібності, стверджуючи, що діяльна верства характеризується трьома визначальними параметрами (якостями): силою, мораллю (ідейністю) та високим інтелектуальним рівнем. Звернення до сучасної наукової думки [1] показує, що в соціально обдарованій особистості розумові здібності мають бути сформовані на рівні вище середнього.

У своїх працях Д.Донцов [3] доводить необхідність виокремлення в суспільстві національної еліти, «провідної касты», яка не пов'язана з жодною традиційною для соціальної науки суспільною групою, певним класом, інтелігенцією, а є особливою верствою «луччих людей». За твердженням філософа, «провідна верства» повинна творитися вихідцями з усіх соціальних станів на підставі суворого добору кращих членів суспільства, яким притаманні «володарські прикмети» – особливі психічні якості, що забезпечують їм харизматичне лідерство, з подальшим збереженням, постійним плеканням духовно-моральної вишості й чистоти. Три основні риси національної еліти як головні прикмети «володарського духу», які виділив Д.Донцов [3] є соціально значимими: шляхетний порив формотворця, «задивленого» лише в одну мету; розробка свого задуму, форми, концепції, які потрібно втілити в речі; наявність «твердої руки», сили, що угинає матерію і не вагається підпорядковувати її «ворохобні» тенденції своєму задумові та пориванню.

Ідеї Д.Донцова щодо представника національної еліти, на наш погляд, корелюються із сучасним портретом соціально обдарованої особистості, створеним Т.Кисельовою [5]: наявність певної ієрархії в мотиваційній сфері з домінуванням термінальних цінностей і потреб у самовираженні, в суспільному визнанні та в духовних цінностях; широка поінформованість і зацікавленість у питаннях суспільного життя, соціального устрою і проблем соціуму; наявність власної думки, власної оцінки того, що відбувається; вибіркова чутливість до певних сторін дійсності (в першу чергу, соціальної); значно

вищий середнього рівень громадської активності; постійна готовність за власною ініціативою виходити за межі вихідних вимог діяльності, проявляти ініціативу, пропонуючи посильну допомогу нужденним; висока вимогливість до інших людей, до себе і до результатів власної праці; відповідальність і твердість щодо даного слова, взятих зобов'язань тощо.

Отже, погляди філософів щодо елітарної особистості можна екстраполювати на характеристики соціально обдарованих людей, що дає підставу оцінювати їх як потенційних представників елітарних груп. З другого боку, структурні компоненти соціально обдарованості, виділені сучасними вченими, певною мірою наявні в психологічному портреті елітарної особистості: соціальний інтелект, соціальна активність, прагнення до соціальної творчості (М.Рожков); соціальне пізнання, просоціальна поведінка, моральні судження, лідерство (К.Ебромс); соціальний інтелект, креативність, соціальна мотивація, комунікативно-організаторські здібності та управлінські властивості (Н. Амінов, Т.Хрустальова); соціальна перцепція, просоціальна поведінка, моральні судження, організаторські вміння (Н.Лейтес) тощо.

На сучасному етапі, враховуючи завдання і функції, які ставляться перед елітою, її роль у суспільстві, постає необхідність створення ефективної системи виявлення й розвитку соціально обдарованих людей як резерву різних елітарних груп. Якщо наша держава хоче мати справжню національну еліту як найкращих представників, здатних моделювати й реалізовувати стратегічні цілі розвитку країни, здійснювати управління на різних рівнях, бути носієм базових демократичних, національних, духовних і моральних цінностей, то вона має створити соціально-педагогічний простір, сприятливий для «селекції» елітарних особистостей. Результатом такого процесу є формування своєрідного «елітарного резерву», підготовка управлінців вищого ґатунку для різних сфер (політики, економіки, науки, освіти, культури, соціальної роботи тощо), які зможуть виконувати функції еліти в обраній сфері діяльності.

Формування, «виращування» еліти, на думку І.Зязюна [4, с.14], є складним, копітким і багаторічним процесом. Проте на сучасному етапі він проходить переважно спонтанно, часто людина входить до елітарної групи або за соціальним походженням, або матеріальним станом сім'ї, або ж випадково через щасливий збіг обставин. Останнім часом певну відіграють роль у цьому процесі «політичні ротації», які впливають на механізм становлення еліт [2, с.7]. Часто особистість ідентифікують як представника еліти переважно в дорослому віці, коли вона вже має стійку ієрархію потреб та інтересів, систему цінностей, серед яких нерідко матеріальні переважають над духовними, індивідуальні та корпоративні над суспільними й національними.

З огляду на це, поділяємо позицію науковців, які обґрунтовують необхідність забезпечення динаміки «циркуляції еліти» (Н.Макіавеллі); «колоовер-

тання еліт» з метою створення умов для попадання в еліту найбільш талановитих (В.Парето); «якісного вибору» еліти, починаючи від обдарованої дитини чи студента до керівника, новатора і патріота (С.Вовканич); розвитку обдарованості як передумови становлення елітарної особистості (О.Антонова) тощо.

Апелюючи до праць низки вчених (О.Кіндратець, Е.Лібанова, В.Новіков, П.Сорокін та ін.), вважаємо, що одним із напрямів роботи з пошуку й розвитку соціально обдарованих особистостей, майбутньої еліти, є створення соціальних «фільтрів» і «ліфтів» для їхньої самореалізації, успішного кар'єрного зростання, послідовного переміщення на всіх «соціальних поверхах» (сім'я, дошкільний навчальний заклад, школа, позашкільні установи, дитячі та молодіжні організації, університет, політичні, економічні й професійні установи тощо).

Саме соціальні інституції мають відігравати домінуючу роль в успішному становленні соціально обдарованої особистості, оскільки вони створюють умови для її соціалізації в цілому та формування основних компонентів соціальної обдарованості зокрема. Представник еліти, як і будь-яка інша людина, проходить усі вікові етапи становлення (отримує первинну соціалізацію в сім'ї, відвідує заклади освіти, на неї впливають інститути соціального виховання тощо). Пошук і розвиток дітей з ознаками соціальної обдарованості потрібно починати з дошкільного дитинства, оскільки характеристики соціальної обдарованості проявляються вже в ранньому віці. Такі малюки виявляють високий рівень потреби до соціальної взаємодії, успішно оволодівають уміннями полірольової поведнки в соціумі, швидко включаються в спілкування, легко взаємодіють і співпрацюють з ровесниками й дорослими, адекватно й творчо реагують на нові комунікативні ситуації. Вони впевнені в собі, веселі й життєрадісні, доброзичливі й привітні, ініціативні й активні, допитливі й обізнані, схильні до емпатії та емоційної чутливості.

Вважаємо, що на рівні державної освітньої політики, педагогічної науки та соціально-виховної практики потрібно культивувати сім'ю як первинний виховний інститут, підвищувати її роль у становленні дитини з ознаками соціальної обдарованості. У цьому контексті важливим напрямом є формування в батьків психолого-педагогічної культури, складовою якої є потреба і вміння здійснювати виховання дітей на засадах демократичного стилю, уникати традиційного для української родини залякувально-залежного типу спілкування з дитиною. Це, в свою чергу, забезпечить створення сприятливого культурно-виховного середовища для формування адекватної самооцінки, розвитку соціального й емоційного інтелекту, комунікативних і лідерських якостей як важливих компонентів соціальної обдарованості. Сім'я має стати природнім «експериментальним майданчиком» для розвитку соціально важливих особистісних структур, формування незалежності суджень і вчинків, самостій-

ності, здатності мати свою думку, вміння робити вибір, що стане основою розвитку соціально обарованої особистості.

Висновки. Отже, у філософських концепціях елітологічного спрямування елітарна людина визначається як певний соціальний тип. Автори окреслюють соціально важливі якості представника еліти, наявність яких дозволить їй зайняти високе місце в суспільній ієрархії та бути успішною в політичній, громадській діяльності. Порівняння поглядів мислителів минулого із сучасними підходами до структури соціальної обдарованості показує, що визначені сутнісні характеристики в обох випадках цілком корелюються й часто збігаються. Тому вважаємо, що соціально обдаровані індивіди мають необхідні особистісні ресурси, які дозволять їм зайняти важливе місце в елітарних групах, активно включитися в розбудову сучасного правового, демократичного й гуманого суспільства. Подальшого наукового студювання *потребує проблема* ідентифікації та розвитку дітей з ознаками соціальної обдарованості, починаючи з раннього віку, з проекцією на формування в майбутньому елітарних особистостей.

Список використаних джерел:

1. Власова О. Чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О.Власова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.55-63.
2. Вовканич С. Національна еліта та інтелектуальний потенціал нації / С. Вовканич // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – №7-8. – С. 3–15.
3. Донцов Д. Дух нашої давнини / Д.Донцов. – Дрогобич : Відродження, 1991. – 342 с.
4. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.
5. Киселева Т.Г. Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одаренности / Т.Г. Киселева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Том II. – С.78-83.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
7. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму / В.Липинський. – К. : Інститут східноєвропейських досліджень НАН України, 1995. – 471 с.
8. Макиавеллі Н. Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия / Н. Макиавелли [пер. с ит. Г.Муравьевой, Р.Хлодовского]. – СПб. : Азбука, 2002. – 288 с.
9. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше ; пер. с нем. К.Свасьяна // Соч. в 2 т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1990. – 406 с.
10. Платон. Государство / Платон // Филеб, Государство, Тимей, Критий /

- Платон ; [пер. с древнегреч. С.С.Аверинцева, А.Н.Егунова, Н.В.Самсонова] / общ. ред. А.Ф.Лосева, В.Ф.Асмуса, А.А.Тахо-Годи. – М. : Мысль, 1999. – 656 с.
11. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С.Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
 12. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе [учебное пособие для студентов высших пед. учеб. зав.] / А.И.Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
 13. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 175 с.

Transliteration:

1. Vlasova O. The potential factors of social identity / O.Vlasova // Social Psychology. – 2005. – № 2 (10). – P.55-63.
2. Vovkanych S. National elite and intellectual potential of the nation / S. Vovkanych // Philosophical and sociological thought. – 1996. – №7-8. – P. 3-15.
3. Dontsov D. The Spirit of our Past / D.Dontsov. – Drohobych: Vidrodzhennya, 1991. – 342 p.
4. Zyazyun I.A. The Conceptual framework of educational theory in Ukraine / I. A.Zyazyun // Pedagogy and Psychology of Professional Education. – 2000. – № 1. – P. 11-24.
5. Kiseleva T.G. The Reflective axiological approach for Research of social endowments / T.G Kiseleva // Yaroslavskyy pedagogical Journal. – 2014. – № 2. – Volume II. – P.78-83.
6. Lebedev O.E. The competency approach in education / O.E. Lebedev // School technology. – 2004. – № 5. – P. 3-12.
7. Lipinski B. Letters to brothers farmers. About the idea and organization of Ukrainian monarchism / V. Lypynski. – K. : The Institute of Eastern Studies of NAS of Ukraine, 1995. – 471 p.
8. Machiavelli N. Reasoning of the first decade of Titus Libya / N. Machiavelli [Lane. s It G.Muravevoy, R.Hlodovskoho]. – SPb. : Azbuka, 2002. – 288 p.
9. Nietzsche F. On the other side of good and evil / Friedrich Nietzsche; Per. s Nam. K. Svasyan // Vol. 2 vols. – Vol 2. – Moscow: Mysl, 1990. – 406 p.
10. Platon. State / Platon // Fileb, state, Timaeus, Krytyy / Platon; [Lane. s drevnehrch. S.S.Averintsev, A.N.Yegunov, N.V.Samson] / Society. Ed. A.F Losev, V.F.Asmus, A.Taho-Godi. – M. «Mysl», 1999. – 656 p.
11. The Psychology of endowments of children and adolescents / ed. N. S. Leytesa. – Moscow: Publishing Center «Academy», 1996. - 416 p.
12. Savenkov A.I. The adolescent children in kindergarden and primary school

[tutorial High society for students ped. Textbook Head.] / A.Y.Savenkov. – Moscow: Academy, 2000. – 232 p.

13. The Social Intelligence: Theory, Measures, Studies / ed. D.V. Luysyna, D.V.Ushakova. – Moscow: Institute of Psychology of RAS, 2004. – 175 p.

Е. П. Демченко, Глуховский национальный педагогический университет им. А.Довженко,
г. Глухов, Украина

Проблема социальной одаренности в контексте философской теории элиты

O. P. Demchenko, Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko, Hlukhiv, Ukraine.

The problem of social capability in the context of the philosophical theory of elites

E-mail: u_elena_pr@mail.ru

ДЕРЕЧА А.А.,

старший викладач, кафедра
психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ТА ПРОДУКТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто теоретичні аспекти вивчення когнітивних стилів у вітчизняній та зарубіжній психології. Подано результати емпіричного дослідження особливостей когнітивних стилів (імпульсивність-рефлексивність, гнучкість-ригідність, полезалежність-полenezалежність) та продуктивних характеристик інтелекту майбутніх психологів (за «Тестом структури інтелекту» Р. Амтхауера). Розкрито особливості співвідношення стильових і продуктивних аспектів інтелектуальної діяльності студентів-психологів.

Ключові слова: когнітивний стиль, імпульсивність-рефлексивність, гнучкість-ригідність, полезалежність-полenezалежність, стильові аспекти інтелектуальної діяльності, інтелект, продуктивні характеристики інтелекту, вербальний інтелект, математичний інтелект, практичний інтелект.

В статье рассмотрены теоретические аспекты изучения когнитивных стилей в отечественной и зарубежной психологии. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей когнитивных стилей (импульсивность-рефлексивность, гибкость-ригидность, полезависимость-полenezависимость) и продуктивных характеристик интеллекта будущих психологов (за «Тестом структуры интеллекта» Р. Амтхауэра). Раскрыты особенности соотношения стилевых и продуктивных аспектов интеллектуальной деятельности студентов-психологов.

Ключевые слова: когнитивный стиль, импульсивность-рефлексивность, гибкость-ригидность, полезависимость-

полнезависимость, стилевые аспекты интеллектуальной деятельности, интеллект, продуктивные характеристики интеллекта, вербальный интеллект, математический интеллект, практический интеллект.

The article covers theoretical aspects of cognitive styles' study in domestic and foreign psychology. The works of such home researchers' as A. Asmolov, H. Dyhopolska, E. Klymov, I. Kozlova, V. Kolga, E. Mastvillisker, V. Merlin etc. are considered concerning cognitive styles research as far as the style features of personality, individual activity style and others. The foreign research within the trend known as the «New Look» and psychological school associated with the names of Meninherovskaya clinic employees were analyzed. The empiric research results presented concerning cognitive styles impulsiveness- reflexivity, flexibility- rigidity and field dependence – field independence as far as intelligence productive characteristics of future psychologists (according to the «Intelligence structure test» by R. Amthauer). The connection features of style and productivity aspects of psychology students' intellectual activity were revealed.

Key words: *cognitive style, impulsiveness- reflexivity, flexibility-rigidity and field dependence – field independence, style aspects of intellectual activity, intelligence, productive characteristics of intelligence, verbal intelligence, mathematical intelligence, practical intelligence*

Постановка проблеми. Проблема специфіки інтелектуальної активності відповідно до різних рівнів розвитку інтелекту є однією із значущих й одночасно найменш досліджених у психології. Протягом останнього десятиліття аспекти когнітивної психології все частіше виходять на перший план у різних сферах досліджень психологічної науки.

На думку багатьох дослідників, пізнавально-когнітивна сфера, а саме, індивідуально-своєрідні способи переробки інформації (когнітивні стилі), є тим важливим рівнем психологічної регуляції інтелектуальної діяльності, який пов'язаний з успішністю навчання, формуванням своєрідних індивідуальних способів освоєння професії та стилів поведінки (Д. Колб, П. Верной, Ф. Маккенна, М. О. Холодна, В. А. Колга, О. Л. Григоренко, Р. Стернберг, М. С. Єгорова, І. П. Шкуратова та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема когнітивних стилів знаходиться на межі психології пізнання та психології особистості. Саме тому початок дослідження проблеми стильової своєрідності особистості у зарубіжній психології належить представникам аналітичної школи (А. Адлер, Г.

Олпорт). У подальшому розвиток стильового підходу здійснювався в руслі когнітивного напрямку (Г. Віткін, Р. Гарднер, Дж. Каган, Д. Уорделл, Дж. Ройс та ін.). Особливість зарубіжних досліджень полягала в емпіричному підході до вивчення феномену когнітивних стилів. У традиційних дослідженнях когнітивних стилів недостатньо уваги приділялося проблемі формування когнітивного стилю. Учені, що розвивали стильовий підхід (В. А. Колга, І. М. Палей, М. О. Холодна та ін.), зосередили увагу на теоретичному обґрунтуванні місця цього феномену в структурі особистості, що розвивається, розглядали також розвиток стильових особливостей в структурі інтегральної індивідуальності, у контексті поняття «індивідуальний стиль діяльності» (Є. О. Клімов, В. С. Мерлін, В. О. Толочек та ін.).

У сучасних підходах до вивчення когнітивних стилів значна кількість питань залишається відкритими. Їх вирішення має принципове значення для теорії та практики як психології особистості, так і психології навчання та професіоналізації.

Метою написання статті є теоретичний аналіз проблеми когнітивних стилів у вітчизняній та зарубіжній психології та емпіричне встановлення взаємозв'язку когнітивно-стильових параметрів майбутніх психологів зі структурою їх інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній психології інтерес до стильових особливостей особистості виник у середині минулого століття у зв'язку з накопиченням даних про значні індивідуальні відмінності, що виявлялися при вивченні перцептивних процесів. Такі відмінності були усвідомлені як прояв стильових особливостей особистості в межах напрямку, відомого під назвою «Новий погляд», завдяки якому індивідуальні помилки сприймання стали центральним моментом дослідження перцептивних процесів.

У цей період багато зарубіжних психологів приходять до думки, що в індивідуальних особливостях сприймання знаходять своє відображення стійкі властивості особистості, які мають широкий спектр проявів. У результаті активного пошуку такого роду особистісних інваріантів поведінки незалежно один від одного різні автори виявили й описали близько десяти стійких індивідуальних прийомів оперування інформацією, які дістали назву когнітивних стилів. До них відносять полезалежність-полenezалежність, згладжування-загострення, толерантність до невідомого досвіду, понятійна диференційованість, рефлексивність-імпульсивність, когнітивна складність-простота та ін. Значна частина параметрів когнітивного стилю групується навколо вимірювання аналітичності-синтетичності, або артикульованості-глобальності, які відображають ступінь дрібності сприймання оточуючого світу, і складають часткові форми прояву цієї загальної характеристики когнітивної сфери.

Інша психологічна школа, яка займалася вивченням когнітивних стилів,

пов'язана з іменами співробітників Менінгеровської клініки: Дж.Клейн, Р. Гарднер, П.Хольцман. на відміну від Г.Віткіна, який намагався вивести різноманітні індивідуальні поведінкові особливості з одного параметра, вони розглядають когнітивний стиль як «...взаємовпорядковану систему когнітивних атитюдів, яка утворює особливий структурний рівень особистості [6].»

Когнітивні атитюди мають багато спільного з інструментальними атитюдами Г.Олпорта, оскільки вони також відносяться не до того, що людина робить, а до того, як вона це робить. Дж.Клейн відмічав ряд властивостей когнітивних атитюдів. По-перше, вони як і потреби, мають направленість дії і виявляють вибірковий вплив на когнітивне поле, але не пов'язані як потреби з рядом предметів, що задовольняють, а виникають разом з проблемою адаптації, для якої стають інструментом вирішення. По-друге, «когнітивні атитюди можуть активізувати різні когнітивні функції, такі як пам'ять і сприймання [6, с.203].» По-третє, вони виводяться не зі змісту образів сприймання, пам'яті чи уяви (як потреби), а з формальних якостей поведінки, тобто з часткових способів, за допомогою яких організується відповідь на стимульне поле.

Представниками Менінгеровської школи психологів описано декілька параметрів когнітивного стилю: згладжування-загострювання, толерантність до нереального досвіду, фокусуючий контроль, обмежений чи вільний контроль, понятійна диференційованість, рефлексивність-імпульсивність, когнітивна складність і простота.

Параметри когнітивного стилю відрізняються один від одного за багатьма критеріями. На думку Н.Когана, всі стилі можна розділити на три групи: параметри, вимірювання яких оцінюються за успішністю виконання тестів; стилі, які мають оціночне забарвлення, тобто один з полюсів є більш соціально бажаним; стилі в «чистому вигляді», які не пов'язані ні з успішністю виконання завдання, ні з соціальною бажаністю [3].

Когнітивно-стильові особливості всіма авторами розуміються як особистісне утворення, яке володіє значною генералізованістю і проявляється в різноманітних поведінкових характеристиках в різних сферах діяльності.

Початком вивчення когнітивного стилю в нашій країні можна вважати появу перших публікацій, присвячених даній характеристиці особистості, авторами якої були І.Н.Козлова і В.Колга.

Раніше стильовий підхід розглядався лише в руслі аналізу стилю діяльності. Теоретиками цього напрямку стали В.С.Мерлін і Є.А.Климов, які розкрили природу і значення для особистості індивідуального стилю діяльності. Індивідуальний стиль, на думку Є.А.Климова, – «індивідуально-своєрідна система психологічних заходів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою найкращого урівноважування власної (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності [4,

с.49]».

Індивідуальний стиль діяльності В.С.Мерлін розглядає як складне утворення, що складається з різнорівневих характеристик: стилю електричної активності мозку, який лежить в його основі, стилю реакції і рухів, стилю цілепокладання і навіть стилю життєдіяльності, який включає «стиль аліментарної активності (режим харчування) і моторної активності [4]».

У роботі Е.І.Маствіліскер та Г.Є.Дихопольської показано, що діти дошкільного віку, навчені в однаковій мірі двом різним стилям вирішення задач, в ситуації вибору надають перевагу користуванню «власним» стилем, тобто таким, що відповідає її типологічним особливостям. Відповідно, «формування індивідуального стилю це не тільки усвідомлюваний вибір системи способів дій, що відповідають вимогам задач і можливостям людини, але й неусвідомлюване пристосування їх до своїх можливостей [3, с.136].»

Хоча поняття когнітивного стилю й інструмент для його вимірювання були запозичені нашими дослідниками у зарубіжних колег, у вітчизняній психології спостерігається прагнення до самостійного осмислення даного поняття та його місця в структурі особистості.

Дослідження взаємозв'язку стильових і продуктивних характеристик інтелектуальної діяльності проводилось нами на базі Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». У ньому були задіяні студенти денної форми навчання факультету педагогіки і психології (спеціальність «Психологія»).

У результаті дослідження особливостей продуктивних характеристик інтелекту майбутніх психологів за «Тестом структури інтелекту» Р.Амтхауера було встановлено, що студенти-психологи мають середньостатистичний рівень знань у різноманітних сферах (субтест ОС); середньостатистичні аналітико-синтетичні здібності, вміння порівнювати предмети між собою (субтест Вк3), середньостатистичні здібності до узагальнень, тим самим і потенційні можливості (субтест ПА); середньостатистичну здатність до абстрагування, середній рівень сформованості системи наукових понять та рівень розвитку загалом (субтест Вз3); високий рівень розвитку вербальної короткочасної пам'яті (субтест З); високий рівень розвитку математичних операцій: математичний аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, а також про здатність до встановлення логічних умовиводів (субтест АР); високий рівень аналітико-синтетичної діяльності (субтест Вс3); середньостатистичні здібності до оперування просторовими образами (субтест ГС) та високим рівнем розвитку наочно-дійового мислення. Загальний рівень інтелекту у досліджуваних студентів-психологів також перебуває на рівні середньостатистичної норми.

Також завдяки субтестовій структурі «Тест структури інтелекту» Р. Амтхауера дозволяє диференційовано оцінити рівень розвитку окремих сторін інтелекту. Встановлено, що переважна частина досліджуваних майбутніх психологів має краще розвинений математичний і практичний інтелект, порівняно з вербальним.

З метою дослідження стильових параметрів майбутніх психологів ми використали ряд методик для діагностики імпульсивності-рефлексивності, гнучкості-ригідності та полезалежності-полenezалежності.

Когнітивний стиль імпульсивності-рефлексивності ми діагностували за допомогою методики «Порівняння схожих малюнків» Дж. Кагана. За даними існуючих досліджень, у середньому приблизно 2/3 вибірки приходить на рефлексивних та імпульсивних досліджуваних, 1/3 – на дві особливі категорії досліджуваних, які дістали назву «швидких/точних» і «повільних/неточних». Згідно результатів нашого емпіричного дослідження, імпульсивні та рефлексивні досліджувані становлять 41% вибірки, тобто значно менше від існуючих даних. А саме, імпульсивні досліджувані становлять 29% вибірки - швидко висувають гіпотези в ситуації альтернативного вибору. Гіпотези висуваються без аналізу всіх можливих альтернатив, при цьому вони допускають багато помилкових рішень. 12% респондентів – це досліджувані з рефлексивним стилем, для яких характерний більш повільний темп прийняття рішення, відповідно вони допускають мало помилок в силу детального попереднього аналізу гіпотез.

Когнітивний стиль гнучкості-ригідності ми досліджували за методикою «Словесно-кольорова інтерференція» Дж. Струпа. Інтерференція є результатом конфлікту словесно-мовленнєвих і сенсорно-перцептивних функцій. 58% досліджуваних ігнорують (пригнічують) значення слова і називають колір, який вони бачать, тобто, здатні гальмувати більш сильні за своєю природою вербальні функції за для сприймання кольору. 42% досліджуваних майбутніх психологів з труднощами звільняються від впливу значення слова при його невідповідності наочному враженню (мають низький ступінь незалежного функціонування пізнавальних процесів – ригідний (жорсткий) контроль і слабку автоматизацію пізнавальних функцій).

За допомогою методики «Включені фігури» Готтшальдта ми дослідили когнітивний стиль за характеристикою полезалежності-полenezалежності. 23% майбутніх психологів мають виражений параметр полезалежності. Вони є більш успішними в інтелектуальній діяльності, зазвичай більш комунікабельні, налаштовані на соціальні контакти. Їх сприймання – синтетичне. Вони довіряють наочним зоровим враженням і зі складністю долають видиме поле при необхідності деталізації і структурування ситуації. 77% респондентів мають вираженим параметр когнітивного стилю полenezалежність. Для них

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки показників когнітивних стилів та продуктивних характеристик інтелекту

Стильові показники		Полезалежність- полене залежність			Імпульсивність- рефлексивність			Ригідність-гнучкість		
		бал	к-ть помилок	б-п	Час (t)	к-ть помилок	Z ₁ -Z ₂	T ₃ – T ₂	T ₂ / T ₁	K _{ит}
Продуктивні характеристики	1	-0,02	-0,18*	0,09	0,08	-0,11	-0,11	-0,07	0,21**	0,07
	2	-0,05	-0,10	0,00	-0,03	-0,08	-0,03	-0,08	-0,02	-0,06
	3	0,08	-0,16*	0,19*	0,08	-0,33***	-0,23**	-0,17*	0,00	-0,15*
	4	0,14	0,06	0,13	-0,05	-0,03	0,01	-0,09	-0,04	-0,10
	5	0,27***	0,01	0,29***	0,20**	-0,36***	-0,31***	-0,08	0,03	-0,08
	6	0,22**	0,01	0,23**	0,10	-0,28***	-0,24**	-0,00	0,02	-0,01
	7	0,33***	0,02	0,35***	0,04	-0,22**	-0,14	-0,07	0,10	-0,06
	8	0,28***	-0,01	0,32***	0,05	-0,20**	-0,14	-0,02	0,12	-0,00
	9	0,20**	0,05	0,20**	-0,04	-0,15*	-0,06	-0,12	-0,02	-0,11
	IQ	0,30***	-0,04	0,36***	0,08	-0,34***	-0,23**	-0,14	0,07	-0,13

Примітка: *** - відмічені значущі коефіцієнти кореляції при $p \leq 0,001$; ** - відмічені значущі коефіцієнти кореляції при $p \leq 0,01$; * - відмічені значущі коефіцієнти кореляції при $p \leq 0,05$; K_{ит} – інтегральний показник інтерференції; 1 – субтест «доповнення речень»; 2 – субтест «виключення слова»; 3 – субтест «аналогії»; 4 – субтест «узагальнення»; 5 – субтест «арифметичні задачі»; 6 – субтест «числові ряди»; 7 – субтест «просторова уява»; 8 – субтест «просторове узагальнення»; 9 – субтест «пам'ять».

картинка, яка сприймається, є значно більше структурованою, ніж для полезалежних. Їх сприймання – аналітичне. Вони розраховують на внутрішній досвід і легко відволікаються від впливу поля, швидко й точно виділяючи деталь з цілісної просторової ситуації.

Отже, у результаті дослідження стильових характеристик майбутніх психологів ми встановили, що переважна кількість вибірки є повільними і неточними у прийнятті рішень, мають гнучкий контроль і сильну автоматизацію пізнавальних функцій, домінування словесного способу переробки інформації та аналітичне її сприймання.

Для дослідження взаємозв'язку між когнітивними стилями і продуктивними характеристиками інтелекту був використаний кореляційний метод (рангова кореляція Спірмена), результати якого представлені в табл. 1.

У досліджуваних параметр когнітивного стилю полезалежність-поленеалежність «кількість правильних відповідей», що вимірюється в балах на

статистично значущому рівні, позитивно корелює із загальним IQ ($r = 0,30$, $p \leq 0,001$). Характерно, що даний параметр корелює з комплексом усіх змінних, які характеризують практичний інтелект (субтести 5, 6, 7, 8, 9). З вербальними здібностями взаємозв'язків не виявлено. Кількість допущених помилок при виконанні тесту «Приховані фігури», навпаки, негативно корелюють лише з субтестами, що входять до комплексу вербальних здібностей. Загальним критерієм полезалежності-полenezалежності згідно з методикою Л. Л. Терстоуна виступає різниця кількості правильних відповідей (бали) і допущених помилок. Значна величина даної різниці свідчить про полenezалежність досліджуваного. Вона у нашому дослідженні позитивно корелює з практичним інтелектом та комбінаторними здібностями. У цілому полезалежність-полenezалежність на статистично значущому рівні позитивно корелює з IQ ($r = 0,36$, $p \leq 0,001$) і це найбільш сильний та достовірний взаємозв'язок зі всіма когнітивними стилями, які ми використали у дослідженні.

Цей факт можна пояснити роллю, яку відіграє полезалежність-полenezалежність в когнітивній сфері особистості. Даний когнітивний стиль здійснює вплив на спосіб, яким суб'єкт використовує свої ментальні здібності, а, отже, і на продуктивність вирішення завдань. Якщо досліджуваний проявляє здібність розділяти поле на елементи, організовувати і структурувати ситуацію, то він проявляє артикульований підхід до поля, тобто має високі «здібності долати складноорганізований контекст». Тобто, полenezалежні досліджувані найбільш продуктивні за своїми інтелектуальними можливостями через високу здатність структурувати взаємодію людини зі середовищем. Пізнавальні образи у них більш рухомі і «трьохвимірні», про що свідчить більш висока успішність виконання ними субтестів, направлених на діагностику практичного інтелекту.

Когнітивний стиль імпульсивність-рефлексивність також пов'язаний з продуктивними здібностями інтелекту. Хоча, найбільш поширений показник за різними методиками даного когнітивного стилю «відмінність в когнітивному темпі», який, як правило, в інтерпретації імпульсивності-рефлексивності виходить на перший план, значимо позитивно корелює лише з арифметичним мисленням. Це можна пояснити психологічною неоднорідністю традиційних стильових показників, що набуло свого розвитку в ідеї М. О. Холодної про «розщеплення» полюсів когнітивних стилів. У нашому емпіричному дослідженні загальний критерій когнітивного стилю імпульсивність-рефлексивність негативно корелює на статистично значущому рівні з IQ ($r = -0,23$, $p \leq 0,01$). Тобто чим більше майбутній психолог витрачає часу на прийняття рішення і робить менше помилок, проявляючи рефлексивний полюс когнітивного стилю, тим він продуктивніший в інтелектуальному плані. Сповільнений темп реагування вказує не на інтелектуальну незрілість, а на тенденцію при-

йняття рішення з врахуванням максимально повної інформації на основі детального аналізу усіх можливих альтернатив.

Відносно когнітивного стилю ригідність-гнучкість пізнавального контролю, то жоден з його показників значуще не корелює із загальним значенням IQ. Виявлені тільки поодинокі значимо достовірні зв'язки зі словесним запасом та комбінаторними здібностями. Інтегральний показник ригідності-гнучкості пізнавального контролю «коефіцієнт інтерференції» негативно корелює із загальним показником рівня психометричного інтелекту тільки на рівні статистичної тенденції ($r = -0,13$, $p \leq 0,1$).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, можна констатувати, що проведене нами дослідження доказує неправомірність протиставлення когнітивних стилів продуктивним характеристикам інтелектуальної діяльності. Виявлені факти взаємозв'язку когнітивних стилів і здібностей можна інтерпретувати з позиції, що це взаємопов'язані, але самостійні форми інтелектуальної діяльності. Тому що когнітивні стилі мають три ознаки відмінностей стилів від здібностей, виділених ще Б. М. Тепловим. Вони володіють індивідуальною варіативністю, мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності і не зводяться до знань, умінь і навичок людини. Отже, необгрунтоване розрізнення, яке іноді проводять між інтелектом і більш широкою шкалою когнітивної організації, не відповідає дійсності».

Когнітивні стилі та інтелектуальні здібності – це різні за своїми проявами, але єдині за глибинними психологічними основами форми інтелектуальної діяльності. Вони мають спільні механізми, що обумовлюють продуктивність інтелектуальної діяльності та підтверджується факт неправомірності розділення когнітивних стилів та інтелектуальних здібностей.

Список використаних джерел:

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с. – («Мастера психологии»).
2. Заболотна Н.М. Теоретичні та емпіричні проблеми дослідження когнітивних стилів / Н.М. Заболотна // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». - Випуск 24. - 2013. – С.42- 45.
3. Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара. – Таллинн, 1986. – 256 с.
4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
5. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як умова продуктивної діяльності практичних психологів / О.П. Пісоцький // Збірник наукових праць «Науковий Часопис» НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12.

Психологічні науки. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. - №12 (37). – С. 158 - 165.

6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

Transliteration:

1. Druzhinin V. N. Psihologija obshhih sposobnostej / V. N. Druzhinin. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2000. – 368 s. – («Masterya psihologii»).
2. Zabolotna N.M. Teoretychni ta empyrychni problemy doslidzhennya kohnityvnykh styliv / N.M. Zabolotna // Naukovi zapysky. Seriya «Psykhohihiya i pedahohika». - Vypusk 24. - 2013. – S.42- 45.
3. Kognitivnye stili: tezisy nauchno-prakticheskogo seminaru. – Tallinn, 1986. – 256 s.
4. Merlin B. C. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti / V. S. Merlin. – M.: Pedagogika, 1986. – 256 s.
5. Pisotskyi O. P. Kohnityvnyi styl yak umova produktyvnoi diialnosti praktychnykh psykhohohiv / O.P. Pisotskyi // Zbirnyk naukovykh prats «Naukovyi Chasopys» NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya № 12. Psykhohohichni nauky. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2006. - №12 (37). – S. 158 - 165.
6. Holodnaja M. A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma / M. A. Holodnaja. – [2-e izd.]. – SPb. : Piter, 2004. – 384 s.

А. А. Дереча, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, Україна

Особенности взаимосвязи когнитивных стилей и продуктивных характеристик интеллекта будущих психологов

A. A. Derecha, Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda, Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine.

Especially the relationship of cognitive styles and productive characteristics of intelligence of future psychologists

E-mail: alladerecha@ukr.net

ДЕРКАЧ Л.М.,

доктор психологічних наук, професор,
Дніпропетровський гуманітарний
університет,
м. Дніпропетровськ, Україна

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ЯК НАПРЯМОК ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто поняття «інтеграція», «інтернаціоналізація» та «глобалізація» в контексті формування сучасної психологічної науки в Україні; надано їх визначення; схарактеризовано складові процесу глобалізації та розкрито її вплив на процес інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти в Україні.

Ключові слова: інтеграція, інтернаціоналізація, глобалізація, Болонський процес, концепція європейської інтеграції, інноваційна модель розвитку психологічної освіти в Україні.

Статья посвящена анализу и взаимосвязи понятий «интеграция», «интернационализация» и «глобализация» в контексте формирования современной психологической науки в Украине.

Ключевые слова: интеграция, интернационализация, глобализация, Болонский процесс, концепция европейской интеграции, инновационная модель развития психологической науки в Украине.

The article presents integration potential of contemporary psychological science as the fundamental way to globalization of the Ukrainian Higher Education system. A rapid development of internalization and globalization as well as regional integration processes leads to comparative studies of the value of strategies for internalization of Higher Education regarding historical and conceptual perspectives, globalizing practices and university responses. The innovation policy issues have been researched aimed at reforming psychological education in Ukraine, suggesting innovative model of psychology specialists. However, the problem of psychology innovation strategy forming and its influence on the national policy of mod-

ernization and restructuring has not been investigated in a full detail yet. The purpose of the article is to determine the interrelations between integration, globalization, internalization processes and to bring clarity to the perception of the mentioned processes in Psychology Education in Ukraine as well as its impact.

Key words: integration, internationalization, globalization, Bologna process, concept of European integration, innovative model of psychology education development in Ukraine.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформи вищої освіти України концептуальні напрями її розвитку визначаються принципами Болонського процесу, а також адаптацією національної системи освіти в Європейський освітній простір [1];[2];[3];[4];[5];[8];[9];[10];[11] та ін. Приєднання України до Болонського процесу, як свідчать положення Національного звіту про впровадження його положень [21], висуває невідкладні завдання для реформування системи сучасної вищої психологічної освіти України [19]; [23];[25].

Одним із пріоритетних та актуальних завдань у цьому контексті є формування креативної особистості, здатної до саморозвитку, самостійної професійної діяльності у форматі “ наука – освіта – технології ” [3];[7];[12]. При цьому науковий пошук інноваційних стратегій розв’язання цієї проблеми стає невіддільним від теоретичних та прикладних досліджень в умовах євроінтеграції, інтернаціоналізації та глобалізації, які суттєво змінюють українську парадигму освіти в цілому [5];[8];[19] і психологічної [9];[10];[11];[19];[25], зокрема. Аналіз цих процесів є важливим та актуальним як з теоретичної, так і практичної точки зору, оскільки дозволяє сформувати концептуальне поле бачення вирішення проблем реформування вищої психологічної освіти за умови інтеграції в європейське співтовариство.

Аналіз останніх досліджень. Висвітлення різних аспектів проблематики вивчення рівня інтеграційного потенціалу сучасної вищої освіти України до європейського освітнього простору надані в ґрунтовних роботах науковців [1];[3];[4];[5];[8];[9];[12];[13];[18];[19];[21];[23];[24];[25] та ін. Питання діалектики трансформації вищої освіти з позицій Болонських принципів докладно розглянуті в дослідженнях [12];[24]; також узагальнені стратегії та сучасні тенденції розвитку в контексті європейського освітнього простору з урахуванням досвіду різних країн світу [2];[6];[7];[14];[15];[16];[20];[22].

Вельми актуальною, на наш погляд, залишаються проблеми створення освітніх стандартів [6];[7] та управління якістю безперервної освіти [18];[19];[21];[23];[24] її сучасний стан та проблеми [1];[4];[5];[8];[9];[12]; [13];[18];[19];[21];[24];[25] та ін. проаналізовано з урахуванням викори-

стання кредитно-трансферної системи [17];[21]. При цьому інтеграція та інтернаціоналізація вищої освіти розглядаються як об'єктивний наслідок глобалізації сучасного світу та значний ресурс прискорення інтеграції вищої освіти в умовах інтегрованих ринків праці.

Метою статті є визначення взаємозумовленості та впливу процесів інтеграції, інтернаціоналізації та глобалізації на формування сучасної психологічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Проблема побудови інноваційної моделі розвитку психологічної освіти в країні породжує головне протиріччя – це попит українського суспільства на високопрофесійного, компетентного фахівця з одного боку, та недостатній рівень реальної готовності випускників ВНЗ до професійної діяльності, з другого [3]; [9]; [19]; [25], а також суперечність між ринком праці та вищою освітою [3]. Серед можливих причин такого становища, з нашої точки зору, є протиріччя між теоретичним інтересом до проблеми та відсутність ґрунтовних досліджень стосовно психологічних механізмів та інноваційних стратегій поетапного формування готовності майбутнього психолога до професійної діяльності на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (бакалаврат, магістратура) за умови врахування інтеграційних процесів, створення конкурентоспроможної національної системи освіти. Але, тим не менше, теоретико-методологічні засади інтеграції та інтернаціоналізації психологічної освіти, а також концептуальні ідеї інноваційних стратегій формування готовності на вузівському етапі (наприклад, самопроекування) розробляються психологами-теоретиками і практиками [9]. [10];[11];[19];[25] на сучасному етапі. Так, досліджено взаємозв'язок між психологічними особливостями сучасного студента та проблемами підготовки психологів-практиків в наукових працях С.Д.Максименка та Деркач Л.М [19] , С.О.Шевченко[25] та ін. Зазначені дослідження, на наш погляд є досить вагомим внеском в психологічну теорію питання, що розглядається. Проте психологічні механізми засвоєння професійної діяльності психолога залишаються малодослідженими з урахуванням багаторівневої структури готовності психолога-випускника до самостійної діяльності за фахом [9], [10], [11] та ін.

Нове бачення вищої психологічної освіти потребує визначення діалектичного зв'язку, взаємозумовленості та впливу інтеграційних процесів на формування глобальної цивілізаційної парадигми. Отже, визначимо сутність процесів інтеграції, інтернаціоналізації та глобалізації та їх вплив на хід процесу інтернаціоналізації вищої психологічної освіти в Україні.

З 90-х років ХХ століття міжнародна наукова спільнота аналізує та презентує різні підходи до поняття «інтернаціоналізація освіти» [6];[7];[15];[16];[17] та ін. У глобалізованому інформаційному суспільстві досить часто тлумачать поняття інтернаціоналізація та глобалізація як синоні-

мічні стосовно вищої школи. Однак як слушно зазначає М.Канаєв [14], доцільно розмежовувати семантику наведених понять. Так, інтернаціоналізація навчальних закладів та глобалізація освіти є взаємопов'язаними термінами, але принципово різняться між собою. При цьому інтернаціоналізація освіти базується на принципах Болонської декларації. Вагомими напрямками інтернаціоналізації сучасної психологічної освіти в Україні, на наш погляд, можуть бути: спільне створення навчальних планів та курсів, отримання здвоєнних ступенів, спільне написання підручників з психології, колективні монографії з актуальних, але маловирішених проблем теорії та практики.

Отже, одним із важелів впливу для реалізації модернізаційних змін у вищій освіті, зумовлених процесами глобалізації, є інтернаціоналізація та інтеграція. Як свідчить аналіз та досвід науковців [14];[16];[19];[20];[22], глобалізація вищої освіти є однією із актуальних, суперечливих, багатоаспектних проблем, вирішення якої пов'язано не тільки зі станом соціально – психологічних, але й економічних та технологічних вимірів будь-якої країни.

Сутність глобалізації, за визначенням Д. Хілда, полягає в інтенсифікації світових соціальних відносин, які зв'язують суспільства різних країн таким чином, що події які трапилися в одному місці, є наслідком інших подій, що мали місце в іншому місці [1,с.91]. Головними вимірами феномену глобалізації, на думку Макбруні Гранта [20], є: а) економічний (торгівля; «економіка знань»); б) політичний (ріст національних організацій); в) культурний (різноманіття потоків культурних образів); г) технологічний (підвищення ролі інформаційно – комунікативних технологій).

Загальновідомо, що на сьогодні більшість вітчизняних та європейських дослідників [2]; [5]; [7]; [13];[15] виокремлюють чотири типи підходів, пов'язаних з дослідницькими інтересами вчених у галузі глобалізації, зокрема: I - всесвітньо – системний; II - всесвітньо – культурний; III - всесвітньо – суспільний; IV - всесвітньо – капіталістичний [7]. Як свідчать наукові пошуки та результати досліджень науковців [4]; [6]; [12], глобалізація вміщує в собі уніфікацію норм та стандартів, що регулюють практично всі аспекти суспільного, політичного та культурного життя. Крім того, глобалізацію також розглядають як безкінечний процес адаптації та пристосування [20].

У цьому контексті глобалізація вищої психологічної освіти загострює інтерес до академічних цінностей, традицій, а також до ролі оцінки, фінансування за результатами, стандартизації, проектування учбових матеріалів під цілі [1]. Набуває також теоретико-методологічної значущості розробка концептуального підходу до інтернаціоналізації психологічної науки як напрямку глобалізації, як нової парадигми вищої освіти [7]. А це, у свою чергу, означає створення нового типу матеріально незалежного вищого навчального закладу. Болонські реформи виступають з одного боку як європейська відповідь на

явище глобалізації, з другого боку як європейський вимір системи вищої освіти, її якості.

Вищі навчальні заклади України мають певні напрацювання з упровадження елементів Європейської кредитно-трансферної системи оцінок у галузі психології. Тенденція до глобалізації вищої школи, як зазначає Конференція європейських науково-дослідних інститутів у галузі вищої освіти (Граце, 29 – 30 травня 2003 року), є невинною. Головною темою зазначеного наукового форуму стає проблема «Європейська освіта у глобалізованому світі». І це не випадково, на нашу думку, тому, що не вирішеним до цього часу залишається інше питання, яке дискутувалося учасниками конференції, зокрема:

Якою може бути конструктивна стратегія урядів та вищої школи як реакція на інтернаціоналізацію, глобалізацію та інтеграцію?

В різних країнах створюються різні умови адаптації університетів до інтеграції в європейське співтовариство завдяки запровадженню нових учбових комплексів, інтернету, гнучких режимів навчання. Має місце зародження університетів нового типу, технологічних. При цьому, Пітер Скотт приходить до парадоксального, на наш погляд, висновку, що «глобалізація, можливо, головна проблема що постала перед університетом за всю історію його існування» [22].

Чому проблема? Тому, що університети мають тенденцію руху до «академічного капіталізму», тобто стали здатні експортувати освітянські послуги в інші країни. Таким чином, інтернаціоналізація та глобалізація як предмет дослідження в психологічній науці на початку XXI століття висуває низку проблемних питань, які потребують компетентнісного підходу до їх вирішення, зокрема:

транснаціональна освіта: принципи та механізми її впровадження, зокрема в Україні у галузі психології?

2) транснаціональні функції університету стосовно навчання та культури?

3) місія транснаціональних університетів та ринки психологічної праці?

4) транснаціональна психологічна освіта та форми її розповсюдження в Україні?

5) модернізація та реформування вищої освіти у галузі психології.

Отже, процес інтеграції у сфері вищої психологічної освіти, як і процеси інтернаціоналізації та глобалізації в Україні будуть невинно розвиватися згідно тих нагальних завдань, які висуває глобалізований світ. Складовими компонентами інтеграції, на думку багатьох психологів-практиків з різних країн, є студентська та викладацька мобільність з метою налагодження наукових контактів, стажування, спільного опрацювання теоретико-методологічних

проблем. Відтак, розбудова єдиного європейського освітньо – наукового простору інтернаціоналізація та глобалізація у царині психологічної науки зумовлюють та стимулюють, на наш погляд, транснаціональні міждисциплінарні дослідження, що дозволять з'ясувати як позитивні, так і негативні наслідки впливу синтезу та диференціації на діяльність сучасних освітніх систем.

Список використаних джерел:

1. Бабин І.І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти: [результати модернізації й реформування вищої освіти в Україні з 2005 по 2009 рік]//Педагогіка і психологія.- 2009.-№2.- С.61-71.
2. Байденко В.И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия// Высшее образование в России.-2009.-№11.-С.26-40.
3. Вішар Ю. Історичний плацдарм ринку праці в контексті Болонського процесу//Освіта і управління.-2012.- №1.- С.69-74.
4. Вища освіта України і Болонський процес: бібліографічний покажчик / уклад.В.С.Семилякіна, Л.О.Радіненко; за заг.ред О.В.Устюжанової- 2-е вид.доп.- Донецьк: Дон ДУУ, 2012.- 24с.
5. Вища освіта України– європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: матеріали до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України 21 березня 2008 р., м.Київ // Вища школа.- 2008.-№4.-С.91-110.
6. Гребнев Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов//Высшее образование в России.- 2011.-№ 11.- С.29-41.
7. Грундер Г.У. Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции» обучения – «новый тип» учения//Высшее образование в России.- 2009.-№7.- С.163-168.
8. Гурч Л. Приєднання України до Болонського процесу: «за» і «проти»// Персонал.-2008.-№1.-С.7-13.
9. Деркач Л.М., Мінка П.Я. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх психологів//Актуальні проблеми сучасної психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Глобалізація та психологічна наука ХХІ століття: проблеми та перспективи (29 -30 жовтня 2009 р.).- Дніпропетровськ, ДГУ.: Інновація, 2009.- С.11-17.
10. Деркач Л.М., Костюченко О.В.Проблема мотивації учіння студентів-психологів першого курсу ВНЗ //Актуальні проблеми сучасної психології.- Дніпропетровськ, ДГУ.: Інновація, 2010.- С.25-36.
11. Деркач Л.М., Костюченко О.В. Инновационная деятельность студентов: особенности мотивации достижения успеха.- Психология ХХІ века. – VII Международная научно-практическая конференция молодых ученых. – 17-18 ноября 2011 г. – Санкт-Петербург. – С.48-53.

12. освіти: трансформація від декларації до реалізації. Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів/Головко О. та ін.- Х.: Ескада, 2009.- 304 с.
13. Кавалеров А.І.Євроінтеграція: Болонський процес і Україна: монографія .-Астропринт,2012.-232 с.
14. Канаев Н.М. Глобализация и высшее образование. Взгляд из ЮНЕСКО// Философия образования.- 2005.- №1(2).- С.26-31.
15. Касас Арменголь Мигель. Влияние глобализации на деятельность интерамериканского виртуального университета//Высшее образование в Европе.-2002.- №3.-С.1-9.
16. Козмински Анджей. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов//Высшее образование в Европе. – 2002.- №4.- С.1-9.
17. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти -2009.- Нова динаміка вищої освіти і науки «для соціальної зміни і розвитку» (8 липня 2009)// Вища школа.- К, 2009.- №8.- С.98-104.
18. Мадзігон В. Реформа освіти у руслі Болонського процесу та управління якістю безперервної освіти//Вища школа.-2011.-№3.-С.19-20.
19. Максименко С.Д., Деркач Л.М. Глобалізація та розбудова єдиного європейського освітньо-наукового простору// Актуальні проблеми сучасної психології: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Глобалізація і психологічна наука XXI століття: проблеми та перспективи (29-30 жовтня 2009 р.).-Дніпропетровськ, ДГУ.: Інновація, 2009.- С.8-10.
20. Макбруни Г. Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования//Высшее образование в Европе.-2000.-№1.- с.1-7.
21. Національний звіт України про впровадження положень Болонського процесу: до VI міністерської конференції//Вища школа.-2009.-№.- С.3-25.
22. Скотт П. Размышления о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе//Высшее образование в Европе. - 2002.-№2,2.-С.1-9.
23. Суліма Є.Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу//Вища школа.- 2010.-№11.- С.5-13.
24. Цапко В.Інтеграція України до європейського освітнього простору з позицій філософського виміру освіти//Вища школа.-2012.-№6.- С.44-50.
25. Шевченко С.О. Болонський процес в Україні: формування параметрів для оцінювання якості вищої освіти з використанням компетентнісного підходу//Менеджер.-2010.-№2.- С.171-178.

Transliteration:

1. Babin I.I. Strategiya y sychasni tendensii rozvutky vyschoi osvity v konteksti

- evropeyskogo prostory vyschoij osvity: rezyl'taty modernizatsii y reformuvannyi vyschoi osvity v Ukraini z 2005 po 2009 rik// Pedagogika i psykholohiya.-2009.-№2.-S.61-71.
2. Baydenko V.I. Bolonskie preobrazovaniya: problemy i protivorechiya// Vysshee obrazovaniye v Rossii.-2009.-№11.-S.26-40.
 3. Vishar U. Istorichnyi platsdarm rynky pratsi v konteksti Bolons'kogo protsessy// Osvita ta upravlinnya. 2012. -№1. - S. 69-74.
 4. Vyscha osvita Ukrainy i Bolons'kiy protsess: bibliografichni pokazhchik/ uklad.V.S.Semilyakina., L.O.Radinenko;za zag.red. O.V.Ustyushanovoi.- 2 vyd.dop.-Donetsk: Don DUU, 2012.- 24 s.
 5. Vyscha osvita Ukrainy – evropeisky vymir: stan problem, perspektivy: materialy do pidsymkovoi kolegii Ministerstva osvity i nayki Ukrainy 21 bereznya 2008 r.,m.Kyiv// Vyshya shkola.-2008.-№4.-S.91-110.
 6. Grebnev L.S. Bolonskiy protsess i “chetvertoye pokoleniye” obrazovatel'nykh standartov// Vyssheye obrazovaniye v Rossii.-2011.-№11.-S.29-41.
 7. Grunder G.U. Bolonskiy protsess v Shweytsarii: “novye kontseptsii” obychneniya – novyy tip” ucheniya// Vysshee obrazovanie v Rossii.-2009.-№7.-S.163-168.
 8. Gurch L. Priednannya Ukrainy do Bolon'skogo protsessy: “za” i “proty” // Personal.-2008.-№1.-S.7-13.
 9. Derkach L.M., Minka P.Y. Teoretiko-metodologichny zasady professiynoi pidgotovky maybutnih psykholohiv//Aktual'ni problemy sychasnoi psykholohii: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferentsii “Globalizatsiya ta psykholohichna nauka XXI stolittya: problemy ta perspektivy (29- 30 zhovtnya 2009 r.).-Dnipropetrovs'k, DGU.: Innovatsiya, 2009.- S.11-17.
 10. Derkach L.M., Kostuchenko O.V. Problema motivatsii uchinnya studentiv-psykholohiv pershogo kursu VNZ// Aktual'ni problemy suchasnoi psykholohii.- Dnipropetrovs'k, DGU.: Innovatsiya, 2010. –S.25-36.
 11. Derkach L.N., Kostyuchenko O.V. Innovatsionnaya deyatel'nost' studentov: osobennosti motivatsii dostizheniya uspeha.- Psikholohiya XXI veka.- YII mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya molodyh uchenyh.- 17-18 noyabrya 2011.- Sankt-Peterburg.- S.48-53.
 12. Dialektyka vyschoi osvity: transformatsiya vid deklaratsii do realizatsii. Navch. posybnik dlya studentiv vyschyh navch. zakladiv/ Golovko O ta in.- H.: Eskada, 2009, - 304 s.
 13. Kavalero F.I. Evrointegratsiya: Bolons'kiy protsess i Ukraina: monografiya. Astroprint, 2012. – 232 s.
 14. Kanaev N.M. Globalizatsiya i vyssheye obrazovanie. Vzgl'yad iz UNESCO// Filosofiya obrazovaniya.-2005.-№1(2).- S.26-31.
 15. Kasas Armengol Migel'.Vliyaniye globalizatsii na deyatel'nost' interamerikanskogo virtual'nogo universiteta// Vyssheye obrazovaniye v Evrope. – 2002. -№ 3.- S.1-9.

16. Kozminski Andzhei. Rol' vysshego obrazovaniya v reformirovani obschestva v usloviyah globalizatsii: akademicheskaya nadezhnost' i stremleniye k povysheniyu urovnya vuzov// Vyssheye obrazovaniye v Evrope.- 2002.-№4.-S.1-9.
17. Komunike Vsesvitn'oyi konferentsii z vyschoyi osvity - 2009. – Nova dinamika vyschoi osvity i nauki “dlya sotsial'noi zminy i rozvytky” (8 lypnya 2009) // Vyschya shkola.- 2009.-№8.- S. 98 -104.
18. Madzigon V. Reforma osvity u rusli Bolons'kogo protsesu ta upravlinnya yakistu bezperervnoi osvity// Vyschya shkola.- 2011.- №3.- S.19-20.
19. Maksimenko S.D., Derkach L.M. Globalizatsiya ta rozbudova yedynogo evropeys'kogo osvitn'o- naukovogo prostory// Aktual'ni problemy suchasnoi psyhologii: Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii “Globalizatsiya i psyhologichna nauka XXI stolittya: problemy ta perspektyvy” (29-30 zhovtnya 2009 r.).- Dnipropetrovs'k, DGU.: Innovatsiya, 2009.- S.8-10.
20. Makbruni G. Rychagi globalizatsii kak politicheskaya paradigma vysshego obrazovaniya//Vyssheye obrazovaniye v Evrope.-2000.-№1 .-S.1-7.
21. Natsional'nyi zvit Ukrainy pro vprovadzhennya polozhen' Bolon'ckogo protsessy: do YI ministers'koi konferentsii//Vyscha shkola.- 2009.-№2.- S.3-25
22. Skott P. Razmyshleniya o reformah vysshego obrazovaniya v Zentral'noi i Vostochnoi Evrope//Vyssheye obrazovaniye v Evrope.-2002.- №2,2.-S.1-9.
23. Sulima E. Nevidkladni zavdannya systemy vyschoi osvity na novomy etapi Bolons'kogo protsessy// Vyscha shkola.-2010.-№11.- S.5-13.
24. Zapko V. Integratsiya Ukrainy do evropeis'kogo osvitn'ogo prostory z pozitsiyi filosofs'kogo vymiry osvity//Vyscha shkola.-2012.-№6.-S.44-50.
- Shevchenko S.O. Bolons'kiy protsess v Ukraini: formuvannya parametriv dlya ozinuvannya yakosti vyschoi osvity z vykorystannyam kompetentnitsnogo pidhodu//Menedzher.-2010.-№2.-S.171-178.

Л. М. Деркач, *Днепропетровский гуманитарный университет, Днепропетровск, Украина*
Интеграционный потенциал современной психологической науки как направление глобализации образования в Украине

L. N. Derkach, *Dnepropetrovsk University of Humanities, Dnepropetrovsk, Ukraine.*
Potential for integration of modern psychological science as the globalization of education in Ukraine

E-mail: lydia48@i.ua, lydia@ua.fm

ДУБОВА І.,

магістрантка, НУБіП України

ЯКОВЛЕВА В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

НУБіП України

м. Київ, Україна

ГУМНІСТИЧНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ

У статті розглядаються особливості гуманістичного підходу проблеми основ управління; визначення понять «педагогічний колектив», «управління педагогічним колективом», уточнення основних завдань керівника навчального закладу, вимог до нього як до особистості, розкриваються якості керівника навчального закладу в управлінні педагогічним колективом.

Ключові слова: управління, керівник, навчальний заклад, педагогічний колектив, ефективне управління, педагогічні кадри, якості управління.

В статье рассматриваются особенности гуманистического подхода к проблеме основ управления, определение понятия педагогический коллектив, управление педагогическим коллективом, определение и уточнение основных задач руководителя учебного заведения, требований к нему как к личности, раскрываются основные качества управления педагогическим коллективом.

Ключевые слова: управление, руководитель, учебное заведение, педагогический коллектив, эффективное управление, педагогические кадры, качество управления.

The article addresses the problem of the basics of management, the definition of "teaching staff", "Management of teaching staff", the definition and specification of the main tasks of the head of the institution, claims him as an individual, are disclosed as head of the institution in the management of teaching staff, its interaction with the team that is deployed on the basis of dialogue communication features are: partnership relationships with employees; emphasis on discussion dialogically-technology interaction (debates, discussions, interviews, self-examination, "brainstorming", modeling, design, and

problem situational problem, finding alternative solutions); reflexive communication; the desire to see the subject in each communication unique personality; democratic and humanistic atmosphere of pedagogical communication; positive emotional mood; teacher observation as a factor of deliberate and systematic study of inner world counterparts, their personal and professional qualities.

Key words: *management, manager, school, teaching staff, effective management, teaching staff, management style, democratic, authoritarian, liberal.*

Постановка проблеми та її значення. Світові інтеграційні процеси, які активно відбуваються в усіх сферах людської життєдіяльності, вимагають від України високого рівня науково-технічного потенціалу, розширення власної інформаційної сфери, утвердження засад демократичного відкритого суспільства. Реалізація цих завдань цілком і повністю залежить від освіти, її якості і конкурентноспроможності. У Національній доктрині розвитку освіти увага зосереджується на стратегічних напрямках розвитку освіти України, серед яких передбачено перебудову управління на всіх рівнях його здійснення. Сама перебудова полягає у відмові від бюрократично-авторитарної моделі управління і запровадженні моделі, яка базується на засадах демократизму і гуманізму. Сьогодення вимагає від керівника орієнтації на людину, співробітництво з нею, використання людиноцентричного підходу в управлінні.

Створення з окремих людей колективу та управління ним, є першочерговим та складним завданням керівника. Педагогічний колектив це складна система, оскільки включає різних за віком, професіоналізмом, світоглядом особистостей, а ефективне функціонування будь якої системи залежить від правильно побудованого управління нею.

Тому розгляд існуючих теоретичних основ управління, визначення понять педагогічний колектив, управління педагогічним колективом, визначення та уточнення основних завдань керівника навчального закладу, вимог до нього як до особистості є першочерговою потребою. Вирішення цих питань дає можливість створити теоретичне підґрунтя для визначення засобів ефективного управління педагогічним колективом у коледжі.

Значним внеском у розробку проблеми роботи з педагогічними кадрами, педагогічним колективом є праці таких вітчизняних і зарубіжних науковців: І. Зязюн, В.Зверева, Ю. Конаржевського, С. Крисюка, Н. Кузьміна, В.Мадзігона, В. Маслова, Л. Мітіна, Н. Немова, К. Нефьодова, В. Олійника, Л. Подимова, М. Поташник, В. Пуцова, В. Симонова, В. Сластьоніна, М. Сметанського, Н. Тализіної, П. Третьякова, Т. Шамової, Г. Штомпель, Л. Юрчука та інші.

Мета статті – обґрунтувати особливості гуманістичного підходу в управ-

лінні педагогічним колективом.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХХ століття все більшу популярність почав завойовувати гуманістичний підхід до керівництва. Він орієнтувався вже не на абстрактну людину, а на унікальність, неповторність кожної особистості. У його рамках організація роботи персоналу та управління ним все більше націлена на створення можливості для людей працювати з максимальною віддачею, отримувати задоволення від своєї діяльності, відносин у колективі, а головне – розвивати й удосконалювати себе.

Зараз керівники повинні більше уваги приділяти людським якостям своїх підлеглих, їх відданості і здатності вирішувати проблеми. Високі темпи морального старіння і постійні зміни, змушують керівників бути постійно готовими до проведення технічних та організаційних реформ, а так само до зміни стилю керівництва. Навіть самий досвідчений керівник, що чудово володіє теорією управління, не застрахований від нерозумної, емоційної реакції на ситуацію.

У спрощеному розумінні управління – це уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. Метою управління є ідеальний образ бажаного, можливого і необхідного стану об'єкту, відносно якого формується мета. Останнім часом у розумінні суті керівництва відбулися істотні зміни. Якщо раніше керівництво розуміли як адміністрування, командування, то в сучасній теорії і практиці цю управлінську дію розглядають як таку, що найбільш повно відбиває людські аспекти соціального управління, роботу управління людьми, спільнотами, колективами.[2]

Управління педагогічними працівниками – це специфічна функція управлінської діяльності, головним об'єктом якої є люди, що входять в певні соціальні групи, трудові колективи. Як суб'єкт управління виступають керівники і спеціалісти, які виконують функції управління стосовно своїх підлеглих. Управління педагогічним персоналом – це цілеспрямована діяльність керівного складу на розробку концепції, стратегій кадрової політики і методів управління людськими ресурсами. Давно відомо, що колектив – щось більше, ніж просте логічне впорядкування працівників, що виконують взаємозв'язані задачі. Теоретики і практики управління зрозуміли, що організація є також і соціальною системою, де взаємодіють окремі особи і формальні і неформальні групи. І від психологічного клімату, від настрою кожного працівника залежить і продуктивність праці, і здоров'я працівників і багато що інше.

Для успішного управління колективом керівник повинен мати лідерський вплив, який не забезпечується тільки посадою, начальницьким виглядом, саморекламою. Реальну лідерську позицію в педагогічному колективі засвідчують: — авторитетність. Вона вимагає, щоб керівник навчального закладу був кваліфікованим викладачем і методистом, умілим організатором навчальної і

виховної роботи, ефективним господарником, майстерно володів культурою педагогічного спілкування: умів підказати, порадити, допомогти своїм заступникам, педагогам, батькам, студентам: загальноновизнана популярність серед дітей і їхніх батьків, керівних організацій. Реально керує той, чиї ініціативи визнає і підтримує колектив навчального закладу, вище керівництво, хто, будучи розважливим, обережним, не боїться взяти на себе відповідальність; має добру офіційну репутацію в студентському середовищі, в педагогічному колективі. Директор має бути вимогливим, але справедливим і демократичним у спілкуванні, турботливим, не злопам'ятним і не мстивим, відповідальним і акуратним. Його слова повинні мати вагу, винагороди чи санкції — обґрунтованість.[1] Головними функціями керівника є прийняття, організація й виконання важливих для колективу рішень, оптимальність яких здебільшого залежить від участі всього колективу в їх розробленні й ухваленні. Одним із критеріїв соціально-психологічного оцінювання стану керівництва у колективі є причетність колективу до управлінських рішень. Тому в управлінні педагогічним колективом пріоритетними є дорадчо-адміністративні форми: колегіальні (рішення ради навчального закладу, педагогічної ради, зборів трудового колективу, наради при директорові, методичної ради, профспілкових зборів); колективні (резолюції, рішення штабів радників, консультантів; студентської, батьківської ради, збори викладачів); індивідуальні (висновки, поради під час бесіди, спостереження, анкетування, інтерв'ювання). Міра участі колективу в прийнятті й реалізації рішень співвідноситься зі стилем керівництва, відповідність якого очікуванням педагогів є умовою досягнення взаєморозуміння, створення конструктивної психологічної атмосфери.

Індивідуальний оптимізм, психологічне благополуччя, задоволення діяльністю у навчальному закладі є неодмінними умовами єдності підколективу. Для ефективного управління ним директор повинен добре знати запити і настрої викладачів, інших працівників навчального закладу, чинники, що визначально впливають на їхній настрій.[3]

Оптимізація соціально-психологічного клімату у підколективі залежить від уміння директора контролювати і оцінювати роботу викладачів, вдумливо ставитися до заохочень і осуджень. Але іноді керівники втрачають чуття міри, особливо за необхідності покритикувати. Безтактна, зневажлива критика недоликів у роботі, професійної компетентності викладача, висловлена у присутності колег, може заподіяти йому глибоку психічну травму, надовго вивести з рівноваги.

Керівник має знати, що заохоченнями можна досягти значно більшого, ніж осудом. Різко критикувати роботу вчителя, особливо у присутності колег, можна лише тоді, коли не подіяли інші засоби впливу (індивідуальні бесіди, критика віч-на-віч чи у колі керівників школи). Проте нерідко на педагогічних

нарадах під вістрям критики опиняється ледь не половина складу викладачів — навіть ті, хто вперше у чомусь помилився. Така лінія поведінки керівника може поставити колектив в опозицію до нього, спричинити небажані соціально-психологічні ускладнення (пасивність, негативне ставлення до зауважень адміністрації, невдоволеність роботою, невпевненість і занепокоєння тощо). Тому керівник педколективу має використовувати всі можливості для оптимістичного оцінювання особистості й результатів роботи педагога, зміцнення його авторитету в навчальному закладі.[4]

Директор не повинен ігнорувати моральних аспектів своїх відносин з викладачами, які мають вибудовуватися на засадах взаємної поваги і доброзичливості, особистісної рівності. Авторитетним є керівник, з яким співробітники можуть сміливо, не бояться негативних для себе наслідків, вести мову про недоліки в організації праці, оцінюванні її результатів. Хворобливе ставлення до критики є ознакою слабого директора, якому навіть дріб'язкове зауваження здається замахом на його авторитет. Не приймає критики чванливий, самозакоханий керівник, який втратив здатність удосконалюватися.

Взаємодія керівника навчального закладу з колективом має розгортатися на засадах діалогового спілкування, ознаками якого є: партнерські взаємовідносини зі співробітниками; акцентування на діалогічно-дискусійних технологіях взаємодії (диспути, дискусії, співбесіди, самоаналіз, “мозкові атаки”, моделювання, конструювання, ситуаційні та проблемні завдання, пошук альтернативних рішень); рефлексивне спілкування; прагнення бачити в кожному суб'єкті комунікації унікальну особистість; демократична і гуманістична атмосфера педагогічного спілкування; позитивний емоційний настрій; педагогічна спостережливість як чинник цілеспрямованого й систематичного вивчення внутрішнього світу колег, їхніх особистісних і професійних якостей.[1]

Висновок. Сьогодні розвиток науки й техніки, вимагає генерації та засвоєння нових знань і вмінь, успішного їх застосування при вирішенні завдань, що потребують прояву творчості. За цих умов різко зростає значущість креативних команд або проектних груп, які створюються для вирішення нестандартних питань. Зміна підходів до управління персоналом кожного разу обумовлювалася зміною характеру праці. Успішне управління колективом базується не тільки на кваліфікації працівника, а на швидкій адаптації його до умов зовнішнього й внутрішнього середовища, а гуманістичний підхід має беззаперечні переваги, оскільки управління є процесом формування та реалізації суб'єктом управління управлінських рішень у рамках цілеспрямованої дії на об'єкт управління. Важливими чинниками, які впливають на розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу є такі організаційно-управлінські параметри закладу, як психологічна атмосфера в колективі, оточуюче середовище, працівники, художнє оформлення навчального закладу, організаційна та корпоративна

культура, матеріально-технічна база, стиль керівництва, рівень соціального розвитку трудового колективу, система стратегічного й оперативного планування, організаційна структура і т. ін., коли педагогічний колектив перетворюється в інструмент творчого професійного й морального зростання вчителів. Створення цілісної системи управління є розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу є умовою формування особистості конкурентоспроможного випускника, запорукою ефективної діяльності навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості. Психологія і педагогіка життєтворчості/ І.О.Мартинюк. – К.- 1996. – 792 с.
2. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства/ Овчинников В. Ф. – Л., 1974. – 279 с.
3. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник/ Сисоєва С.О. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

Transliteration:

1. Martinyuk I. O. Tvorchiy potentslal I samoreallzatslya osobistosti. Psihologlya I pedagolka zhittEtvorchosti/ I.O.Martinyuk. – K.- 1996. – 792 s.
2. Ovchinnikov V. F. Nauchno-tehnicheskij progress i razvitie tvorcheskogo potentsiala rabotnika proizvodstva/ Ovchinnikov V. F. – L., 1974. – 279 s.
3. SisoEva S.O. Osnovi pedagolchnoYi tvorchosti: PIdruchnik/ SisoEva S.O. – K.: Mllenlum, 2006. – 344 s.
4. ZdIbnosti, tvorchIst, obdarovanIst: teorIya, metodika, rezultati dosIldzhen / Za red. V.O. Molyako, O.L. Muziki. – Zhitomir: Vid-vo Ruta, 2006. – 320 s.

І. Дубова, НУБіП України, Київ, Україна

В. Яковлева, НУБіП України, Київ, Україна

Гуманистический подход в управлении педагогическим коллективом

I. Dubova, National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

V. Yakovleva, National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine,

The humanistic approach in the management of teaching staff

E-mail: yakov-va@mail.ru

ЗАПОРОЖЕЦЬ Т.В.,

кандидат філософських наук,
доцент, кафедра суспільних наук,
Університет економіки та права
„КРОК”,
м. Київ, Україна

ЕТНОКУЛЬТУРНА ІНТЕГРАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО

У статті здійснюється аналіз особливостей етнокультурної інтеграції національних меншин в соціокультурний простір України. Акцентовано на необхідності ретельних досліджень в сфері врегулювання національних та етнічних проблем в умовах трансформації національної держави.

Ключові слова: етнокультурна інтеграція, політична нація, титульна нація, етнофобія, ксенофобія, культурний релятивізм.

В статье осуществляется анализ особенностей этнокультурной интеграции национальных меньшинств социокультурное пространство Украины. Акцентировано на необходимости тщательных исследований в сфере урегулирования национальных и этнических проблем в условиях трансформации национального государства.

Ключевые слова: этнокультурная интеграция, политическая нация, титульная нация, этнофобия, ксенофобия, культурный релятивизм.

The article is devoted to the analysis of ethno-cultural integration features of minorities in the socio-cultural sphere of Ukraine. It is noted that the nowadays task is the search for a unifying principle. Process management of ethno-cultural integration involves the promotion of cultural relativism, tolerance and cautious attitude towards other beliefs and customs; the wish to understand each other; the use of various forms of national and cultural cooperation; the implementation of integration and national education programs and the specific culture of national minorities education. Creation of an independent national state in Ukraine promotes to further development of Ukrainian national consciousness, Ukrainian culture, and optimize

the process of ethno-cultural integration of different ethnic groups in Ukrainian society. However, this development is quite complex and controversial, as implemented in conditions of social (political, military, economic) crisis. Significant role in the development of national state building on democratic base is culture interethnic relations, which is an part of the political culture of a democratic society.

Key words: *ethno-cultural integration, political nation, titular nation, ethnophobia, ksenofobiya, cultural relativism.*

Постановка проблеми. Майбутнє кожної держави мабуть, чи не найбільшою мірою залежить від того, наскільки успішно вона зможе накреслити та проголосити свої цілі та інтереси й наскільки вдало поєднуватиме власне інтереси держави з інтересами її громадян, наскільки консолідуватимуться громадяни навколо ідеї державотворення. А це в свою чергу, робить актуальним питання про те, для кого і для чого будується українська держава, що вкладається в поняття «український народ», «українська нація». Чим є і чим буде, врешті-решт уся сукупність людей, що населяють Україну, - просто населенням чи її громадянами. Як розуміти гасло «Україна для українців» - як виключно етнічне за своєю суттю, чи як таке, що базується на державно-політичній основі.

Найважливішим у цьому контексті уявляється визначення чинників, що можуть зумовити спільне взаємотягіння та внутрішню консолідацію всіх, хто живе сьогодні в Україні, на основі розуміння спільності інтересів держави, суспільства та кожної особистості. Ті небезпечні для держави моменти, дія яких може супроводжувати внутрішній розкол в суспільстві та стати причиною її ослаблення чи навіть занепаду, також мають бути вчасно виявлені та подолані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі проблеми етнокультурної взаємодії привертають увагу філософів, політологів, соціологів, філологів, економістів, теоретиків управління, представників інших сфер соціального знання. Значний доробок в розробку цієї проблематики внесли вітчизняні вчені, такі, як О. Антонюк, В. С. Бондарук [2], Євтух [4-6], В. Котигоренко [8], Л. Лойко, В. Мельник, О. Мишловська, Г.Нестеренко [11], М. Обушний, В. Омельчук, В. Пилипенко [12-13], О. Рафальський, Л. Рябошапко [14], Р. Ткачук та ін. Слід відмітити й деякі колективні праці українських науковців, зокрема «Національні меншини України у ХХ столітті: політико-правовий аспект» за редакцією І. Кураса, а також «Міжнаціональні відносини і національні меншини України: Стан, перспективи» за редакцією Р. Чілачави [9].

Проте, незважаючи на активізацію дослідницьких зусиль у даній тематичі науки, слід зазначити, що, на наш погляд, сучасні дослідження національ-

ного розвитку України носять недостатньо системний характер. Також спеціальні дослідження, які б розглядали особливості інтеграції національних меншин в єдиний соціально-культурний простір України практично відсутні. Зокрема залишаються недостатньо дослідженими питання управління культурним розмаїттям, використання можливостей культури етнічної більшості в розвитку українського суспільства.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є дослідження етнокультурної інтеграції національних меншин в українське суспільство, розкриття суперечностей національного розвитку України в контексті сучасних трансформаційних процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Триваючі сьогодні геополітичні зміни випробовують збалансованість між нацією, територією і державою, збалансованість, яка визнається і забезпечується, головним чином, національними системами. Українська політична нація сьогодні лише формується. Віками український етнос був розділений кордонами різних держав, що не могло не мати негативного значення для можливостей його консолідації та формування почуття єдності. Перебування окремих частин українства під владою країн з різними пануючими культурами, релігіями, мовами, особливостями державного устрою та суспільними інституціями мало неминучий наслідок – формування значних відмінностей у ментальності населення різних регіонів.

Сьогодні в межах державних кордонів України (за виключенням анексованого Криму і окупованого Донбасу) об'єднані майже всі етнічні землі. Правда, деякі з них, які ще в недалекому минулому були заселені переважно українцями, або етнічно змішані землі з великим відсотком українців (Кубань, Берестейщина, Холмщина тощо), зараз входять до інших держав, а частина етнічних українців у загальній чисельності населення цих регіонів має чітку тенденцію до зменшення.

В межах власне державної території України існує низка проблем, що стосується взаємовідносин між окремими регіонами – історичними землями. Ці проблеми «порушують» питання про можливий майбутній устрій держави – як унітарної чи федеративної країни. В умовах, коли Україна тільки починає утверджуватися, це питання є особливо гострим (про що свідчить донбаська традиція). Адже за певних умов сила відтворення та сприйняття одне одного населенням різних регіонів може переважити сили взаємного тяжіння, що є серйозною загрозою територіальній цілісності та самому існуванню України як суверенної держави. Водночас уже зараз на загальнодержавному рівні мають враховуватися регіональні особливості в проведенні державної мовної культурної та релігійної політики. Багато чинників може стати (і стає при необережних діях) дестабілізатором внутрішньої ситуації в державі.

Одним із ключових, а можливо і головним стрижнем, що забезпечує існування та цілісність народу, є мова. Коли зникає мова – зникає й народ. Асиміляція нації та її поступове розчинення в іншій (більш сильній) починається саме у мовній асиміляції. У світі буквально на пальцях можна перелічити країни, що зберегли чи відвоювали свою державність після того, як переважна більшість їх населення обрала як засіб спілкування не свою мову. Навпаки, розвиток і поширення літературної загальнодержавної мови є однією із умов, що мають бути основою процесу формування єдиної державної нації. Ставлення до мови виражає ставлення до національної культури. Однак, за сучасних умов це більш складне ставлення, бо включає в себе реакцію на форми використання мови, що склалися, методи впровадження мови. При цьому в державі досі не вироблено ефективної політики підтримки української мови та культури, яка б консолідувала суспільство, унеможливаючи таким чином етнічні непорозуміння.

Практично в усіх країнах існують значні відмінності в діалектах населення окремих регіонів. Це стосується тих, що вже досить давно існують як єдині держави (скажімо, Франція), і значною мірою тих, що об'єдналися порівняно недавно, а до того були тривалий час розділеними на окремі держави (наприклад, Німеччина). Найбільші ж мовні відмінності виникають за умови тривалого розмежування та нарізного проживання єдиного етносу. В Україні ж ситуація дещо складніша. Протягом віків українська мова зазнавала утисків, обмежень та дискримінації. Це робилося і за Польщі, і при Російській імперії, і більш «делікатним» чином – за часів Радянського Союзу. Внаслідок цього сьогодні значна частина українців (насамперед у східних та південних її регіонах) не володіє активно рідною мовою, а є так званим «російськомовним населенням», до якого входить більшість етнічних росіян, що проживають в Україні.

Як до проголошення незалежності, так і за десятиліття після цього більша частина друкованої продукції, викладання у вузах в Україні здійснюється російською мовою. А населення Сходу і Півдня болісно реагує на зменшення у радіо- та телебаченні російського радіо і телебачення. Ситуація досить непростя, та її не вирішити вмиг указом чи постановою [13, с.184-185]. Українська мова є державною (ст. 10 Конституції України). Вона отримує широку державну підтримку і поступово розширює ареали вживання на всій території і в усіх сферах та на всіх рівнях – від державних установ до побуту. Хоча сьогодні для України є більш актуальним наголос не на тому, якою мовою розмовляє її громадянин, а те, що він говорить по суті. Сьогодні має здійснюватись послідовна, суворо виражена, диференційована мовна політика в різних регіонах України. В іншому випадку неминучим буде виникнення (як це і трапилось на Донбасі) серйозної напруги в так званих російськомовних регіонах країни, які

можуть відштовхуватись від української мови, відкинути і саму ідею належності до України.

Нині слід ставити питання значно ширше, а саме – про захист прав на збереження власної культури і мови всіх національних меншин, що проживають в Україні. В усякому разі, поки що жодна з країн-сусідів України не може навести серйозних фактів щодо утисків своїх етнічних представників, які мешкають в нашій державі. Навпаки, скажімо українські угорці Закарпаття мають набагато більше можливостей для національного розвитку, ніж угорські українці. Це ж саме можна сказати і про аналогічне становище українців у Молдові та молдаван в Україні. Кожен може порівняти і ставлення російської держави до розвитку української культури в Росії.

Сьогодні громадянами України є представники понад 130 етнічних спільнот, а власне етнічні українці становлять всього близько 73% населення [13, с.185]. За таких умов недоречно вкладати в поняття «український народ» суто етнічний зміст, розуміючи під цим тільки українців. Якщо звернутися до світового досвіду, то під терміном «французький народ», «американський народ» тощо мається на увазі вся сукупність населення, всі громадяни країни.

З усіх чинників, що можуть сприяти консолідації та формуванню державної нації, дія кожного з них в українському соціумі не є тільки позитивною, до певної міри і навпаки – дією у зворотному напрямі. Тривале бездержавне існування та поділ України спричинили значні регіональні відмінності в мовній, релігійній та культурно-побутовій сферах, виробили почуття недовіри, а інколи й ворожості поміж різних регіонів. Сьогодні велика проблема оживити усвідомлення того, що ми – один народ. Нам не вистачає відчуття єдності. Воно недостатньо ефективне, й інколи трапляється нерозуміння на ґрунті мови чи ще чогось [15]. Потрібно ще докласти величезних зусиль, щоб населення України змогло по-справжньому відчувати себе суверенним народом, українською нацією в політичному розумінні цього поняття. Щоб змогли це відчутти не тільки етнічні українці, але й представники інших етносів, що мешкають в державі, щоб вони наочно побачили, що їхні дійсні, реальні інтереси співпадають з національними інтересами держави.

Один із шляхів такого об'єднання чи згуртування слід шукати у традиційному менталітеті українського етносу та в його сучасних особливостях. Вірогідно, саме особливості української ментальності стали причиною безуспішних (в історичному минулому) спроб створити власну державу, а з іншого боку, дозволили зберегти український народ та пройти крізь жакливі випробування. Попри всі відмінності, що існують в Україні між Сходом і Заходом та іншими регіонами, все ж є і те, що об'єднує не тільки українців, але й тих представників національних меншин, що набули за час свого життя в Україні певних спільних рис, певної схожості, мають нарешті спільну долю.

І завданням сьогоdnішнього дня є пошук не того, що роз'єднувало (чи роз'єднує), а об'єднуючого начала.

Надзвичайно важливу роль в консолідації нації відіграє усвідомлення національних інтересів, національних цінностей. Власне суб'єктом національних інтересів є український народ, який (окрім титульної нації) складають всі національні меншини. Разом з тим, об'єктом національної безпеки проголошені: громадянин – його права і свободи; суспільство – його матеріальні і духовні цінності; держава – її конституційний лад, суверенітет, територіальна цілісність і недоторканість кордонів. Нарешті, офіційно визнано адекватність поняття «нація – народ», тобто державницький (або в іншому тлумаченні – політичний) підхід до розуміння суті цих термінів. Тобто нація розглядається не як суто етнічне, а соціально-політичне поняття. Така нація нині ще знаходиться на етапі формування. Адже зрозуміло, двадцять чотири роки незалежності – не досить тривалий термін для того, щоб всі етноси (які населяють Україну) консолідувались у повноцінну націю з єдиною, об'єднуючою українською ідеєю.

У складній ситуації перехідного періоду (коли нерідко стикаються протилежні погляди) здоровий народний глузд виробляє, по суті, такі захисні механізми, норми поведінки на побутовому рівні, адаптаційні заходи щодо пекучих проблем виживання, які виключають будь-яку можливість втрати Україною її державності, розпад її культурного, освітнього, наукового, духовного потенціалу. Ось чому таким важливим є вироблення позитивної національної філософії духу, проголошення ясних, доступних розумінню більшості багатонаціонального населення цілей, викристалізованих в єдиній національній ідеї. Важливим також для успішного виходу з перехідного періоду є формування єдиного національного ідеалу.

Нині вагому роль у розбудові національної державності на демократичній основі набуває культура міжнаціональних відносин, яка є невід'ємною складовою політичної культури демократичного суспільства. Одним із важливих аспектів даної проблеми є терпимість представників одних національних груп стосовно інших за умов кризових явищ в економічній, соціальній та духовно-культурній сферах сучасного українського суспільства. Власне кажучи, відмінною рисою даної культури відносин поки що є соціальна нетерпимість, одна із складової котрої – національна нетерпимість – довгий час ховалась під червоними лозунгами пролетарського інтернаціоналізму [3, с.93-94]. І, мабуть, чутки про кінець тоталітарної ідеології і відповідної політичної культури залишаться перебільшеними до того часу, поки основна суть змін буде полягати в зміні ідеологічної парадигми за рахунок позбавлення гасла інтернаціоналізму тієї його частини, котра вказувала на все загальність і взаємозалежність націй і народів.

Важливий чинник, який впливає на стан міжнаціональних відносин – це політичні погляди. Так, серед українців існує порівняно невелика (всього 14%) група з вкрай радикальними поглядами на національно-державний устрій [13, с.200]. У відповідності з цими поглядами в Україні у вирішенні всіх проблем необхідно враховувати, перш за все, інтереси українців. Саме серед даної категорії є найбільш сильними різного роду етнофобії, причому по відношенню до всіх народів, крім власного. Цікаво, що і в інших колишніх республіках СРСР існують аналогічні групи. Це ще раз підтверджує ту думку, що в основі ксенофобії взагалі і етнофобії зокрема, лежать не стільки особливості тих чи інших народів, скільки політичні і соціальні економічні чинники, які штовхають народи на шлях самоізоляції.

Визначаючи, що сьогодні у верхніх ешелонах влади склалось досить толерантне ставлення до позитивного вирішення проблеми розвитку національно-культурних автономій, необхідно усвідомлювати, що цей чинник є необхідним, але недостатнім за умов становлення державності. Правові основи останньої ще не склались, і ставлення до національних меншин може більшою мірою відзначатись свавіллям місцевої влади і спонтанними сплесками охлократії, аніж законними рішеннями вищих органів влади. Тому питання, пов'язані з дослідженням громадської думки і установок представників органів влади на місцях по відношенню до розвитку національно-культурної автономії в Україні, мають пріоритетне значення для прояву перспективи збереження і розвитку культури національних меншин і зростання загального рівня національної толерантності. Останній вирішальною мірою залежить від відносин, що складаються між корінною більшістю населення і національними меншинами.

Як свідчать результати дослідження, проведеного благодійним фондом «Інтелектуальна перспектива», 12% представників національних меншин зазначили, що українці ставляться до них «дуже добре». При цьому 32,7% респондентів поставили оцінку «добре». Результати дослідження свідчать про те, що найбільш задоволені ставленням до них громадян-українців росіяни, німці, грузини та азербайджанці. Іншої думки дотримуються цигани, євреї, молдовани [12, с.87-88]. Роль і статус національних меншин в структурі українського суспільства великою мірою детермінується такими етносоціальними характеристиками, як мовна компетенція, рівень освіти, професійна, кваліфікаційна та галузева структура.

Інтеграція – об'єднання в єдине ціле, упорядкування, структурування раніше роз'єднаних, неупорядкованих явищ, частин цілого. Соціальна інтеграція – процес встановлення оптимальних зв'язків між соціальними інституціями, групами, ешелонами влади й управління. Основою соціальної інтеграції слугує спільна діяльність людей у рамках того чи іншого способу виробни-

цтва, котрий визначає шляхи, механізми і форми інтеграції. Культурна інтеграція – процес поглиблення культурної взаємодії і взаємовпливу між державами, національно-культурними групами та регіонами.

Культурну інтеграцію можна розглядати: як процес практичної й інформаційної взаємодії між культурними закладами, центрами, творцями та споживачами культури; як досягнення значної упорядкованості між різними культурними установами традиціями, національними формами культури, між культурною спадщиною суспільства і новими досягненнями культури; як процес затвердження єдиної системи цінностей, обмін між культурами на внутрішньодержавному та міждержавному рівнях.

Етнокультурна інтеграція якраз полягає в упорядженості досягнень різних національних меншин, узгодженості між національними формами культури, спадщиною останніх і новітніми досягненнями етнічних спільнот держави. Етнокультурна інтеграція ускладнюється відмінностями світоглядів, культурних установок, релігій. Управління процесами соціокультурної (етнокультурної) інтеграції передбачає пропаганду культурного релятивізму, терпимість і обережне ставлення до інших поглядів та звичаїв; прагнення зрозуміти одне одного; використання різних форм національно-культурного співробітництва; введення програм інтеграційно-національного виховання і освіти із врахування особливостей культури національних меншин.

Успішність процесу етнокультурної інтеграції національних меншин великою мірою детермінується «роботою» низки інтеграційних чинників. Однією із основних ознак збереження національної ідентичності етнічних спільнот в інформаційному просторі є збереження рідної (національної) мови як мови спілкування. Як свідчать результати дослідження, представникам національних меншин (не дивлячись на процеси багатолітньої асиміляції) вдалося в тій чи іншій мірі оволодіти рідною мовою. Найвищим цей показник є серед росіян, 98,5% яких володіють рідною мовою. Це й зрозуміло, адже російська мова була у всіх (без винятку) школах колишнього Радянського Союзу. Високий рівень володіння рідною мовою спостерігається також серед грузинів, молдован, циган, азербайджанців. При цьому значна частина поляків, євреїв, німців не володіють рідною мовою [12, с.87-88].

Важливим атрибутом національної культури (і чинником етнокультурної інтеграції національних меншин в український соціум) є звичаї, традиції та свята. Існують певні відмінності у ставленні представників різних національностей до традицій та звичаїв свого народу. Найбільше дотримуються національних традицій та звичаїв грузини, цигани, азербайджанці і татари. Більш «прохолодно» ставляться до них євреї, німці, поляки та росіяни. Характерним є те, що представники усіх національних меншин практично не вказують причиною недотримання традицій та звичаїв свого народу неможливість робити

це в Україні.

Релігія є важливим чинником, котрий впливає на розвиток нації, її культуру та духовність. Зміцнення статусу релігійних інституцій посилює взаємовплив етнічного і релігійного чинників, активізує процеси відродження як корінної етнічної групи, так і меншин. Тому важливим і цікавим є питання релігійної самоідентифікації представників різних національних меншин. Як свідчать результати дослідження, найбільш віруючими серед представників національних меншин є поляки, євреї, татари та молдовани. Менше віруючих серед росіян. Більшість опитаних відносить себе до якоїсь конкретної релігійної групи: євреї - до іудейської релігії, татари та азербайджанці – до мусульманської релігії. Мало серед представників національних меншин тих, хто відносить себе до Української автокефальної православної церкви (такі є серед поляків (4,7%) та циган (4,3%) [13, с.203]. Серед представників національних меншин міста Києва більше таких, котрі належать до української православної церкви Київського патріархату (серед них росіяни, цигани, молдовани, грузини). Найбільше тих, котрі не відносять себе до конкретної релігійної групи серед росіян, німців, поляків, азербайджанців. Це, вірогідно, свідчить про те, що на релігійність представників національних меншин суттєво впливає культура корінної нації. Остання, до речі, не є занадто релігійною (за даними соціологічних досліджень віруючих в Україні близько 40% від усього населення). Тобто має місце асиміляція етноконфесійних спільнот.

Успішна етнокультурна інтеграція національних меншин потребує також врахування відповідних історичних реалій, досвіду етноінтеграційних процесів у колишньому СРСР. Для останнього була характерною досить складна «картина» національно-етнічних процесів. Хоча було заборонено національну дискримінацію, проте цілі народи зазнавали примусового переселення. Для СРСР був характерним курс на розвиток малих і «слаборозвинених» народів (етносів). Багато з них вперше отримали свою письменність, літературу, економічні та політичні умови для розвитку. Разом з тим, процеси посилення міжтолерантної взаємодії та прорахунки в національній (у тому числі мовній) політиці, призвели до того, що деякі етнічні групи зникли як самобутні утворення (окремі народи Півночі (Російська Федерація). Скоротилася і значна кількість національно-етнічних утворень.

Надаючи реальну допомогу розвитку етнічних груп у межах державних утворень, держава, разом з тим, переслідувала активні виступи на захист національної культури. Створення єдиного народногосподарського комплексу, єдиної політичної та ідеологічної системи сприяло зближенню національно-етнічних утворень. Але, очевидно, що зближення етносів мало певні негативні наслідки. Воно гальмувало розвиток національних культур. Становище посилювалось прорахунками національної (у тому числі мовної)

політики, що виявилось у скороченні числа національних шкіл, учбових програм навчання рідній мові, літератури національними мовами.

Із 90-х рр. XX ст. в Україні утворилася ситуація, коли титульний етнос не знаходить повноцінної підтримки з боку держави для розвитку культури, почувається іноземцем на етнічній Батьківщині. Створення самостійної національної держави в Україні, безумовно, сприяє як подальшому розвитку української національної свідомості, української культури, так і оптимізує процес етнокультурної інтеграції різних етносів в український соціум. Разом з тим, цей розвиток досить складний та суперечливий, оскільки реалізується за умов соціальної (політичної, військової, економічної) кризи.

Для національної свідомості завжди характерні певні переваги, симпатії або навпаки антипатії, забобони, стереотипи негативного (чи позитивного) ставлення до етнічних меншин. Нерідко можна спостерігати «розвиток» націоналізму. Та важливо не змішувати націоналізм з національною свідомістю. Національна свідомість виражає інтереси, цінності етнічних спільнот.

У розвитку національних відносин діють дві тенденції: розвиток національної самостійності і тенденція зламу національних перепон, пов'язана з інтеграційними процесами [13, с.207]. Суспільство покликане усувати протиріччя між даними тенденціями, добиваючись, щоб прагнення до самостійності і об'єднання не відбувалось за рахунок поневолених народів. Саме ефективне й результативне «усунення» зазначеного протиріччя сприятиме успішному процесу етнокультурної інтеграції національних меншин в економічне, політичне, соціальне та духовно-культурне життя українського суспільства.

Висновки. Подальшого вивчення потребує необхідність вироблення нових підходів до створення сприятливих умов для розвитку етнічних спільнот, співіснування і взаємодії етнічних спільнот між собою та до відносин етнічних спільнот та етнічних груп з державою. На даний час одним із присутніх завдань владних інститутів в Україні має стати розроблення стратегії управління та перетворення культурного розмаїття на потужний ресурс гуманітарного поступу нації та соціоекономічної модернізації держави.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації, врахування міжнародного досвіду / Ю. Тищенко (заг. ред.). – К.: Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – 312 с.
2. Бондарук С.О. Досвід західних демократій та мультикультурний розвиток в Україні / О.О.Бондарук // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні / Матер. II міжн. наук. конф. – К. : Ай-Бі, 2003. – С. 115-125.
3. Головаха Е.И., Панина Н.В. Национальная толерантность и проблемы развития национально-культурных автономий в Украине / Е.И.Головаха,

- Н.В.Панина // Политическая культура населения Украины. Результаты социологических исследований. К.: Наукова думка. – 1993. С. 87-97.
4. Етнонаціональна структура українського суспільства : [довідник] / Євтух В. Б., Трощинський В. П., Галушко К. Ю., Чернова К. О. – К. : Наукова думка, 2004. – 344 с.
 5. Євтух В.Б. Міжетнічна інтеграція: постановка проблеми в українському контексті: Навч. посіб. / В.Б. Євтух, В.П. Трощинський, Л.О.Аза. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2003. – 58 с.
 6. Євтух В. Б. Тенденції етнонаціонального розвитку українського суспільства / В.Б.Євтух // Етнічні спільноти України : довідник. – Київ : Фенікс, 2001. – С. 4-13.
 7. Єрмаков П. Можливі чинники дестабілізації етнополітичної сфери / П. Єрмаков // Політичний менеджмент : Український науковий журнал. – 11 / 2007. – № 6. – С. 89-95.
 8. Котигоренко В. О. Етнічні протиріччя і конфлікти в сучасній Україні: політологічний концепт / В. О. Котигоренко. – К.: Світогляд, 2004. – 722 с.
 9. Міжнародні відносини і національні меншини України: Стан, перспективи / Р. Ш. Чілачава (ред.). – К.: Головна спеціалізована редакція літературними мовами національних меншин України, 2004. – 384 с.
 10. Национально-гражданские идентичности и толерантность. Опыт России и Украины в период трансформации/ Под редакцией Л. Дробизевой, Е. Головахи. – К. Институт социологии НАН Украины; Институт социологии РАН, 2007. – 280 с.
 11. Нестеренко Г.О. Національна ідея як атрактор розвитку нації / Г.О. Нестеренко // Еліти і цивілізаційні процеси формування націй : [зб. ст.] / [редкол. : О.О. Рафальський (голов. ред.) та ін.]. – К. : ЕксОб, 2006. – Т. 2. – С. 347-359.
 12. Пилипенко В. Етнічні спільноти столиці у дзеркалі соціології/ В. Горовий, В. Пилипенко. – К. Фоліант, 2007. – 200 с.
 13. Пилипенко В. Українська соціологія сьогодні: дослідження основних сфер життєдіяльності суспільства / В.Пилипенко. – Львів: ЗУКУ, 2012. – 326 с.
 14. Рябошапко Л. Українська держава та національні меншини: поступ до взаємної толерантності / Л. Рябошапко // Віче. – 2008. – № 23. – С. 24–26.
 15. Украине не хватает элит. Любомир Гузар рассказал, почему нынешние политики и олигархи никуда не приведут страну / Новое время / [Електронний ресурс]: - Режим доступу: <http://nv.ua/publications/ukrainenepodostaet-elit-ljubomir-guzar-rasskazal-pochemu-nyneshnie-politiki-i-oligarhi-nikuda-ne-privedut-stranu-78521.html>
 16. Явір В.А. Суспільно-політичний вимір та правові механізми протидії ксенофобії в Україні : дис... канд. політ. наук : спец. 23.00.05 «Етнополітологія та етнодержавознавство» / В.А.Явір. – Київ, 2008. – 20 с.

Transliteration:

1. Aktualny pyannia vitchyznianoj etnopolityky: shliakhy modernizatsii, vrahuvannia mizhnarodnoho dosvidu / Yu. Tyshchenko (zah. red.). – K.: Ukrainsky nezalezhnyi tsentr politychnykh doslidzhen, 2004. – 312 s.
2. Bondaruk S.O. Dosvid zakhidnykh demokratii ta multykulturnyi rozvytok v Ukraini / O.O. Bondaruk // Rozvytok demokratii ta demokratychna osvita v Ukraini / Mater. II mizhn. nauk. konf. – K. : Ai-Bi, 2003. – S. 115-125.
3. Holovakha E.Y., Panyina N.V. Natsionalnaia tolerantnost y problemy razvytiia natsionalno-kulturnykh avtonomyi v Ukrainy / E.Y.Holovakha, N.V.Panyina // Politycheskaia kultura naseleniia Ukrainy. Rezultaty so-tsyolohycheskykh issledovanyi. K.: Naukova dumka. – 1993. S. 87-97.
4. Etnonatsionalna struktura ukrainskoho suspilstva : [dovidnyk] / Yevtukh V. B., Troshchynskyi V. P., Halushko K. Yu., Chernova K. O. – K. : Naukova du-mka, 2004. – 344 s.
5. Yevtukh V.B. Mizhetnichna intehtatsiia: postanovka problemy v ukrainskomu konteksti: Navch. posib. / V.B. Yevtukh, V.P. Troshchynskyi, L.O. Aza. – K.: Vyd.-polihr. tsentr «Kyivskyi universytet», 2003. – 58 s.
6. Yevtukh V. B. Tendentsii etnonatsionalnoho rozvytku ukrainskoho suspil-stva / V.B. Yevtukh // Etnichni spilnoty Ukrainy : dovidnyk. – Kyiv : Feniks, 2001. – S. 4-13.
7. Yermakov P. Mozhlyvi chynnyky destabilizatsii etnopolitychnoi sfery / P. Yermakov // Politychnyi menedzhment : Ukrainskyi naukovyi zhurnal. – 11 / 2007. – № 6. – S. 89-95.
8. Kotyhorenko V. O. Etnichni protyrichchia i konflikty v suchasnii Ukraini: politolohichnyi kontsept / V. O. Kotyhorenko. – K.: Svitohliad, 2004. – 722 s.
9. Mizhnatsionalni vidnosyny i natsionalni menshyny Ukrainy: Stan, perspektyvy / R. Sh. Chilachava (red.). – K.: Holovna spetsializovana redaktsiia lite-raturnykh movamy natsionalnykh menshyn Ukrainy, 2004. – 384 s.
10. Natsionalno-hrazhdanskye identychnosti i tolerantnost. Opyt Rossii i Ukrainy v period transformatsyy/ Pod redaktsiei L. Drobyzhevoi, E. Holovakhy. - K. Instytut sotsyolohii NAN Ukrainy; Instytut sotsyolohyy RAN, 2007. - 280 s.
11. Nesterenko H.O. Natsionalna ideia yak atraktor rozvytku natsii / H.O. Nesterenko // Elity i tsyvilizatsiini protsesy formuvannia natsii : [zb. ct.] / [redkol. : O.O. Rafalskyi (holov. red.) ta in.]. – K. : EksOb, 2006. – T. 2. – S. 347-359.
12. Pylypenko V. Etnichni spilnoty stolytsi u dzerkali sotsiolohii/ V. Horovyi, V. Pylypenko. – K. Foliant, 2007. – 200 s.
13. Pylypenko V. Ukrainska sotsiolohiia sohodni: doslidzhennia osnovnykh sfer zhyttiediiialnosti suspilstva / V.Pylypenko. – Lviv: ZUKU, 2012. – 326 s.
14. Riaboshapko L. Ukrainska derzhava ta natsionalni menshyny: postup do vzaiemnoi tolerantnosti / L. Riaboshapko // Viche. – 2008. – № 23. – S.

24–26.

15. Ukraine ne khvataet elyt. Liubomyr Huzar rasskazal, pochemu nyneshnye polytyky i olyharkhy nykuda ne pryvedut stranu / Novoe vremia / <http://nv.ua/publications/ukraine-nedostaet-elit-ljubomir-guzar-rasskazal-pochemu-nyneshnie-politiki-i-oligarhi-nikuda-ne-privedut-stranu-78521.html>
16. Yavir V.A. Suspilno-politychnyi vymir ta pravovi mekhanizmy protydii ksenofobii v Ukraini : dys... kand. polit. nauk : spets. 23.00.05 «Etnopolitohiia ta etnoderzhavoznavstvo» / V. A. Iavir. – Kyiv, 2008. – 20 s.

Т. В. Запорожец, *Университет экономики и права „КРОК”, Киев, Украина*
Этнокультурная интеграция национальных меньшинств в украинское общество

T. V. Zaporozhets, *University of Economic and Law “KROK”, Kyiv, Ukraine*
Ethnocultural integration of national minorities in ukrainian society

E-mail: tredpar@ukr.net

ІВАНОВ С.А.,

кандидат технічних наук, доцент,
кафедра інформатики та
інформаційних технологій в освіті

ІВАНОВА Л.С.,

кандидат філософських наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології
освітньої діяльності,
Запорізький національний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

ІНФОРМАЦІЙНІ ТА МЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВІСТСЬКОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються медіа та інформаційні технології в освітньому процесі в дискурсі філософії педагогічного конструктивізму. Пропонується наступні стратегії придбання нових знань: 1. пошук і отримання «готового» знання; 2. «витяг» знання з «готової» інформації; 3. отримання нового знання шляхом послідовного перетворення даних в цінну інформацію, яка підлягає осмисленню. Представлені авторські визначення ключових понять «дані», «інформація», «знання», «медіа», «грамотність». Пропонуються апробовані на практиці медіа та інформаційні технології, які можна використовувати як базові для реалізації зазначених стратегій. У числі таких технологій вказуються технології пошуку та зберігання неструктурованих даних, структуризації даних у вигляді певних інформаційних моделей. Звертається увага на психологічні особливості процесу вилучення знань з інформаційної моделі.

Ключові слова: дані, інформація, грамотність, знання, медіа, освіта.

В статье рассматриваются медиа и информационные технологии в образовательном процессе в дискурсе философии педагогического конструктивизма. Предлагается следующие стратегии приобретения новых знаний: 1. поиск и получение «готового» знания; 2. «извлечение» знания из «готовой»

информации; 3. получение нового знания путем последовательного преобразования данных в ценную информацию, подлежащую осмыслению. Представлены авторские определения ключевых понятий «данные», «информация», «знание», «медиа», «грамотность». Предлагаются апробированные на практике медиа и информационные технологии, которые можно использовать как базовые для реализации указанных стратегий. В числе таких технологий указываются технологии поиска и хранения неструктурированных данных, структуризации данных в виде определенных информационных моделей. Обращается внимание на сложность и неоднозначность извлечения знаний из информационной модели.

Ключевые слова: данные, информация, грамотность, знание, медиа, образование.

The article provides an overview about the media and information technologies at the educational process in the discourse of pedagogical constructivism. It is suggested the following strategies to acquire new knowledge: 1. to search and receive "ready" knowledge; 2. to "extract" knowledge from information model; 3. to obtain new knowledge with sequentially converting data into valuable information, which could be comprehended. It is given the author's definition of crucial concepts "data", "information", "knowledge", "media", "literacy". Media and information technologies are proposed to have been approved during the practice. It could be used as the base for the implementation of these strategies. Among these technologies are shown the searching technology and storing the unstructured facts, structuring facts in a specific information models. Attention is paid to the complicity and ambiguity of extracting knowledge from information model.

Key words: data, information, literacy, knowledge, media.

Процес пізнання на будь-якій стадії життєдіяльності людини робить певний внесок до формування та розвитку власного тезауруса, під яким будемо розуміти сукупність когнітивних схем мислення, відносин, психосемантичних зв'язків, нарешті, емоцій, якими володіє індивідуум. Можна взагалі стверджувати, що навчання являє собою процес розширення та реструктурування індивідуального тезауруса. Філософський підхід, згідно якого навколишній світ –

це не та реальність, яка є незмінною та заданою для її розуміння як *Істини* в останній інстанції, а та, яку ще треба встановити, сконструювати у відповідності до стану власного тезауруса, отримав назву конструктивізму [1].

У дискурсі педагогічного конструктивізму, викладене вище можна звести до наступного. Людина у будь-якому віці має виходити з того, що метою отримання знань не є прагнення до уявлення про об'єкти чи процеси навколишнього світу, які начебто є існуючими незалежно від особистісного сприйняття. Метою отримання знань є прагнення до власного конструювання картини світу. Більше того, на нашу думку, людина має погодитись з тим, що лише вона сама несе повну відповідальність за створену нею картину світу. Якщо ця картина не забезпечує адекватного прийняття ефективних рішень у процесі розв'язання певних проблем, людина повинна працювати над розвитком власного тезауруса. Це означає, що знання не можна передати, їх можна лише набути у процесі пізнавальної діяльності.

У зв'язку з цим стає надзвичайно актуальним питання розробки певних педагогічних стратегій навчання, переважно самостійного набуття та використання знань, які мають бути спрямованими, у кінцевому рахунку, на забезпечення зберігання цивілізації за мінімумом матеріальних та соціальних витрат. На нашу думку, рішення проблем, що виникають у сфері освіти, повинно перейти в практичну площину створення та освоєння педагогічних технологій освіти та самоосвіти, тобто придбання нового знання та його використання на благо людини, природи і суспільства.

З урахуванням вищевказаних антропологічних ризиків інформаційного суспільства в основу таких стратегій мають бути покладені такі принципи:

- виховання почуття власної гідності, яке не дозволяє маніпулювання свідомістю з боку інших;
- виховання почуття відповідальності за свої дії (перед Богом, Природою суспільством та перед собою). Цей принцип набуває особливого значення в існуванні віртуального середовища;
- виховання прагнення до творчості, відчуття задоволення від творчого процесу, що є одним з головних чинників формування особистості;
- почуття толерантності, тобто здатності прислуховуватися до думок та почуттів іншого або інших.

Щодо застосування медіа та інформаційних технологій навчання, думається, що тут можливі три основні стратегії:

1. пошук і придбання «готового» знання;
2. «витяг» знання з «готової» інформації;
3. отримання нового знання шляхом послідовного перетворення даних в цінну інформацію, яка підлягає осмисленню.

Слід звернути увагу на категоріальне розрізнення використаних тут тер-

мінів: дані, інформація, знання. Під терміном *дані* будемо розуміти синтаксичні сигнали, набір символів, який є незалежним від їх семантичного смислу. Щодо терміну *інформація*, в даному дискурсі доцільно інтерпретувати цей термін як структуровані (оброблені) дані, розглянуті з урахуванням деякої їх семантичної сутності. При цьому, треба зауважити, у більш широкому розумінні термін *інформація* має дуже складну концептуальну структуру і філософську спрямованість у різних галузях знань [3]. Не менш складним за своєю семантичною структурою є концепт знання. У більш практичному сенсі домовимося розуміти знання як корисну структуровану інформацію, що забезпечує досягнення певної мети або встановлює деякий зв'язок або представляє собою визначену цінність. Таке розуміння значною мірою відповідає конструктивістському підходу [4].

Тоді процес придбання нового знання можна представити як послідовний або ітераційний процес руху думки за наступним маршрутом: 1) формулювання мети отримання знання; 2) пошук даних і формування сукупності даних; 3) формування інформаційної моделі на основі обробки і структурування даних; 4) витяг знання на основі аналізу інформаційної моделі; 5) застосування придбаного знання на благо людини, природи та суспільства.

Представляючи процес набуття нового знання на основі наведеного розумового маршруту, ми фактично формуємо при досить частому слідуванні подібного алгоритму стійкої зв'язки в структурі нейрональної мережі. Зрозуміло, що можливі й інші варіанти знаннєвого маршруту. Однак, на наш погляд, тут головне полягає в тому, щоб оволодіти технологіями досягнення результату на кожному етапі представленого маршруту. При цьому приймається за замовчуванням, що володіння цими технологіями передбачає наявність того чи іншого виду базових умінь пошуку даних, їх обробки і представлення у вигляді тієї чи іншої інформаційної моделі.

Базові вміння, про які йшлося, припускають наявність того чи іншого виду грамотності. Цей термін не в меншій мірі ніж терміни *інформація* або *знання* приховує в собі достатньо складне за своєю структурою зміст, тобто є *концептом*. Останнім часом з'явилися такі складні терміни як «багаторазова грамотність» (Multiple Literacies), «многомодальна грамотність» (Multimodal literacy), «поліграмотність» (Poliliteracy), «мультіграмотність» (Multiliteracy), нарешті, «трансграмотність» (Transliteracy) [2]. В українській мові слово *грамотність* походить від грецького *граммат* (γράμματ), первісний зміст якого зв'язувався з лінією, рисою, взагалі з будь-яким письмовим знаком. У семіотиці під знаком розуміється «...будь-який матеріальний об'єкт, чуттєво сприйманий суб'єктом і використовуваний для позначення, уявлення, заміщення іншого об'єкта, званого значенням даного знака» [6].

З цього випливає, що *грамотність* - це здатність сприйняти смисл, закла-

дений в будь-якому тексті, який складається з набору (сукупності) знаків певної знакової (семіотичної) системи. Або, коротше, грамотність - це володіння певною семіотичною системою.

Таким чином, *медійну та інформаційну грамотність* слід розуміти як здатність розуміти сукупність певних семіотичних систем, які складають основу мови медіа текстів. В контексті мети цієї статті очевидно слід розглядати рівні грамотності не по відношенню до її виду (комп'ютерна, медійна, інформаційна, мережева і т.д.), а по відношенню до певного етапу отримання знань.

1. Формулювання мети придбання знань (постановка задачі, проблеми).

На етапі постановки задачі важко застосовувати будь-які медійні чи інформаційні технології. Задачі ставить або саме життя, або умови навчання, або власний інтерес. Зрозуміло, що рівень складності задачі обмежується розвитком власного тезауруса.

2) **Пошук і збереження даних.** Головним тут є формування сукупності даних, необхідних для отримання кінцевого результату - нового знання.. Грамотність пошуку проявляється у володінні відповідними знаковими системами. Так пошук за рубрикатором передбачає вміння орієнтуватися в пошукових каталогах, що представляють собою добірку посилань на інші ресурси Інтернету. Розширений пошук передбачає володіння користувачем конкретною мовою запитів, заснованою на знанні певних правил (знакова система). На цьому етапі надзвичайно важливо критичне ставлення до відбору для подальшого аналізу даних. Перш за все, їх якісна оцінка повинна базуватися на таких властивостях як авторитетність і компетентність джерела, зрозумілість, своєчасність, надійність і порівнянність отриманих даних.

Для збору даних, знайдених в процесі пошуку, корисно використовувати технологію, реалізовану програмного засобу **Evernote**, ефективною можливістю якого є синхронізація заміток, що дозволяє організувати роботу з практично будь-якого пристрою, який має доступ до інтернету (<https://evernote.com/>). Для зберігання та організації спільного доступу ефективними є хмарні технології, що дозволяють користувачам зберігати свої дані на серверах в хмарі і ділитися ними з іншими користувачами в Інтернеті (Mega, Dropbox, Google-диск, Yandex-диск).

3) Формування інформаційної моделі на основі обробки і структурування даних.

Для досягнення кінцевої мети (придбання нового знання) даним, зібраним на попередньому етапі, необхідно надати якусь візуальну форму. Тут доречно згадати, що початковий смисл латинського слова *informatio* - «надання форми, властивостей» [9]. Тобто, третій етап полягає в структуруванні зібраних раніше даних в тій чи іншій формі, яка представляється зруч-

нішою для аналізу і здобування знань. Такою формою можуть бути графіки, таблиці і діаграми, для побудови яких потрібно *інформаційна грамотність*, тобто володіння знаковими системами (інтерфейсом) таких програм як Graph або Excel. Більш змістовною з позицій процесу пізнання є інфографіка як спосіб візуалізації даних. В даний час існує досить багато програмних засобів, що дозволяють будувати ефективні та змістовні інфограмми, серед яких можна вказати такі як pictochart, infogr.am, datavisualization.ch, Google public data explorer і ряд інших. Будь-який аудіовізуальний твір можна розглядати як структурування розрізнених кадрів на основі єдиного, концептуального, художнього задуму. Тут інформацію слід розуміти як дані, розглянуті з урахуванням їх деякої семантичної сутності.

Дуже ефективним способом візуального репрезентації знань є технологія MindMapping, що реалізує асоціативний спосіб мислення. Тут дуже корисною є програма *XMind*, що володіє простим інтерфесом при широких концептуальних можливостях [7]. Цей програмний засіб надає можливості ефективного планування виконання завдання, реалізує графічне представлення своїх ідей, шляхом їх концептуальної організації, що дозволяє підключати будь-які види даних (текст, цифри, аудіо, відео, сайти і т.д.).

4) Витяг (фіксування) знання на основі аналізу інформаційної моделі. Взагалі кажучи, важко уявити будь-які комп'ютерні технології, призначені для вилучення знання (неявно існуючого смислу) в тій чи іншій інформаційній моделі. Тут чільну роль відіграють, по-перше, рівень розвиненості особистісного тезауруса, а, по-друге, рівень фасцинації, що представляє собою незалежний від інформації комунікативний феномен, який складається в захопленості адресата вмістом сприйманого тексту, в психологічному підпорядкуванні уяви і волі людини [6]. Згідно Ю.М. Лотману слід розрізняти дві моделі комунікації, використаних для двох різних каналів [10]. По першому каналу здійснюється комунікаційна взаємодія, коли, в нашому випадку, носій знання (адресант) відділений від його одержувача (адресата). Другий канал має на увазі злитість, суміщення двох ролей адресанта і адресата. У цьому випадку медіа як канал замкнута сам на себе, а комунікація являє собою автокомунікацію, де зовнішній текст перетворюється у внутрішню мову. Надзвичайно важливою є твердження про те, що зовнішній текст, який ініціює автокомунікацію, виступає як «стимулятор розвитку думки» [10, с. 231]. Але як у першому, так і в другому випадку знання лише тоді «привласнюються» індивідуюмом, коли зовнішній текст (контент інформаційної моделі) перетворюється у внутрішню мову. Тобто, смисл придбаного ззовні або шляхом власних інтелектуальних зусиль неодноразово проговорюється і навіть дискутується із самим собою або з уявним «іншим», або аудиторією. Результатом «привласнення» знань завжди є перебудова особистісного тезауруса шляхом форму-

вання нових концептів і встановлення нових відносин між існуючими концептами (розумовими сутностями). Або, мовою психофізіології, - шляхом формування нових нервових зв'язків між ансамблями нейронів в корі головного мозку або реструктуруванню окремих фрагментів нейрональної мережі.

5) Застосування отриманого знання на благо людини, природи чи суспільства.

Сократ стверджував, що «існує лише одне добро - знання і лише одне зло - неучтво». Історія ж наукових відкриттів переконливо свідчить, що етичні проблеми знання, особливо в інформаційному, глобалізованому світі стають пріоритетними. Немає сумнівів, що формування розвинутого особистісного тезауруса є благом для конкретного індивідуума. Але залишається етична проблема спрямованості застосування цього знання. Знання може бути нейтральним лише в тому випадку, якщо воно набувається або для задоволення інтелектуальної потреби або для кваліфікаційного підтвердження рівня компетентності. Розгляд етичних проблем використання знань в інших випадках виходить за межі даної статті. Додамо лише, що йдеться про новий гуманізм, якому в глобальному суспільстві треба приділяти першорядну увагу з врахуванням нового почуття поваги до множинності та культурного розмаїття з метою формування нової культури світу [11].

Список використаних джерел:

1. Глазерсфельд Э. Конструктивистский подход к обучению // Философия и социальные науки. – 2009. – №3. – С.52-59.
2. Колесникова И.А., Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2.
3. Корогодин В.И., Корогодина В.Л. Информация как основа жизни. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 2000. – 208 с.
4. Матурана У. Древо познания // [Электронный ресурс] / Электронная библиотека RoyalLib.com - Режим доступа: http://royallib.com/book/maturana_umberto/drevo_poznaniya.html.
5. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Автокоммуникация как необходимый компонент коммуникации // НТИ. Сер. 2. – 1997. – № 5. – С. 1-10.
6. Новая философская энциклопедия // [Электронный ресурс] / Сайт Института философии РАН. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/1136.html>.
7. The most Popular Mind Mapping Tool // [Электронный ресурс] / Сайт XMind. - Режим доступа: <http://www.xmind.net/>
8. World Open Educational Resources Congress // [Электронный ресурс] / Site of UNESCO/ - Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/en/>

communication-and-nformation/events/calendar-of-events/events-websites/
World-Open-Educational-Resources-Congress.

9. Седов А.Е. Этюды био-этики // [Электронный ресурс] / Сервер современной прозы. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/2008/04/18/507>.
10. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. // Тр. по знаковым системам. Вып. 6. – Тарту, 1973. – С. 227-243.
11. Юдин Б.Г. В фокусе исследования – человек: этические регулятивы научного познания. Философия науки. Вып. 11: Этнос науки на рубеже веков. – М.: ИФ РАН, 2005.

Transliteration:

1. Glazersfel'd E.H. Konstruktivistskij podkhod k obucheniyu // Filosofiya i sotsial'nye nauki. – 2009. – №3. – S.52-59.
2. Kolesnikova I.A., Novaya gramotnost' i novaya negramotnost' dvadtsat' pervogo stoletiya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. № 2.
3. Korogodin V.I., Korogodina V.L. Informatsiya kak osnova zhizni. – Dubna: Izdatel'skij tsentr «Feniks» Korogodin V.I., Korogodina V.L. Informatsiya kak osnova zhizni. – Dubna: Izdatel'skij tsentr «Feniks», 2000. – 208 p.
4. Maturana U. Drevo poznaniya // [EHlektronnyj resurs] / EHlektronnaya biblioteka Royallib.com - Rezhim dostupa: http://royallib.com/book/maturana_umberto/drevo_poznaniya.html.
5. Muskhelishvili N.L., Shrejder YU.A. Avtokommunikatsiya kak neobkhodimyj komponent kommunikatsii // NTI. Ser 2. – 1997. – № 5. – S. 1-10.
6. Novaya filosofskaya ehntsiklopediya // [EHlektronnyj resurs] / Sajt Instituta filosofii RAN. – Rezhim dostupa: <http://iph.ras.ru/elib/1136.html>.
7. The most Popular Mind Mapping Tool // [EHlektronnyj resurs] / Sajt XMind. – Rezhim dostupa: <http://www.xmind.net/>.
8. World Open Educational Resources Congress // [EHlektronnyj resurs] / Site of UNESCO / – Rezhim dostupa: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-nformation/events/calendar-of-events/events-websites/World-Open-Educational-Resources-Congress>.
9. Sedov A.E. Ehtyudy bio-ehniki // [EHlektronnyj resurs] / Server sovremennoj prozy. – Rezhim dostupa: <http://www.proza.ru/2008/04/18/507>.
10. Lotman YU.M. O dvukh modelyakh kommunikatsii v sisteme kul'tury. // Tr. po znakovym sistemam. Vyp. 6. – Tartu, 1973. – С. 227-243.
11. YUdin B.G. V fokuse issledovaniya – chelovek: ehticheskie regul'yativy nauchnogo poznaniya. Filosofiya nauki. Vyp. 11: Ehtos nauki na rubezhe vekov. – М.: IF RAN, 2005.

С.А. Иванов, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Запорожье, Украина.

Л.С. Иванова, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Запорожье, Украина.

Информационные и медийные технологии в реализации конструктивистского подхода в обучении

S.A. Ivanov, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Запорожье, Украина

L.S. Ivanova, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Запорожье, Украина

Information and media technologies in implementation of a constructivist approach to learning.

E-mail: Lariv19@rambler.ru

ИВАЩЕНКО А.В.,

доктор педагогических наук,
профессор, кафедра психологии и
педагогики

КАРАБУЩЕНКО Н.Б.,

доктор психологических наук,
профессор, кафедра психологии и
педагогики

СУНГУРОВА Н.Л.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии и
педагогики

ПИЛИШВИЛИ Т.С.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии и
педагогики

ЧХИКВАДЗЕ Т.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии и
педагогики

ХВОРОВА Е.М.,

аспирант, ассистент
кафедра психологии и педагогики,
ФГБОУ ВПО «Российский университет
дружбы народов»,

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье проводится анализ личностных характеристик студентов в аспекте сетевого взаимодействия. В отличие от обычной реальности, Интернет-среда по своей динамике, безграничности, разнообразию возможностей коммуникации характеризуется гораздо большей социальной неопределённостью. В социальном мире человек включен в относительно структурированные социальные отношения, тогда как его виртуальная жизнь, не имея привычных рамок, актуализирует задачи самоопределения, поиска идентичности.

Интернет представляет информационно-психологическое пространство, в котором проявляются стратегии поведения разных категорий пользователей, их личностные особенности. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей восприятия Интернета и реального социального окружения, описаны основные области использования Интернета, виды сетевой активности студентов, установки по отношению к Интернету, выявлены варианты самопрезентации в Интернет-общении, особенности корреляционных связей сетевой активности с личностными характеристиками.

Ключевые слова: личность студента, сетевое взаимодействие, сетевая активность личности, установки по отношению к Интернету, самопрезентация.

У статті проводиться аналіз особистісних характеристик студентів в аспекті мережевої взаємодії. На відміну від реальності, Інтернет-середовище за своєю динамікою, безмежністю, різноманітністю можливостей комунікації характеризується набагато більшою соціальною невизначеністю. У соціумі світі людина включена у відносно структуровані соціальні відносини, у той час як її віртуальне життя, не маючи звичних рамок, актуалізує завдання самовизначення, пошуку ідентичності. Інтернет становить інформаційно-психологічний простір, в якому проявляються стратегії поведінки різних категорій користувачів, їхні особистісні особливості. У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей сприйняття Інтернету і реального соціального оточення, описані основні галузі використання Інтернету, види мережевої активності студентів, установки по відношенню до Інтернету, виявлені варіанти самопрезентації в Інтернет-спілкуванні, особливості кореляційних зв'язків мережевої активності з особистісними характеристиками.

Ключові слова: особистість студента, мережева взаємодія, мережева активність особистості, установки по відношенню до Інтернету, самопрезентація.

The article analyzes the personal students' characteristics in terms of networking. In contrast to the ordinary reality, the Internet environment for its dynamics, limitless variety of possible communication has a much greater social uncertainty. In the social world people are included in a relatively structured social relations, while their virtual

life is without the usual framework and updates the problem of self-identity search. The Internet is the information and psychological space in which are manifested behavior strategies of different categories of users and their personal characteristics. The article presents the results of empirical studies of the Internet perception and the real social environment. It describes the basic use of the Internet, the types of network activity, students' attitudes towards the Internet, self-identified variants in Internet communication, network activity correlations with personal characteristics.

Key words: *student's identity, networking, network personal activity, attitudes toward the Internet, self-presentation.*

Возможность использования сетевых ресурсов для общения, учебной, познавательной, профессиональной деятельности делает Интернет не столько хранилищем информации, сколько той средой, в которой проявляются стратегии поведения разных категорий пользователей, их личностные особенности.

Все участники сетевого взаимодействия активны, и как самостоятельные единицы непредсказуемы. Сайты, автобиографии, мнения, собственные публикации, спонтанные обсуждения, форумы и конференции – это возможность говорить и быть услышанным. Происходит дифференциация ролей, становится условным статусное различие. В виртуальном пространстве взаимосвязь участников коммуникативного процесса становится не двусторонней и однонаправленной, а многосторонней.

Если использование Интернета определяется сознательными целями, то особой виртуальности в жизни пользователя не проявляется. Если же пребывание в Интернете из цели превращается в мотив, то возможности сети позволяют человеку осуществлять погружение в виртуальную реальность, которую можно рассматривать как своего рода целостную, активную и автономную среду обитания.

В отличие от обычной реальности, Интернет-среда по своей динамике, безграничности, разнообразию возможностей коммуникации характеризуется гораздо большей социальной неопределённостью. В социальном мире человек включен в относительно структурированные социальные отношения, тогда как его виртуальная жизнь, не имея привычных рамок, актуализирует задачи самоопределения, поиска идентичности.

Виртуальная личность может представлять собой реализацию «идеального Я». Контролируемая и управляемая самопрезентация позволяет воплотить в пространстве виртуального общения все недостижимые в реальности мечты о «себе хорошем». Но «виртуальная личность» может быть и

«плохой» - создаваемой с целью реализации свойственных человеку агрессивных тенденций, которые не могут реализовываться в обычном общении в силу их социальной нежелательности. Создание сетевой идентичности, отличающейся от реальной, может быть связано с неудовлетворенностью определенными сторонами реальной идентичности.

Представим некоторые результаты эмпирического исследования личностных особенностей студентов в сетевом взаимодействии. В исследовании приняли участие студенты московских вузов в возрасте 17-22 года. Объем выборки составил 270 человек.

Психодиагностический комплекс исследования составили следующие методики: анкета «Цели использования Интернета» (Жичкина А.Е.), опросник «Я в Интернет-общении» (И. Шевченко), семантический дифференциал Ч.Осгуда, опросник поведения в Интернете (Жичкина А. Е.).

При исследовании особенностей восприятия Интернета и реального социального окружения мы получили следующее распределение ответов респондентов:

- когда у меня плохое настроение, я скорее пытаюсь с кем-нибудь поделиться своими чувствами» - 50%;
- «вне Интернета у меня есть знакомые, которые всегда поддержат меня в трудную минуту» - 76%;
- «в реальной жизни мне всегда есть с кем поболтать или просто провести время» - 81,5%;

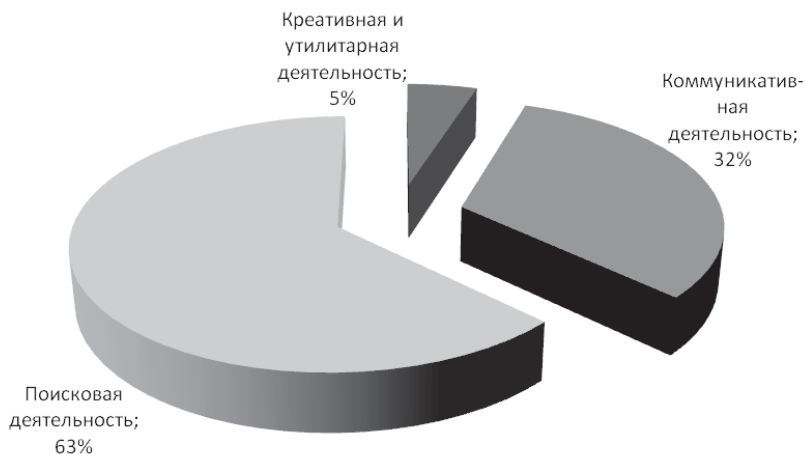


Рис.1. Области использования Интернет

- «я не люблю контролировать себя и заботится о том, что обо мне подумают» - 26%;
- «в Интернете мне всегда есть с кем поболтать или просто провести время» -42%;
- «когда мне скучно, я предпочитаю быть на людях, а не оставаться в одиночестве» -65,7%;
- «в Интернете я могу вести себя, как захочу, не заботясь о том, что обо мне подумают» - 36,8%.

Основные области использования Интернета участниками исследования: поисковая деятельность, коммуникативная деятельность и креативная и утилитарная деятельность. Процентное соотношение представлено на рисунке 1.

По целям использования сети доминировали ответы студентов, направленные на поисковую деятельность (63% респондентов). Студенты пользуются Интернетом для нахождения информации, связанной с учебой, работой или хобби; скачивания различных программ; для поиска людей, в интересующей области. Направленность на коммуникативную деятельность представлена в ответах 32% студентов. Порядка 5 % респондентов продемонстрировали направленность на организационную и творческую деятельность (создание сайтов, сопровождение проектов).

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия определились три вида сетевой активности студентов.

Виды сетевой активности

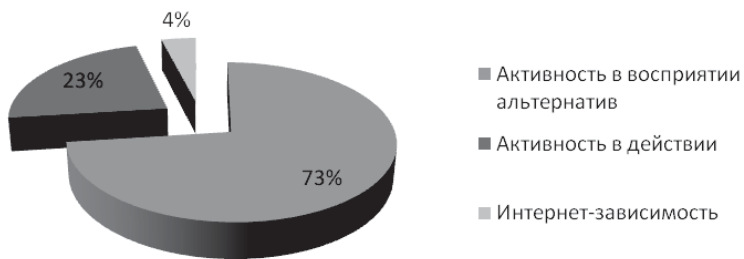


Рис.2. Виды сетевой активности

«Активність в восприятіє альтернатив» свойственна респондентам с выраженным стремлением к поиску своей идентичности, стремлением испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальной жизни. Проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выражать оценочное отношение к фото или видео материалу. «Активность в действии» характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус. «Интернет-зависимость» связана с восприятием Интернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с грустью и одиночеством, предоставить возможность самовыражения и самопрезентации. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям.

По шкале «Активность в восприятии альтернатив» были получены самые высокие показатели (73 % студентов). Активность в восприятии альтернатив в Интернет-коммуникации связана со структурой идентичности пользователей. Чем более значимо стремление реализовать «идеальное Я» в Интернете, тем ниже показатель активности в восприятии альтернатив. Для пользователей с высокими показателями активности в восприятии альтернатив стремление реализовать идеал «Я» не является единственным регулятором поведения в Интернете; не менее важным для них является желание испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальном общении. «Активность в восприятии альтернатив» проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выражать оценочное отношение к фото или видео материалу.

По шкале «Активность в действии» – это осуществление действия, или другими словами – активность в принятии решений. Высокие показатели выявились у 23% обучающихся. Активность в действии в Интернете связана с особенностями самокатегоризации пользователей: чем меньше в идентичности выражена социально-ролевая составляющая, тем выше показатель активности в действии. В сети респонденты с данной выраженной стратегией знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус.

По шкале «Интернет-зависимость» высокие значения дали 4% опрошенных. Интернет-зависимость как проявление одного из видов поведенческой зависимости выражается в навязчивом постоянном стремлении выйти в Интернет и потере субъективного контроля над его использованием. Особенности идентичности Интернет-зависимых пользователей являются стремление избавиться от требований социального окружения и потребность в эмоциональной поддержке.



Рис. 3. Установки по отношению к Интернету

Перейдём к анализу результатов, полученных с помощью опросника установок по отношению к Интернету.

Соотношение средних тенденций в установках по отношению к Интернету распределилось следующим образом: шкала «социального комфорта» (29,03) преобладает над средними показателями по шкалам «сниженный самоконтроль» (25,8), «отвлечение» (24,3), «одиночество/депрессия» (14,5). Математическая обработка с помощью критерия Фридмана выявила статистически значимые различия между шкалами ($\chi^2 = 111.77$; $p=0$).

Анализ средних тенденций выявил, что шкала «социальный комфорт» доминирует в распределении признака, что может свидетельствовать о том, что для студентов Интернет – это место общения, в котором можно достичь социального комфорта, иметь возможность общаться с другими и развивать собственную социальную сеть. Здесь имеется возможность достижения чувства спокойствия и безопасности за счет принадлежности к виртуальной социальной среде, даже, несмотря на то, что она виртуальная. В данном случае можно судить о проявлении в большей степени экстернальной позиции испытуемых. Студенты в целом способны контролировать своё время пользования Интернетом, хотя изредка могут возникать некоторые навязчивые

мысли о нём. При этом отвлечение является одним из мотивов использования Интернета, порой респонденты могут использовать Интернет, чтобы уйти от неприятных дел, которым им пришлось бы заниматься в реальности.

Данные результаты указывают на некую константность установок в использовании испытуемыми Интернета как средства общения.

Половые различия по шкалам опросника установок не выявились.

Интернет создает широкие возможности по-разному представлять себя другим, выступать в разных образах, ролях. Содержательно мы выделили два варианта самопрезентации в Интернет-общении: «статусная самопрезентация» и «личностная самопрезентация». Первая из них позволяет обозначить вариативность в сфере создания впечатления о статусе, социальной роли респондентов. Вторая – определить вариативность самопрезентации нравственного, этического слоя личности. Процентное соотношение по шкалам представлено на рис 4.

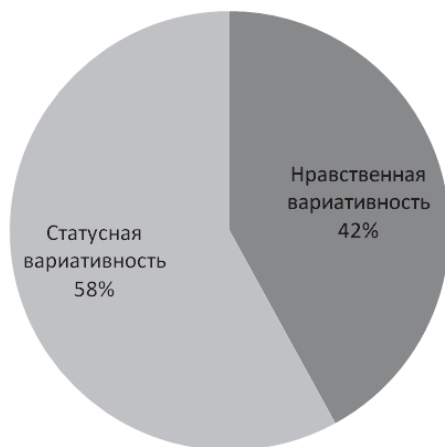


Рис.4. «Я в Интернет-общении»

Для образа «Я в Интернет-общении» наших респондентов характерно проявление различных социальных ролей, использование и варьирование своим личным и социальным статусом, индивидуальным стилем. Создавая впечатление о себе в Интернет-общении, студенты подчеркивают свой личный статус, варьируют своим социальным положением. Имеются случаи представления человеком другого пола, возраста, профессии. Студентам свойственно уделять особое значение стилю, содержанию общения, в зависимости от того какую роль они занимают в диалоге. Высокий уровень

нравственной вариативности, соблюдение нравственных норм поведения в Интернет-среде приводит к комфортному социальному взаимодействию в виртуальном пространстве.

Корреляционный анализ результатов исследования выявил в обеих группах статистически значимые взаимосвязи между следующими показателями:

- между активностью в действии и отвлечением обнаружена отрицательная корреляционная связь ($r_s = -0,532$; $p = 0,05$). Чем слабее выражена социально-ролевая составляющая, тем в большей мере сетевые ресурсы выступают механизмом отвлечения от житейских дел.
- выявлены положительные взаимосвязи между активностью в восприятии альтернатив и одиночеством/депрессией ($r_s = 0,737$; $p = 0,01$), между активностью в восприятии альтернатив и сниженным самоконтролем ($r_s = 0,547$; $p = 0,05$). Чем больше выражено стремление к поиску своей идентичности, стремление к новым впечатлениям, тем в большей мере проявляется склонность к снижению самоконтролю за своим поведением в сети, тем больше переживание чувства одиночества и депрессии.
- между управлением окружением и отвлечением ($r = -0,368$ $P = 0,045$). Чем больше студенты используют Интернет в качестве отвлечения от реальных дел, тем в большей мере они испытывают сложности в организации своей деятельности, в управлении реальным общением в своем окружении;
- между нравственной вариативностью и социальным комфортом ($r = 0,389$ $P = 0,033$). Высокий уровень нравственной вариативности, соблюдение нравственных норм поведения в Интернет-среде приводит к комфортному социальному взаимодействию в виртуальном пространстве.

Следует обратить внимание на сочетание вариативных и типичных проявлений в структуре личности студентов в контексте сетевой активности. Интернет по сравнению реальным социальным окружением, представляет пользователю значительно большие возможности выражения личностных особенностей.

Список использованных источников:

1. Губенко. Э. Интернет и проблема психического здоровья: дипломная работа, МГППУ. – М., 2003.
2. Войскунский А.Е. Гуманитарный Интернет // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С.

- 3-10.
3. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста/Автореферат дисс. кандидата психол. наук. – М., 2001. – 199с.
 4. Сунгурова Н.Л. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве / Н.Л. Сунгурова. – Москва: РУДН, 2014. – 170 с.
 5. Сунгурова Н.Л. Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 116-122.
 6. Шевченко А.С. Исследование самопрезентации личности в Интернет-общении: Дисс...канд.психол. наук. – М., 2003.
 7. Graff M. Individual differences in hypertext browsing strategies // Behaviour & Information technology. 2005. Vol. 24. P. 93-99
 8. Holland N. The Internet regression //
 9. Temple L., Lips H.M. Gender differences in Internet usage and task preferences // Behavior & Information Technology. 2000. Vol. 19. P. 283-295.
 10. Turkle Sh. Constructions and Reconstructions of the Self in Virtual Reality/ Massachusetts Institute of Technology. Identity workshop. 1997// <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>
 11. Turkle Sh. The Second Self: Computers and Human Spirit. N.Y. Simon and Schuster, 1984.
 12. Young K.S. Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype// Psychological reports. 1996. Vol. 79. P. 899-902.
 13. Young, Kimberly S. Caught in the Net. How to Recognize the signs of Internet Addiction And a Winning strategy for Recovery, 1998// http://www.netaddiction.com/infidelity_online.htm

References:

1. Graff M. Individual differences in hypertext browsing strategies // Behaviour & Information technology. 2005. Vol. 24. P. 93-99
2. Holland N. The Internet regression //
3. Hubenko. E. Internet and the problem of psychic health. - М., 2003.
4. Shevchenko AS The study itself is a presentation of personality in Internet obschenii.- М., 2003.
5. Sungurova N. L. The individually - personal features of of students in information and psychological space. - Moscow, Peoples' Friendship University of Russia, 2014.
6. Sungurova N. L Psychological attitude of students to information and computer learning environment // Bulletin of the Russian People's Friendship University. Series: Psychology and Pedagogy. 2013. № 3. P. 116-122.

7. Temple L., Lips H.M. Gender differences in Internet usage and task preferences // Behavior & Information Technology. 2000. Vol. 19. P. 283-295.
8. Turkle Sh. Constructions and Reconstructions of the Self in Virtual Reality/ Massachusetts Institute of Technology. Identity workshop. 1997// <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>
9. Turkle Sh. The Second Self: Computers and Human Spirit. N.Y. Simon and Schuster, 1984.
10. Voiskunsky AE Humanitarian Internet // Humanitarian research on the Internet / Under A.E. Voiskunsky. M.: Mozhaisk Terra, 2000, pp 3-10
11. Young K.S. Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype// Psychological reports. 1996. Vol. 79. P. 899-902.
12. Young, Kimberly S. Caught in the Net. How to Recognize the signs of Internet Addiction And a Winning strategy for Recovery, 1998// http://www.netaddiction.com/infidelity_online.htm
13. Zhichkina A.E. Interrelation of identity and behavior on the Internet users of youthful age. – M., 2001.

А. В. Иващенко, ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия,
E-mail: avi1937@mail.ru

Н.Б.Карабущенко, ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия,
E-mail: n_karabushenko@inbox.ru

Н. Л. Сунгурова, ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, Россия,
E-mail: sungurovanl@mail.ru

Т. С. Пилишвили, ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия,
E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Т. В. Чхиквадзе, ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия,
E-mail: tv.chkhikvadze@yandex.ru

Е. М. Хворова, ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия,
E-mail: katerina.khvorova@gmail.com

Личностные особенности студентов в сетевом взаимодействии

A. V.Ivaschenko, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, E-mail: avi1937@mail.ru

N. B. Karabuschenko, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia,
E-mail: n_karabushenko@inbox.ru

N. L. Sungurova, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia,
E-mail: sungurovanl@mail.ru

T. S. Pilishvili, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

T. V. Chikvadze, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia,

E-mail: v.chkhikvadze@yandex.ru

E. M. Hvorova, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia,
E-mail: katerina.khvorova@gmail.com

Students' personality characteristics in networking interaction

ІГНАТЮК Б.В.,

Начальник відділу прикордонної
служби, Північне регіональне
управління Державної прикордонної
служби України,
м. Хмельницький, Україна

ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ

У статті розкрито проблему формування спеціальних умінь ідентифікації в інспектора прикордонної служби. Автор детально аналізує форми та методи формування спеціальних умінь ідентифікації у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: спеціальні уміння, формування, інспектор прикордонної служби, практичні заняття, тренінг.

В статье раскрыто проблему формирования специальных умений идентификации в инспектора пограничной службы. Автор детально анализирует формы и методы формирования специальных умений идентификации в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: специальные умения, формирование, инспектор пограничной службы, практические занятия, тренинг.

The article touches upon the problem of formation of special skills of identification among border service inspectors. The author analyzes forms and methods of special skills of identification among border service inspectors in the process of their professional training. Professional training includes apprenticeship, courses of professional development, short trainings, in-service training, self-preparation. Practical training is the most popular and efficient form of organization of learning process. The author emphasizes that individual and group forms are widely used in the process of professional training.

Key words: special skills, formation, border service inspector, practical knowledge, training.

Постановка проблеми. Інспектор прикордонної служби (ІПС) має ряд завдань та обов'язків, які спрямовані на охорону державного кордону. Він має знати обстановку на ділянці кордону, організовує службу з охорони державного кордону. В ході несення служби ІПС повинен виявляти та затримувати порушників законодавства з прикордонних питань. А це означає, що прикордонник має володіти умінями ідентифікації задля ефективного виконання службових обов'язків.

Таким чином, **актуальність** дослідження полягає в необхідності вивчити проблему формування спеціальних умінь ідентифікації в ІПС як умови виконання ним службових обов'язків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць [1-17] дає нам можливість стверджувати, що проблема формування умінь та навичок, зокрема професійних, вивчалася багатьма дослідниками, але проблема формування спеціальних умінь ідентифікації потребує детального дослідження, оскільки від цих умінь залежить якісне виконання ІПС своїх службових обов'язків.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати проблему формування спеціальних умінь ідентифікації в ІПС та пояснити основні форми і прийоми формування спеціальних умінь ідентифікації.

Викладення основного матеріалу. Ідентифікація в діяльності ІПС - встановлення, що особа, яка перетинає державний кордон порушує або збирається порушувати законодавство з прикордонних питань. Ідентифікація орієнтована на кінцевий результат, а саме – викриття порушника та доведення, що саме він, а не хто-небудь інший, вчинив чи збирався вчинити правопорушення. Для того, щоб ІПС ефективно виконував службові обов'язки у пункті пропуску йому потрібно володіти спеціальними умінями ідентифікації, які формуються у процесі професійної підготовки.

М. Грищенко зазначає, що професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних робіт [3]. В Доповіді Світового банку зазначено, що цьому слугують різні форми здобуття професійної освіти – від навчання у вищих та спеціалізованих навчальних закладах до самостійної підготовки [15]. Ми вважаємо, що для формування умінь ідентифікації в ІПС відбувається під час стажування та курсах підвищення кваліфікації, короткотривалих тренінгах, а також удосконалення професійних умінь та навичок під час несення служби.

На основі аналізу наукових джерел [3; 7; 14] ми стверджуємо, що процес професійної підготовки включає різні види діяльності тих, хто навчається. Серед них: засвоєння нових знань про об'єкти і явища навколишнього світу, їх взаємозв'язки та способи діяльності; застосування засвоєних знань під час

розв'язання теоретичних завдань та практичних ситуацій; самоуправління власною пізнавальною діяльністю.

Засвоєна ІПС дія в подальшому перетворюється в його вміння. У психолого–педагогічній літературі вміння визначаються як готовність і здатність застосувати знання на практиці [14]; система різних прийомів, що забезпечують цю готовність [17]. Тому вміння визначається як готовність особистості на основі знань і навичок виконувати діяльність, що складається з упорядкованого ряду розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети.

Умовою ефективного виконання ІПС службових завдань щодо ідентифікації порушника державного кордону є його професійні знання, вміння та навички. Для того, щоб підготувати ІПС до професійної діяльності та сформувати у нього спеціальні вміння ідентифікації існує цілісна система професійної підготовки персоналу ДПСУ, яка включає дві складові: теоретичну і практичну [5; 8; 9].

Теоретичні знання, а саме: знання кримінального та адміністративного кодексів, нормативних документів ДПСУ, знання роботи технічних засобів прикордонного контролю, знання іноземної мови тощо направлені на озброєння прикордонників системою професійно важливих знань. Вміння та навички опираються на застосування на практиці здобутих знань та необхідні для вирішення професійних завдань ідентифікації. Кінцевим результатом професійної підготовки є формування спеціальних умінь ідентифікації в ІПС.

Проблема формування знань, умінь та навичок, необхідних фахівцеві для вирішення професійних завдань висвітлена в роботах Ю. Бабанського [1], М. Благovesенська [7], І. Ільсова [4], А. Киверляг [5], В. Мануйлова [7], І. Свєточевої [10], О. Родіної [9], І. Федорова [7] та ін.

Спеціальні вміння – це вміння, які відповідають спеціальності майбутнього фахівця. Ззовні ці вміння проявляються в точних безпомилкових діях фахівця, у творчому виконанні завдань. Дуже важливо вдосконалювати зміст практичних занять, які направлені на формування практичних умінь та навичок тих, хто навчається.

Аналіз наукової літератури [11; 17] дають нам можливість стверджувати, що засвоєння суб'єктами різних способів дій, формування у них умінь здійснюється у такій об'єктивно зумовленій послідовності: засвоєння знань про спосіб виконання дії шляхом демонстрування викладачем чи інструктором прикладу; репродуктивне відтворення знань і використання їх за прикладом; кількаразове повторення способу дії в подібній ситуації; виконання способу дії в новій ситуації, тобто у процесі засвоєння нових знань та умінь, виконання творчих завдань.

А. Посторонко вважає, що формування професійних умінь на навичок

відбувається під час практичних занять. В процесі проведення практичних занять вирішуються задачі, які не можуть бути вирішені під час лекції. Головна мета таких занять – це трансформація знань у практичні вміння і навички [8]. Велике значення для формування вмінь і навичок в ІПС має проведення практичних занять та короткотривалих тренінгів, присвячених окремій темі, безпосередньо на робочому місці, а саме в пункті пропуску.

Практичне заняття - форма навчального заняття, на якому інструктор організує детальний розгляд окремих теоретичних положень і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань [16]. Практичне заняття націлене на формування, розвиток і корекцію професійно важливих умінь, знань і навичок шляхом безпосереднього багатократного використання одержаних знань у професійних, навчальних або ігрових ситуаціях [8].

Основною метою практичних занять є формування і розвиток навичок і вмінь у рішенні професійних задач, засвоєння стандартів і умов якісного виконання службових обов'язків.

Вимоги до підготовки інспектора прикордонної служби розробляються Адміністрацією ДПСУ, керівниками органів охорони державного кордону і затверджуються керівниками прикордонних загонів та відділів прикордонної служби.

Під час планування занять для ІПС необхідно враховувати умови формування умінь [8]. Обов'язковими умовами формування умінь ідентифікації в ІПС є: досягнення розуміння логіки і структури рішень, які можуть бути під час несення служби; тренування ІПС у виконанні окремих частин задачі, які необхідно вирішувати у службовій діяльності.

Особливу увагу відіграє формування практичних умінь. Зміст стажування та курсів підвищення кваліфікації, спеціалізованих тренінгів створює сприятливі умови для формування практичних умінь та підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Тому потрібно проводити роботу по теоретичному та практичному ознайомленню тих, хто навчається, з сучасними технологіями ідентифікації, різними методами та прийомами ефективного розпізнавання порушників кордону, основними досягненнями зарубіжних країн в цій галузі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1--17] та власний педагогічний досвід дають нам можливість зробити висновок, що формування спеціальних умінь є ефективним за умови проведення практичних занять у вигляді індивідуальних та групових форм.

Індивідуальна робота полягає у тому, що інструктор ставить завдання кожному слухачеві, який повинен знайти найефективніший спосіб вирішення цього завдання. Слухачі можуть користуватися Інтернетом, посібниками, кон-

спектами, нормативними документами ДПСУ, тощо. Якщо всі слухачі правильно вирішили знайти найефективніший метод – мета заняття досягнута. Якщо є неправильні рішення такого завдання, викладач з'ясовує причини такої відповіді, звертає увагу на таких слухачів і дає рекомендації, як краще уникнути помилок в майбутньому [16].

Групова форма виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання і означає, що викладач дає завдання всій групі [16]. Для його вирішення кожен слухач має певну роль чи виконує певну функцію, наприклад, один слухач працює в Інтернеті, інший – з посібниками, третій ознайомлюється з нормативними документами та вивчає технологію прикордонного контролю для певного типу пункту пропуску. Така схема дозволяє змодельовувати реальну ситуацію службової діяльності.

Групова навчальна діяльність може реалізовуватися за допомогою мікрогрупових, індивідуально-групових, рольових формах [8; 16].

Мікрогрупові форми роботи дають можливість застосувати методику проектної діяльності або колективних творчих завдань. Число слухачів у мікрогрупі буває до 5 чоловік. Мікрогрупові форми навчання стосуються насамперед тих видів змагальної діяльності, які стосуються командної форми її організації. Це може бути участь слухачів у складі команд, сформованих для «мозкових штурмів», реалізації різноманітних проектних завдань та колективних творчих завдань.

Індивідуально-групове навчання передбачає таку організацію навчального процесу, коли кожний суб'єкт навчання виконує індивідуально-однакові для всіх слухачів завдання у складі групи. Згідно з нею інструктор займається з групою (10-15 осіб), навчальна робота має індивідуальний характер, оскільки учасники можуть бути різного віку з різною підготовкою. Ми вважаємо, що така форма є можливою для підготовки ІПС без відриву від службової діяльності.

Н. Страздас характеризує рольову форму навчання як «доцільно організована педагогічна підсистема, ядром якої є навчання професії через спеціальні підібрані ... ситуації на матеріалі відповідного спецпредмета» [11, с. 81]. Рольова гра – форма організації педагогічного процесу, що полягає у виконанні її учасниками різних ролей. Зміст полягає у тому, що слухач виконує певну роль і демонструє певні поведінкові моделі. Характерними особливостями рольової гри є: взаємодія ролей; наявність ігрового завдання; варіативність рішень; система групового та індивідуального оцінювання учасників гри; керована емоційна напруга [16]. Рольові форми навчання допомагають відпрацювати алгоритми дій ІПС під час прикордонного контролю та ідентифікації порушників кордону. З цією метою моделюється складна і конфліктна ситуація, в ході якої приймається рішення.

При проведенні практичних занять головне – дотриматись загального принципу: поетапно, від простого до складного тренувати ІПС у виконанні добре осмислених професійно важливих дій, які дозволяють ефективно вирішувати поставлені задачі.

На підсумковому занятті для проведення контролю спеціальних знань, умінь і навичок використовуємо тестування, яке дозволяє оперативно і максимально об'єктивно оцінити рівень підготовки слухачів до службової діяльності. Зміст тестових завдань спрямований на перевірку теоретичних знань щодо основних понять та явищ ідентифікаційних процесів, а також практичних умінь здійснювати ефективно ідентифікацію порушників кордону та правильно діяти у службовій діяльності.

У процесі професійної підготовки ІПС з метою формування фахових знань та вмінь широко використовують тренінги. Тренінг – форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної підготовки [1; 16]. Навчальний тренінг – активна навчальна діяльність, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи адаптовані до професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера [2]. Г. Ковальчук розуміє навчальний тренінг як запланований процес модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду для того, щоб досягти ефективного виконання діяльності [13]. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої проводиться сам тренінг.

Висновок. Таким чином, формування спеціальних умінь ідентифікації в ІПС відбувається в процесі професійної підготовки під час стажування та курсів підвищення кваліфікації, короткотривалих тренінгових навчаль та самостійної підготовки. Найбільш ефективними є індивідуальні та групові форми навчання.

Перспективи подальших досліджень. В подальшому планується розробити педагогічну технологію формування спеціальних умінь ідентифікації в ІПС.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: обще-образовательный аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 224 с.
2. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Бондарева. – К., 2006. – 23 с.
3. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроін-

- теграційних процесів / І. М. Грищенко // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 7 (109). – Режим доступу: <http://www.knutd.com.ua/publications/pdf/56-61.pdf>
4. Ильясов И. И. Структура процесса обучения / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – С. 68--74.
 5. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверляг. – Таллин: Валгус, 1980. – 224 с.
 6. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – С.137--161.
 7. Мануйлов В., Федоров И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании / В. Мануйлов, И. Федоров, М. Благовещенская // Высшее образование в России. – № 3. – С. 117--123.
 8. Посторонко А. І. Формування у студентів професійних умінь і навичок при вивченні фахових дисциплін / А. І. Посторонко // Наука і освіта. – 2013. – № 6. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/NiO_2013_6_39.pdf
 9. Родина Е. В. Формирование практических умений и навыков студентов аграрного вуза на основе лабораторно-практических занятий / Е. Ф. Родина // Инновации в образовании. – 2011. – № 1. – С. 47--63.
 10. Светочева І. І. Теоретико-методичні аспекти організаційних та управлінських умінь і навичок на прикладі економічних дисциплін / І. І. Светочева // Нові технології навчання. – 2007. – С. 73--77.
 11. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика. 1980. – 96 с.
 12. Страздас Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования умелости и направленности : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Страздас Наталья Николаевна – Л., 1980. – 264 с.
 13. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: [навч. посіб.] / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. – К.: КНЕУ, 2006. – 320 с.
 14. Усова А. В. Совершенствование методики формирования учебных умений – необходимое условие повышение эффективности учебного процесса / А. В. Усова // Формирование умений и навыков ученого труда в процессе обучения школьников: сборник научных трудов / под ред. Краевского В. В., Усовой А. В. – Москва, 1981. – С. 10--16.
 15. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. – М. : Весь мир, 2003. – 232 с.
 16. Харламов И. Ф. Педагогика: [учебное пособие] / И. Ф. Харламов – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.

17. Цетлин В. С. Доступность и трудность в обучении / В. С. Цетлин – М. : Знание, 1984. – 78 с.

Transliteration:

1. Babanskii Yu. K. Optimizatsiia procesa obucheniia: obshcheobrazovatelnyi aspekt / Yu. K. Babanskii. – М.: Pedagogika, 1977. – 224 p.
2. Bondarieva L. I. Navchalnyi trening yak zasib profesiinoi pidgotovky maibutnikh menedjeriv organizatsii v ekonomichnykh universytetakh: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня канд. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / L. I. Bondarieva. – К., 2006. – 23 p.
3. Gryshchenko I. M. Osvita ta profesiina pidgotovka fakhivtsiv u svitli yevrointegratsiinykh protsesiv / I. M. Gryshchenko // Aktualni problemy ekonomiky. – 2010. – № 7 (109). – Rezhym dostupu: <http://www.knutd.com.ua/publications/pdf/56-61.pdf>
4. Iliasov I. I. Struktura protsesa obucheniia // I. I. Iliasov. – М. : MGU, 1986. – P. 68--74.
5. Kyverliag A. A. Metody isledovaniia v profesionalnoi pedagogike / A. A. Kyverliag. – Tallinn: Valgus, 1980. – 224 p.
6. Lerner I. Ya. Sostav i struktura sodержaniia obrazovaniia na urovne teoreticheskogo predstavleniia. – М. : Pedagogika, 1983. – P. 137--161.
7. Manuilov V., Fedorov I., Blagoveshchenskaia M. Sovremennye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii / V. Manuilov, I. Fedorov, M. Blagoveshchenskaia // Vyssheie obrazovanie v Rossii. – № 3. – P. 117--123.
8. Postoronko A. I. Formuvania u studentiv profesiynykh umin i navychok pry vyvcheni fakhovykh dystsyplin / A. I. Postoronko // Nauka i osvita. – 2013. – № 6. – Rezhym dostupu: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NiO_2013_6_39.pdf
9. Rodina E. V. Formirovanie prakticheskikh umenii i navykov studentov agrarnogo vuza na osnove laboratorno-prakticheskikh zaniatii / E. V. Rodina // Innovatsii v obrazovanii. – 2011. – № 1. – P. 47--63.
10. Svetocheva I. I. Teoretyko-metodychni aspekty organizatsiinykh ta upravlinskykh umin i navychok na prykladi ekonomichnykh dystsyplin / I. I. Svetocheva // Novi tekhnologii navchannya. – 2007. – P. 73--77.
11. Skatkin M. N. Problemy sovremennoi didaktiki / M. N. Skatkin – М. : Pedagogika. 1980. – 96 p.
12. Strazdas N. N. Sistema didakticheskikh igr kak sredstvo formirovanie umelosti i napravlenosti: dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.01 / Strazdas Nataliia Nikolaievna – L., 1980. – 264 p.
13. Treningovi tekhnologii navchania z ekonomichnykh dystsyplin: [navch.

- posib.] / H. O. Kovalchuk, N. Yu. Butenko, M. V. Artiushyna ta in. – K.: KNEU, 2006. – 320 p.
14. Usova A. V. Sovershenstvovanie metodiki formirovaniia uchebnykh umenii – neobkhodimoie usloviie povysheniia effektivnosti uchebnogo protsessa / A. V. Usova // Formirovanie umenii i navykov uchenogo truda v protsesse obucheniiia shkolnikov: sbornik nauchnykh trudov / pod red. Kraievskogo V. V., Usovoi A. V. – Moscow, 1981. – P. 10–16.
 15. Formirovanie obshchestva, osnovanogo na znaniiax. Novyye zadachi vysshei shkoly / Per. s angl. – M. : Ves mir, 2003. – 232 p.
 16. Kharlamov I. F. Pedagogika: [uchebnoie posobie] / I. F. Kharlamov – M. : Vyssh. shk., 1990. – 576 p.
 17. Tsetlin V. S. Dostupnost i trudnost v obuchenii / V. S. Tetlin – M. : Znanie, 1984. – 78 p.

Б. В. Ігнатюк, *Северное региональное управление Государственной пограничной службы Украины. г. Хмельницкий, Украина*

Формирование специальных умений идентификации у инспекторов пограничной службы

B. V. Ihnatiuk. Northern Regional office of the State Border Service of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine
Formation of special skills of identification among border service inspectors

E-mail: berestetskanat@rambler.ru

КЛЮЧКО С.С.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра гістології, цитології та
ембріології, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГІСТОЛОГІЇ, ЦИТОЛОГІЇ ТА ЕМБРІОЛОГІЇ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовані основні принципи організації навчального процесу на кафедрі гістології, цитології та ембріології в умовах інтеграції вищої медичної освіти в Болонський процес. Встановлена основна мета особистісно-орієнтованого підходу навчання, яка полягає у сприянні становленню та розвитку особистості студентів, придбання їми професійної компетентності. Читачам пропонується досвід організації навчального процесу студентів в аудиторний та позааудиторний час на кафедрі гістології, цитології та ембріології в умовах кредитно-модульної системи навчання. Надаються приклади проведення практичних занять з використанням інтерактивних методик. В організації практичних занять з курсу гістології, цитології та ембріології необхідно дотримуватися принципу «створення можливостей», а не «інформування» та створювати умови для активізації самостійної роботи студентів, що досягається впровадженням активних методів навчання.

Ключові слова: навчальний процес, інтерактивні методи, студент, самостійна робота, компетентнісний підхід.

В статье проанализированы основные принципы организации учебного процесса на кафедре гистологии, цитологии и эмбриологии в условиях интеграции высшего медицинского образования в Болонский процесс. Установлена основная цель личностно-ориентированного подхода в учебном процессе, которая состоит в содействии и развитии личности обучаемых, приобретение ими профессиональной компетентности. Читателям предлагается опыт организации учебного процесса

студентов в аудиторное и внеаудиторное время на кафедре гистологии, цитологии и эмбриологии в условиях кредитно-модульной системы обучения. Представлены примеры проведения практических занятий с использованием интерактивных методик. В организации практических занятий по курсу гистологии, цитологии и эмбриологии необходимо придерживаться принципа «создания возможностей», а не «информирования» и создавать условия для активизации самостоятельной работы студентов, что достигается внедрением активных методов обучения.

Ключевые слова: учебный процесс, интерактивные методы, студент, самостоятельная работа, компетентностный подход.

The article analyzes the basic principles of organization of educational process at the Department of Histology, Cytology and Embryology in terms of integration of medical education into the Bologna process. The basic purpose of a student-centered approach in the educational process, which consists in facilitating and developing learners' personalities, their acquisition of professional competence. Readers are invited to experience the educational process of students in the classroom and extracurricular time at the Department of Histology, Cytology and Embryology in terms of credit-modular training system. Examples of practical training using interactive techniques. In the organization of workshops at the rate of histology, cytology and embryology must adhere to the principle of "creating opportunities", not "informed" and to create conditions for enhancing students' independent work, which is achieved by the introduction of active learning methods.

Key words: educational process, interactive methods, student independent work, competence approach.

Актуальність теми. Основою навчального процесу згідно Болонської декларації є придбання компетенцій (навичок і вмінь), а не час, витрачений на їх отримання. Тому підлягають перегляду навчальні плани, і ті відомості, які мають інформаційний характер, повинні бути перенесені на рівень самостійної роботи студентів.

Мета роботи. Встановити характер і основні принципи організації навчального процесу на кафедрі гістології, цитології та ембріології в умовах інтеграції вищої медичної освіти в Болонський процес.

В умовах переходу до нової освітньої парадигми складаються передумови для розповсюдження і розвитку особистісно-орієнтованого підходу в

медичній освіті. Основною метою особистісно-орієнтованого підходу є сприяння становленню та розвитку особистості студентів, придбання їми професійної компетентності. Професійна компетентність формується на основі базисних медичних навичок, наукового знання і морального розвитку. Її головними компонентами є здатність набувати і передавати знання, інтегрувати їх за допомогою клінічного мислення, а також реалізовувати і передавати їх у процесі комунікації з пацієнтами та колегами, керуючись етичними принципами. Тому формування комунікативних навичок (тобто розвиток здатності здійснювати ефективну комунікацію) стає в даний час одним з ключових завдань медичної освіти. Для досягнення даної мети, щодо взаємодії викладача і студентів повинні превалювати наступні засоби спілкування: співпраця, розуміння, визнання і прийняття іншого, колективна розумова діяльність, ставлення до студента як до повноцінного співпрацюючого партнера.

В організації практичних занять з курсу гістології, цитології та ембріології необхідно дотримуватися принципу «створення можливостей», а не «інформування». При простій передачі студентам фактів і знань (інформування) і при традиційному опитуванні ініціатива, підготовка та утримання належать викладачеві. Принцип «створення можливостей» покладає на студента велику відповідальність, спонукаючи його думати, обробляти, аналізувати, синтезувати, критикувати, застосовувати, вирішувати проблеми.

При організації практичного заняття необхідно домагатися співпраці між студентами і викладачем. Важливо, щоб студенти та викладачі співпрацювали у виробленні загального розуміння проблем, що виникають в процесі навчання. Необхідно шукати спільні рішення, що працюють для обох груп, в аудиторії така співпраця дає позитивний ефект, оскільки обидві групи все більше будуть бачити один в одному партнерів. Високу ефективність має впровадження комунікативних ситуацій на практичних заняттях, які сприяють активізації навчального процесу.

Взаємодія в процесі навчання, що має форму спілкування між викладачами та студентами, а також студентами між собою – один з найбільш портативних засобів трансляції інформації. Вона відрізняється високим рівнем взаєморозуміння, низьким рівнем надмірності інформації, економією часу її передачі. На заняттях в академічній групі мета заняття може бути досягнута лише тоді, коли всі члени групи об'єднують для цього свої зусилля; члени групи (або груп) повинні вступити у взаємодію для оволодіння певними знаннями.

З позиції компетентнісного підходу, під час практичного заняття студент повинен відповісти на питання, в чому він бачить сенс вивчення даної теми. Викладач як завгодно довго і з пафосом може говорити студентам про значення предмета теми для його майбутньої діяльності, але поки слухач не

побачив у предметі власного сенсу, і предмет, і викладач будуть відчужені від нього, а самі розмови на цю тему не викличуть нічого, крім нудьги і роздратування. У цьому плані цікавий метод позиційного навчання, який поступово впроваджується при проведенні практичних занять з гістології, цитології та ембріології. На початку заняття студенти займають одну з узагальнених позицій. Однак ці позиції не можуть бути представлені в чистому вигляді. З цією метою створюються спеціальні групи, кожна має свою назву і відповідає одній з узагальнених позицій. Механізм розподілу по групах простий. Заздалегідь підготовлені бланки, в яких вказується назва групи. Бланки розкладаються на столі, студенти самі вибирають бланк, вписують свої прізвища, і на цьому ж бланку роблять записи. На наступному етапі кожна група по черзі відповідає на питання і фіксує відповіді в бланку. Якщо це, наприклад, група «Схема», її учасники креслять схему на бланку. «Експерти» оцінюють виступ кожної групи, яка може погодитися і не погодитися з оцінкою. Проте діяльність групи, відображена в бланку, дає об'єктивну оцінку. Потрібно відзначити, дана технологія є найбільш цікавою для студентів та викладачів. Групи не повторюють виступу один одного, що є наслідком відмінності займаних позицій. У виступі беруть участь усі члени групи, відповідаючи на питання, обговорюючи. Наприкінці такої діяльності здійснюється осмислення матеріалу з різних позицій, моделюється ситуація з різних точок зору, що веде до багатовимірної репрезентації усього досліджуваного матеріалу. Подібна організація знімає відчуження між предметом вивчення і студентами, складаються певні відносини з викладачем. Їх позиції як би починають вирівнюватися. Студент і викладач осмислюються як представники одного предметного простору.

Для реалізації компетентнісного підходу ведення практичних занять важливу роль відіграє освітня середа кафедри як особистісно-розвиваюча. По-перше, її матеріально-технічна підструктура. На даний момент на кафедрі гістології, цитології та ембріології Запорізького державного медичного університету впроваджені нові інформаційні технології: обладнання для слайд-лекцій, показу мікропрепаратів, комп'ютерний клас, навчальні та контролюючі програми (RATOS, ASSISTANT), в наявності інтернет-сайт кафедри, який періодично оновлюється. Дані інформаційні технології використовуються регулярно на практичних заняттях, лекціях і для самостійної роботи студентів позааудиторно. Ресурсне забезпечення (навчальні мікроскопи, мікропрепарати, електронограми, навчальні таблиці) можна оцінити як достатнє, але потребує поповнення, зважаючи зношеність і «старість» останніх. Часом для оновлення матеріально-технічної бази кафедри пропонують свою участь самі студенти: готують таблиці, презентації, оформляють стенди.

Необхідно підвищувати активність викладачів і студентів, що займаються

науковою роботою, так як не всі викладачі зайняті наукою, в гуртку працює недостатньо студентів. Результати наукових досліджень викладачів необхідно представляти як на наукових конференціях, так і впроваджувати в лекції та практичні заняття.

Стан педагогічного процесу у вищій школі в останні роки характеризується скороченням навчальних годин і збільшенням кількості студентів в академічних групах. Такі умови висувають підвищені вимоги до студентів та викладачів. Виникає необхідність в адаптації досліджуваного матеріалу, який вивчається, до фактичних умов педагогічного процесу.

З метою вдосконалення викладання гістології, цитології та ембріології в умовах кредитно-модульної системи навчання необхідно стандартизувати визначення основних понять і термінів, переглянути зміст розділів з урахуванням потреб практичної медицини. Ретельний відбір досліджуваного матеріалу, його уніфікація і практична спрямованість сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу на кафедрі гістології.

Виходячи з основних положень педагогіки і психології, знання можуть бути засвоєні в достатній мірі насамперед у результаті активної самостійної діяльності студента. Програма навчання на кафедрі гістології, цитології та ембріології Запорізького державного медичного університету спрямована на оптимізацію змісту навчання та організації навчального процесу, що забезпечується щорічної розробкою навчальних планів і робочих програм. Ведеться постійна робота з відбору та корекції змісту навчання, розробки та впровадження методичних посібників з самостійної роботи студентів, тестових завдань. З кожним роком в процесі розвитку гістології як науки та навчальної дисципліни накопичується все більша кількість фактичного матеріалу, прикладне значення якого нерівнозначне. Більшість студентів можуть лише відтворити засвоєну інформацію, але не можуть самостійно виділити найбільш важливе в ній. Тому особливого значення набуває відбір теоретичного матеріалу до кожного заняття, створення його логічної схеми, з якою студент повинен ознайомитися перш, ніж розпочне вивчення навчального матеріалу.

Схема проведення навчальних занять уніфікована і включає кілька розділів. Перший - актуальність теми, де розглядається мотиваційна характеристика теми, встановлюється зв'язок з дисциплінами подальшого етапу навчання і майбутньої клінічної діяльності, її практичне значення. На жаль, студенти не завжди розуміють, що знання мікроскопічної будови структур тіла людини необхідно для розуміння сутності їх змін при хворобах і лікуванні. Другий розділ - мета навчання. Метою вивчення гістології є формування у студента інформаційної системи знань, що об'єднує наочні уявлення і абстрактні поняття про структури та процеси, що протікають в організмі людини на всіх рівнях його організації від макромолекулярного до рівня ціло-

го організму. Студент працює на практичному занятті з більшою ефективністю, якщо йому зрозуміло, що він повинен знати і вміти для майбутньої практичної діяльності, а з чим повинен бути лише в принципі ознайомленим. Третій розділ – контроль необхідних базисних знань і навичок із попередніх тем з гістології, біології та анатомії. Далі проводиться контроль теоретичних знань по темі заняття на основі питань, які представлені в методичних посібниках для студентів.

Після чого починається практична робота, відповідно до якої студенти мають можливість послідовно вивчити матеріал (мікропрепарати, схеми, таблиці, слайди), конкретизувати і систематизувати отриману інформацію, обов'язково за участю викладача. До обов'язкових практичних навичок і вмінь слід віднести вміння користуватися мікроскопом, розуміння техніки виготовлення гістологічних препаратів, вміння визначати і «діагностувати» гістологічні препарати, мікрофотографії, схеми, електронограми за заданим алгоритмом.

Для якісного засвоєння і систематизації отриманих знань студентам пропонуються комп'ютерні тестові ситуаційні задачі з практичною спрямованістю, які також дозволяють об'єктивно оцінити ступінь засвоєння матеріалу. Комп'ютерне тестування виправдало себе саме в плані оцінки теоретичних знань студентів, так як метод вибору відповіді із запропонованих варіантів значно підвищує можливість студентів продемонструвати свої знання.

Співробітниками кафедри розроблені навчально-методичні рекомендації для самостійної роботи студентів на практичному занятті та в позааудиторний час, де вказані основні дидактичні елементи: об'єкти вивчення, завдання, що дозволяють студенту самостійно або під контролем викладача розібратися в будові тканини або органу, визначити основні структурно-функціональні одиниці тканини, встановити морфологічні особливості та відмінності в них різних типів клітин, елементів міжклітинної речовини на мікроскопічному (за допомогою світлової мікроскопії) і субмікроскопічному (фотографії мікропрепаратів, виконані за допомогою електронної або скануючої мікроскопії) рівнях. Встановлюючи морфологічні особливості структур, студенти повинні чітко усвідомити їх функції (наприклад, певних клітин в певній тканині).

Для розвитку зорової пам'яті і розуміння зв'язку теоретичних положень з морфофункціональними особливостями тканин і органів під час позааудиторної і аудиторної підготовки студентів у методичних посібниках пропонуються спеціально підібрані ілюстрації гістологічних препаратів, електронних мікрофотографій, схеми тканинних і органних структур.

Акцент на активацію самостійної роботи студентів необхідний в умовах реформи вищої медичної освіти. На тлі сучасних вимог до навчання в рамках Болонського процесу, кредитно-модульної програми на кафедрі гістології,

цитології та ембріології застосовуються такі методи навчання студентів: 1) традиційні: усне опитування, письмове опитування, комбіноване опитування - контроль, який передбачає одночасне використання усної і письмової форм оцінки знань по одній або декількох темах; 2) інтерактивні (інноваційні): кейс-стаді - групове обговорення питань проблемного характеру, що дозволяє продемонструвати навички самостійного мислення і вміння приймати рішення; ділові, рольові ігри - метод навчання, що дозволяє студентам виступити в різних професійних ролях і створити на занятті проблемну ситуацію; метод мозкового штурму - оперативний метод продукування ідей і рішень в груповій роботі на основі стимулювання творчої активності, при якому студентам пропонується висловити якомога більшу кількість варіантів вирішення ситуації; метод групової дискусії - специфічна форма бесіди, яка спрямована на навчання студентів аналізу професійних ситуацій, формування навичок формулювання проблеми, розвиток вміння взаємодії з іншими учасниками, а також формування навичок колективного прийняття рішень з різних питань.

Самостійна робота студентів з навчально-методичними посібниками, що відповідають вимогам кредитно-модульної системи і розробленими співробітниками кафедри гістології, цитології та ембріології забезпечує мотивацію до придбання знань і умінь, конкретизацію інформації, дозволяє студентам продемонструвати вміння використовувати знання для вирішення конкретних завдань з практичною спрямованістю.

Досвід викладачів кафедри гістології, цитології та ембріології ЗДМУ показує, що для ефективного навчання, особливо студентів 1-2 курсів, велике значення має гуманістичний доброзичливо-вимогливий стиль взаємовідносин викладача зі студентами. І головне, в руках у морфлогів є ключ, якого немає, мабуть, у багатьох викладачів, які навчають студентів-першокурсників. Наша поведінка має демонструвати дружню зацікавленість у долі молодих людей, які роблять перші кроки у світ медицини. На рівні хорошої етичної гри ми перетворюємо першокурсників у своїх молодших колег, які поки ще знають менше нас, але бачать наше бажання передати їм весь багаж своїх знань, зорієнтувати і підготувати до сприйняття інших наук, основу яких складають знання і розуміння гістології.

Висновки. Таким чином, активізація самостійної роботи студентів-медиків стимулює їх самоосвіту та самовдосконалення. Тому до оптимізації навчального процесу необхідно підходити з позиції вдосконалення методів навчання, розробки нових принципів побудови навчально-методичних програм та посібників. На відміну від традиційних методів навчання, використання інноваційних (активних) форм навчання формує у студентів важливі компетенції - знання, навички, вміння, прагнення до саморозвитку, при цьому викладач одночасно зі студентами розвивається та вдосконалюється в професійній сфері.

Перспективи подальших досліджень. Надалі планується розробка нових активних форм навчання та вдосконалення традиційних, проведення опитування студентів щодо запропонованих їм методів навчання.

Список використаних джерел:

1. Кудрявая Н.В. Педагогика в медицине / Н.В. Кудрявая. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
2. Максимов Н.И. Разработка компетентностно-ориентированных основных образовательных программ: нормативно-методическая документация вуза / Н.И. Максимов – М.: МГТУ им. А.М. Косыгина, 2011г. - 188 с.
3. Грубінко В.В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Матеріали науково-практичного семінару «Кредитно-модульна система організації навчального процесу». – Тернопіль: ТДМУ, 2004. – С.3.
4. Журавський В.С. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: Політехніка, 2003. – 200 с.
5. Мынбаева А.К., Садвокасова З.М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: учебное пособие. – 4-е изд., доп. – Алматы, 2010. – 344 с.

References:

1. Kudryavaya NV. Pedahohyka v medytsyne [Pedagogy in medicine]. M.: Akademya, 2006. 304 p. Russian.
2. Maksymov NY. Razrabotka kompetentnostno-oryentyrovannykh osnovnykh obrazovatel'nykh prohramm: normativno-metodycheskaya dokumentatsyya vuza [The development of competence-oriented basic educational programs: normative-methodical documentation of high school]. M.: MHTU ym. A.M. Kosyhyna, 2011. 188 p. Russian.
3. Hrubinko VV. [Individual and independent work of students in a credit-modular system of educational process]. In [Proceedings of the seminar «Credit-modular system of educational process»; 2004; Ternopil, Ukraine]. TDMU; 2004. p. 136. Ukrainian.
4. Zhuravs'kyi VS, Zhurovs'kyi MZ. Bolons'kyi protsess: holovni pryntsypy vkhodzhennya v Yevropeys'kyi prostir vyshchoyi osvity. [Bologna process: basic principles of entering the European Higher Education Area]. K.: Politehnika; 2003. 200 p. Ukrainian.
5. Мынбаева АК, Садвокасова ЗМ. Ынноватыонные методы obuchenyya, yly kak ynteresno prepodavat': uchebnoe posobyie. [Innovative teaching methods, or as interesting teach: a tutorial]. Алматы; 2010. 344 p. Russian.

С. С. Ключко. Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.
Организация практических занятий студентов при изучении гистологии, цитологии и эмбриологии в условиях реформирования высшего медицинского образования.

S. S. Klyuchko. Zaporozhye State Medical University, Zaporizhia, *Ukraine*.
Organization of practical training of students in the study of histology, cytology and embryology under the reform of higher medical education.

E-mail: kluchko_sv@mail.ru

КОТКОВЕЦЬ А.Л.,

викладач, кафедра англійської
мови технічного спрямування №2,
факультет лінгвістики,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут», м. Київ, Україна

ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЦІЇ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розглядаються особливості застосування принципів інтеграції на занятті з іноземної мови у вищих навчальних закладах. Надаються визначення поняттям інтеграції та координації. Досліджується питання інтеграції змісту освіти як об'єднання знань у цілісну систему. Вивчається міжпредметна інтеграція її основні принципи, результати та переваги. Увага приділяється інтегрованому підходу до вивчення іноземної мови. Висвітлюється роль інтеграції культурного компоненту у процесі вивчення іноземної мови та шляхи розширення соціокультурних знань студентів.

Ключові слова: інтеграція, міжпредметні зв'язки, інтегрований підхід, види мовленнєвої діяльності, соціокультурна компетенція.

В статье рассматриваются особенности применения принципов интеграции на занятии по иностранному языку в высших учебных заведениях. Предоставляются определения понятиям интеграции и координации. Исследуется вопрос интеграции содержания образования как объединение знаний в целостную систему. Изучается межпредметная интеграция ее основные принципы, результаты и преимущества. Внимание уделяется интегрированному подходу к изучению иностранного языка. Освещается роль интеграции культурного компонента в процессе изучения иностранного языка и пути расширения социокультурных знаний студентов.

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, интегрированный подход, виды речевой деятельности, социокультурная компетенция.

The article studies the peculiarities of the use of integration principles in the ESL classroom at universities. The notions of integration and coordination are defined. The phenomenon of integration in science and education is revealed. The issue of content of education integration as bringing knowledge together in a holistic unity is investigated. The interdisciplinary integration, its main principles, results and advantages are discovered. Attention is also paid to the integrated-skills approach, which implies the development of reading, speaking, writing, and reading skills interdependently. The importance of the integration of culture in the language learning process and possible ways of students' sociocultural knowledge enrichment are highlighted.

Key words: *integration, interdisciplinary connections, integrated-skills approach, kinds of speech activity, sociocultural competence.*

Вступ. Система вищої освіти України має на меті формування не лише кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, а й, перш за все, розвиненої особистості, здатної до цілісного сприйняття навколишнього світу, до адаптації у постійно змінних умовах та до самовдосконалення. Досягнення цієї цілі вимагає оптимізації вже існуючих та запровадження нових методів викладання. Подібно до інтеграційних процесів, що відбуваються в економічному та соціальному житті суспільства, в освіті принципи інтеграції також знаходять ефективне застосування, а їх вивчення не втрачає своєї актуальності.

Аналіз наукових та методичних публікацій вказує на те, що складне та багатогранне явище інтеграції впродовж тривалого часу постає в центрі досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених. Інтеграційні процеси в освіті взагалі та у навчанні іноземної мови зокрема, розглядаються на різних рівнях та характеризуються з різних боків. Так, існують наукові праці, присвячені проблемам інтеграції змісту освіти (Л. Ф. Пашко, О.М. Любарська), міжпредметної інтеграції (М. О. Сова), інтеграції мовленнєвих вмінь у викладанні іноземної мови (Н. О. Морська), інтеграції культурної складової у процесі вивчення мови (Х. А. Літон, Р. О. Гришкова), а також низка інших публікацій присвячених іншим аспектам цього питання. Однак узагальнюючого огляду застосування принципів інтеграції у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах представлено не було.

Таким чином, **метою статті** є дослідження та опис особливостей залучення принципів інтеграції на занятті іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Застосування технологій інтеграції давно стало частиною навчального процесу, що забезпечує формування у студентів цілісної картини світу, дозволяє усвідомити зв'язки між предметами, а також сприяє систематизації та узагальненню отриманих знань. **Інтеграцію** визначають як об'єднання в єдине ціле певних елементів, з ускладненням і зміцненням зв'язків між ними; процес і результат створення нерозривно зв'язаного [2, с. 236]. Цей термін також визначають як «об'єднання», «взаємопроникнення», «переплетіння», «взаємовплив» понять і теорій різних галузей знань (інтеграція знань) [6, с. 19]. В результаті інтеграції з'являється якісно нова властивість, що не є сукупністю об'єднаних елементів, проте сприяє підвищенню ефективності всієї цілісності.

Як зазначають сучасні методисти «**інтеграція змісту освіти** передбачає об'єднання знань в цілісну систему. Інтеграційні процеси в навчанні полегшують працю учня, сприяють об'єктивному, оптимальному сприйняттю інформації, розвивають аналітичне та синтетичне мислення. Інтеграція змісту освіти сприяє об'єднанню її галузей і разом з тим приводить до взаємопроникнення, поширення основних законів науки в інші її області, до укрупнення фрагментів знань та ін.» [6, с. 18-19]. Інтеграція як явище з'явилася у фундаментальних та прикладних галузях науки на фоні її протилежності, диференціації, та була призначена сприяти відновленню цілісності світосприйняття. Інтеграція у педагогіці також має давні традиції. У 20-ті роки інтеграція полягала у реалізації комплексного підходу до побудови навчальних планів і програм, розширення міжпредметних зв'язків. Починаючи з 60-років, інтеграція почала набувати самостійного значення. Основним акцентом дослідників у цьому напрямку стало створення спеціальних інтегрованих навчальних курсів [4, с. 20]. Взаємозв'язок навчальних дисциплін, як згадувалося раніше, дає змогу сформувати у студентів цілісну картину світосприйняття, при цьому деякі методисти розрізняють два види міжпредметних зв'язків: **міжпредметну інтеграцію** (об'єднання кількох дисциплін в одну, в якій наукові поняття зв'язані загальним змістом і методами викладання) та **координацію** (ретельно спроектований взаємозв'язок навчальних предметів, узгодження програм за суміжними предметами) [2, с. 236]. На думку Т. Г. Браже, в результаті міжпредметних зв'язків з'являються

- абсолютно нові предмети або курси;
- нові спецкурси, що поновлюють зміст в рамках одного чи кількох суміжних предметів;
- цикли чи блоки уроків, що об'єднують матеріал одного чи кількох предметів зі збереженням їхнього самостійного існування;
- разові інтегровані уроки різного рівня та характеру [1].

У цьому плані іноземна мова відкриває надзвичайно широкі можливості.

Залежно від напрямків та рівнів інтеграції поєднання матеріалу певної дисципліни та іноземної мови слугує ефективним інструментом у засвоєнні знань обох предметів. Викладання певної навчальної дисципліни засобами іноземної мови може розглядатися в рамках предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning), напряду, що з'явився у 1980-1990-х роках, та охоплює низку методологічних підходів, орієнтованих на навчання як змісту, так і мові, при чому іноземна мова вживається для вивчення предмету, а не мови самої по собі та є важливим елементом когнітивного розвитку [3, с. 104].

Міжпредметна інтеграція, або взаємопов'язане вивчення мови та іншої дисципліни може стати влучним педагогічним рішенням у вищих навчальних закладах, де іноземна мова є непрофільним предметом. Так у технічних університетах можуть з'являтися фахові дисципліни, що викладаються іноземною мовою, спеціальні інтегровані курси. Хоча, слід зазначити, що часто на занятті розглядаються лише окремі теми, а чіткої координації програм, як правило, немає. При плануванні комбінованих програм та створенні моделей інтегрованого навчання на думку М.О. Сиви слід дотримуватися таких принципів, як цілісність, системність, структурність, багаторівневність, відповідність усім сферам суспільного та культурного життя. За умови дотримання перелічених принципів процес навчання набуває комплексного характеру, і студенти, усвідомлюючи взаємозв'язок вивченого з повсякденним життям, засвоюють знання швидше та на довше. Внаслідок цього у навчальному процесі спостерігаються а) на рівні навчальної теми – встановлення системності в окремих фрагментах засвоєного студентами матеріалу; б) на рівні навчального модуля – виявлення співвідношень найбільш значущих елементів навчального матеріалу, загальної системності, комплексності та інтегративності культурологічних і спеціальних знань, способів діяльності; в) на рівні навчального предмета – інтегрування культурологічних, загальнонаукових і спеціальних знань і умінь; г) на рівні навчальних циклів – досягнення єдності загальної і спеціальної підготовки студентів, їх системної цілісності [8, с. 170-171]. Таким чином, міжпредметна інтеграція забезпечує засвоєння не лише мовних знань, а й матеріалу іншої дисципліни. Ще однією перевагою застосування інтегрованого навчання є підвищення мотивації студентів, оскільки студенти усвідомлюють практичне значення вивченого матеріалу, розуміють необхідність набутих навичок у своїй майбутній професії та стають більш зацікавленими у результаті своєї діяльності. Крім того, міжпредметна інтеграція безпосередньо впливає на рівень академічної мобільності студентів, адже маючи значні знання фахової дисципліни та володіючи іноземною мовою, студенти розуміють перспективи, які відкриваються перед ними.

Крім поєднаного вивчення певного предмету та іноземної мови, принцип

інтеграції на занятті може застосовуватися і в межах мовної дисципліни. Так, **інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності** є наступним питанням для розгляду. У викладанні іноземної мови інтегрований підхід набув поширення наряду з комунікативним. Суть останнього полягає у моделюванні ситуацій реального спілкування на заняттях, де студенти оволодівають вміннями говоріння, аудіювання, читання та письма. Навчання перестає бути неосмисленим процесом запам'ятовування правил чи лексичних одиниць, а стає цікавим та вмотивованим. Студенти працюють з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування [7, с. 39]. Інтегрований підхід базується на взаємопов'язаному навчанні чотирьох основним мовленнєвим вмінням, на відміну від методів, що зосереджуються на тренуванні лише одного з них. Оскільки у повсякденному житті читання, говоріння, аудіювання та письмо знаходяться у тісній взаємодії, навчання переліченим вище видам мовленнєвої діяльності окремо один від одного може виявитися неприродним та малоефективним. Саме тому розподіл вправ за видами мовленнєвої діяльності є досить умовним та, як правило, потребує застосування кількох мовленнєвих вмінь. Так, наприклад, навчання письму може базуватися на попередній роботі з прочитаним або прослуханим текстом, а розвиток навичок говоріння є неможливим без залучення вмінь аудіювання і нерідко тісно пов'язаний з читанням та письмом. Отже, доцільними є такі завдання, які сприяють комплексній активізації вмінь студентів. Перевагами інтегрованого підходу є можливість використовувати під час занять різноманітні види роботи, дотримуючись при цьому принципів комунікативності, ситуативності, новизни та індивідуальності [5, с. 19]. Вдалим рішенням може бути розробка проектів на основі певного матеріалу; це сприяє розвитку усіх видів мовленнєвих вмінь та допомагає залучити навіть малоактивних студентів. Такий вид роботи є мотивуючим та розвиваючим, оскільки викликає зацікавлення серед студентів і вчить самостійно шукати та опрацьовувати необхідну інформацію. Це дозволяє створити комфортні умови для навчання, що є важливою складовою його успішності.

Важливим аспектом для розгляду є застосування принципу інтеграції для **залучення культурної складової** у процес вивчення мови. Для здійснення успішної комунікації необхідним є не лише ознайомлення з лексичними, граматичними та синтаксичними особливостями іноземної мови, а й певний запас фонових знань про іноземну країну та її традиції, норми поведінки, стилі спілкування, правила етикету, а також реалії побуту повсякденного життя. Як зазначає Р.О. Гришкова, **соціокультурна компетенція**, що входить до поняття комунікативної компетенції поряд з мовною та мовленнєвою, складається з країно- та лінгвокраїнознавства і передбачає отримання студентами знань з історії, географії, економіки та культури країни, мова якої вивча-

ється. Разом з тим формування соціокультурної компетенції має сприяти розширенню знань студентів щодо норм комунікативної поведінки представників різних народів та культур, мовного етикету, звичаїв, особливостей спілкування [2, с. 9]. Вживаючи іноземну мову, студенти вже певною мірою долучаються до культури країни, мова якої вивчається. Тому ключовим у цьому питанні є правильний підбір навчального матеріалу, його опрацювання та за необхідності певна адаптація відповідно до рівня володіння мовою студентів, а також розробка викладачем завдань. Так, доцільним є використання наступних автентичних матеріалів: фільми, трансляції новин та телевізійних програм, відео кліпи, музичні ролики; інтернет-сайти; фотографії; журнали, газети, меню ресторанів, брошури для подорожуючих та інші види поліграфічної продукції. Культурна складова є вже інтегрованою у автентичних текстах. Крім того, їхня цінність полягає також в актуальності та цікавості. Подібні матеріали викликають інтерес, а отже сприяють підвищенню мотивації студентів. В наш час зарубіжними методистами, носіями іноземної мови, та вітчизняними авторами ведеться активна розробка підручників, що відповідають усім необхідним вимогам до засобів навчання, містять країнознавчий компонент, а також враховують культурні особливості українських учнів. Однак для студентів нефілологічних спеціальностей створено не достатньо навчальних матеріалів, які б сприяли міжкультурній інтеграції двох країн. Як стверджують зарубіжні дослідники, ефективній інтеграції культурної складової на занятті іноземної мови сприяють такі фактори: обговорення та формування позитивного ставлення до подібностей та розбіжностей у культурах двох мов; допомога викладача у подоланні міжкультурних непорозумінь; застосування на занятті автентичних матеріалів та інтерактивних видів завдань (діалоги, рольові ігри); заохочення до участі у міжнародних програмах мобільності студентів тощо [9, с. 11]. Р. О. Гришкова доповнює перелік такими шляхами розширення соціокультурних знань студентів: максимальне наближення процесу навчання до реальних умов спілкування іноземною мовою, що передбачає перехід до ситуативного та діалогічного спілкування; управління спілкуванням за допомогою рольових ігор; робота в парах, командах, бригадах, динамічних групах; створення позитивної толерантної атмосфери під час занять; постійне стимулювання позитивних зрушень в оволодінні засобами спілкування, прийнятими в іншомовній культурі; порівняльний аналіз реалій рідної та іноземної культур і мов; наближення переліку тем для обговорення до вікових особливостей студентів різних курсів, їх інтересів, уподобань, професійної спрямованості; використання пошукових та дослідницьких методів навчально-пізнавальної діяльності студентів [2, с. 142-143].

Тож, інтеграція культурного компоненту у процесі вивчення іноземної мови сприяє кращому розумінню студентами специфіки країни, мова якої

вивчається, підвищує ефективність засвоєння мовних знань, а також забезпечує успішність майбутньої міжмовної та міжкультурної комунікації.

Висновки. Інтеграція стала невід'ємною частиною освітнього процесу. Застосування принципів інтеграції на занятті сприяє оптимізації вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Так реалізація міжпредметної інтеграції забезпечує краще засвоєння нового матеріалу з двох дисциплін, закріплення отриманих знань, їх узагальнення та систематизацію. Використання інтегрованого підходу до вивчення мови, що базується на взаємопов'язаному навчанні чотирьом видам мовленнєвої діяльності, дозволяє студентам розвивати необхідні вміння у процесі спілкування. Інтеграція культурного компоненту та формування соціокультурної компетенції відіграють провідну роль у підготовці до здійснення успішної міжкультурної комунікації. Недостатньо дослідженим залишається питання міжпредметної інтеграції іноземної мови та окремих фахових дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе / Т.Г. Браже // Литература в школе. – 2004. – № 5. – С. 150-154.
2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія/ Р. О. Гришкова; АПН України, Інститут вищої освіти, Миколаївський держ. гуманітарний ун-т ім. Петра Могили. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
3. Кожевникова О.В. Интегрированное обучение специализированным предметам на иностранном языке как фактор включения студентов в международную академическую мобильность / О. В. Кожевникова // Вестник ТвГУ. – Серия: Педагогика и психология. – Тверь, 2011. – Выпуск 4. – С. 102 – 111.
4. Любарська О.М. Інтеграційні процеси в освіті/ О.М. Любарська // Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін у вищій та середній школі: Матеріали наукової конференції. Миколаїв: МФ НаУКМА, 1998. – С. 20-24
5. Морська Н.О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови / Н.О. Морська // Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики: [збірник наукових праць] / Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. – № 419. – С. 18-20.
6. Науково-методичні основи змісту сучасної освіти (курс лекцій): Науково-методичний посібник/ Автори-упорядники: Л.Ф.Пашко, М.І.Степаненко, О.П.Коваленко, В.В.Чирка. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с.

7. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи / М.О. Сова // Біоресурси і природокористування : Науковий журнал. – 2009. – Т. 1, № 1/2. – С. 169-177.
9. Liton H. A. Integration of Culture into ESL/EFL Classroom: A Pedagogical Perspective / Hussain Ahmed Liton, Tarek Abdallah AL Madanat // English for Specific Purposes World. – 14. – 2013. – P. 39.

Transliteration:

1. Brazhe T.G. Integracija predmetov v sovremennoj shkole [Subjects integration in a modern school] / T.G. Brazhe // Literatura v shkole. – 2004. – # 5. – P. 150-154.
2. Hryshkova R.O. Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: monohrafiia [Formation of sociocultural foreign language competence of students of non-philological specialties: monograph] / R. O. Hryshkova; APN Ukrainy, Instytut vyshchoi osvity, Mykolaivskiy derzh. humanitarniy un-t im. Petra Mohyly. – Mykolaiv: MDHU im. Petra Mohyly, 2007. – 424 p.
3. Kozhevnikova O.V. Integrirovannoe obuchenie specializirovannym predmetam na inostrannom yazyke kak faktor vkljuchenija studentov v mezhdunarodnuju akademicheskiju mobil'nost' [Integrated teaching of specialized subjects in a foreign language as a factor in student involvement in the international academic mobility] / O. V. Kozhevnikova // Vestnik TvGu . – Serija: Pedagogika i psihologija. – Tver', 2011. – Vypusk 4. – P. 102 – 111.
4. Liubarska O.M. Intehratsiini protsesy v osviti [Integrative processes in education]/ O.M. Liubarska // Psykholoho-pedahohichni ta linhvistychni aspekty vykladannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii ta serednii shkoli: Materialy naukovoï konferentsii. Mykolaiv: MF NaUKMA, 1998. – P. 20-24
5. Morska N.O. Intehrovanyi pidkhid do vykladannia inozemnoi movy [Integrated approach to foreign language teaching]/ N.O. Morska // Problemy linhvistyky naukovy-tekhnichnoho i khudozhnoho tekstu ta pytannia linhvometodyky: [zbirnyk naukovykh prats] / Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». – Lviv: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika», 2001. – # 419. – P. 18-20.
6. Naukovo-metodychni osnovy zmistu suchasnoi osvity (kurs lektsii): Naukovo-metodychniy posibnyk [Scientific and methodological foundations of modern education content (lectures)]/ Avtory-uporiadnyky: L.F.Pashko, M.I.Stepanenko,

- O.P.Kovalenko, V.V.Chyrka. – Poltava: POIPPO, 2006. – 124 p.
7. Nikolaieva S.Yu. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*: Pidruchnyk [Methods of teaching foreign languages at secondary schools]. Vyd. 2-e, vypr. i pererob. Kyiv: Lenvit, 2002. – 328 p.
 8. Sova M.O. *Kontseptualna model intehrovanoho navchannia i tekhnolohiia yii vprovadzhennia u navchalnyi protses vyshchoi shkoly* [Conceptual model of integrated education and the technology of its implementation in the educational process of high school]/ M.O. Sova // *Bioresursy i pryrodokorystuvannia* : Naukovyi zhurnal. – 2009. – T. 1, # 1/2. – P. 169-177.

А.Л. Котковец, *Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»*, Киев, Украина

Принципы интеграции на занятии по иностранному языку в ВУЗах

A. L. Kotkovets, *National Technical University of Ukraine «KPI»*, Kiev, Ukraine.

Integration principles in the foreign language class at universities

E-mail: a_kotkovets@ukr.net

КОТЛЯРОВА М.,

здобувач ,

Національний авіаційний університет,

м. Київ, Україна

РІВЕНЬ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлені результати теоретичного вивчення та емпіричного дослідження громадянської відповідальності студентської молоді. Громадянська відповідальність розглядається як особистісна якість особистості, що проявляється практично в усіх життєвих ситуаціях. Рівень громадянської відповідальності студента індивідуальний і залежить від соціально-психологічних, індивідуально-психологічних, вікових і особистісних характеристик молодшої людини. До основних психологічних чинників громадянської відповідальності студентської молоді віднесено рівень суб'єктивного контролю, що відповідає за здатність особи контролювати себе і свою поведінку, брати на себе відповідальність за те, що відбувається з нею і навколо.

Ключові слова: відповідальність, громадянська відповідальність, студентська молодь, рівень суб'єктивного контролю, регіональні відмінності.

В статье рассмотрены результаты теоретического изучения и эмпирического исследования гражданской ответственности студенческой молодежи. Гражданская ответственность рассматривается как личностное качество личности, которое проявляется практически во всех жизненных ситуациях. Уровень гражданской ответственности студента индивидуален и зависит от социально-психологических, индивидуально-психологических, возрастных и личностных характеристик молодого человека. К основным психологическим факторам гражданской ответственности студенческой молодежи отнесены уровень субъективного контроля, отвечающий за способность человека контролировать себя и свое поведение,

брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него.

Ключевые слова: ответственность, гражданская ответственность, студенческая молодежь, уровень субъективного контроля, региональные отличия.

The article discusses the results of theoretical study and empirical study of civil responsibility of students. The civil responsibility is treated as personal qualities of the individual and this is manifested in almost all situations. The level of civic responsibility of student is individual and depends on the socio-psychological, individual psychological, age and personal characteristics of the youth. The main psychological factors of civil responsibility of students assigned level of subjective control, which is responsible for the ability of individuals to control themselves and their behavior, take responsibility for what happens to her and around.

Key words: responsibility, civil responsibility, students, level of subjective control, regional differences.

Актуальність проблеми. В умовах лібералізації суспільних та економічних відносин в Україні студентська молодь знаходиться в ситуаціях життєвого вибору, прийняття стратегічних життєвих рішень, визначення власних поглядів та переконань відносно цінностей громадянського життя, суспільних відносин тощо. У зв'язку з цим громадянська відповідальність юнаків і дівчат набуває особливого сенсу та зумовлюється особливими внутрішніми чинниками.

Проблеми відповідальності та, зокрема, громадянської відповідальності особистості, у різних аспектах досліджували такі вчені як Г.О.Балл, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Л.І.Дементій, Р.С.Немов, Дж.Роттер, С.Л.Рубінштейн, М.В.Савчин та ін. Вони розглядали відповідальність як зовнішній та внутрішній (особистісний) контроль за діяльністю суб'єкта. Зовнішня (соціальна) відповідальність здійснюється завдяки підзвітності особи, заохоченню та санкціям за результати її діяльності. Особистісний самоконтроль полягає у відчутті обов'язку, певного сумління у ставленні до чогось. Отже, вчені підкреслюють подвійну природу відповідальності, як внутрішньої характеристики особистості так і зовнішньої. Однак, на сьогоднішній день досліджень рівня суб'єктивного контролю як психологічного чинника громадянської відповідальності студентської молоді подано у науковій літературі недостатньо. Таким чином, дана проблема потребує поглибленого вивчення та психологічного обґрунтування.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного вивчення та емпіричного дослідження рівня суб'єктивного контролю як психологічного чинника громадянської відповідальності студентської молоді.

Основна частина. Поняття громадянської відповідальності виникає вперше у Стародавньому Римі, коли громадяни хотіли внести свій внесок у розвиток римського суспільства. Громадянська відповідальність, вирогідно, починається з Луція Квінктіуса Цінцінатиуса в 519 р. до н.ч. Більш детальне теоретичне обґрунтування дана категорія одержала в західноєвропейській філософії XVII-XVIII століть (насамперед у роботах Т.Гоббса (2001, р. 263), Дж.Локка (1988, р. 157), Д.Г'юма (2003, р. 348), де вона трактувалася відповідно до вирішення питання про виникнення суспільного устрою. У дослідженнях вчених чітко простежується ідея про взаємозв'язок свободи й необхідності, особистості й суспільства [5, 8, 6].

Згідно Л.С.Виготського (1983, р. 274), особливу значимість набуває «вільний вибір між двома можливостями, що визначається не ззовні, але зсередини». Вчений наголошував, що психічні функції – такі як увага, пам'ять, мислення, воля, відповідальність та ін., – не є внутрішніми з самого початку. Вони формуються внаслідок оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки та мислення, які вчений називав знаками. Формування вищих психічних функцій відбувається у процесі спілкування людей. По суті таке спілкування є вихованням. Отже, відповідальність виникає і розвивається у процесі виховання та навчання і не може виникнути інакше: вона не властива людині від народження [3].

Усі вищі психічні функції, – зазначав Л.С.Виготський (1983, р. 324), – суто інтеріоризовані відносини соціального порядку, основа соціальної структури особистості. Формування відповідальності проходить довгий шлях в онтогенетичному розвитку людини у ході якого відбувається перетворення зовнішніх соціальних форм поведінки у внутрішню форму індивідуальної свідомості [4].

Л.І.Божович (1988, р. 108-116) зазначає, що особистість характеризується наявністю власних поглядів і відносин, власних моральних вимог, визначеністю життєвих цілей, до здійснення яких вона прагне. Все це робить її відносно стійкою і незалежною від впливів навколишнього середовища. Особистість характеризують активні, а не реактивні форми поведінки, а відповідальність виступає як психічний стан особистості [2].

С.Л.Рубінштейн (2000, р. 641) вказував, що у процесі життєдіяльності особистості постійно доводиться робити вибір, проте, існують ситуації, вибір в яких визначає подальший життєвий шлях. Саме такі ситуації, за образним висловлюванням, є «поворотними» [12].

За Р.С.Немовим (2003, р. 119) відповідальність є особливим видом кау-

зальної атрибуції (передбачення поведінки людини, її мотиваційно-когнітивного пояснення), приписування відповідальності за ті чи інші вчинки. Під час визначення міри відповідальності особистості на результат каузальної атрибуції можуть впливати три фактори: а) близькість, або віддаленість суб'єкта від того місця, де було здійснено дію; б) можливість суб'єкта передбачити результат виконаної дії та можливі наслідки; в) навмисно чи ні (інтенціональність) зроблена дія [9].

Г.О.Балл (2005, р. 12) зазначає, що відповідальність, яку суб'єкт має виявити при здійсненні актів вибору істотно залежить від типу виконуваної ним діяльності. Оскільки моральний вибір виражає реальний зв'язок особистості з іншими людьми, а одержаний результат набуває певного значення для інших людей, це завжди накладає відповідальність на особистість. Ця відповідальність, як вважає Г.О.Балл (2005, р. 12), умовно може бути поділена на внутрішню та зовнішню. Внутрішня відповідальність є атрибутом такої моральної категорії, як совість. Вона виражає прагнення особистості усвідомлювати наслідки своїх учинків, діяти відповідно до цих усвідомлень, керуючись нормами моралі. Зовнішня відповідальність виявляється у вигляді санкцій суспільства на дії особистості. Відповідальність, яку суб'єкт має виявити при здійсненні актів вибору, на думку дослідника істотно залежить від типу виконуваної діяльності. «Якщо предмет діяльності перебуває у просторі моделей (побудованих чи то в ідеальному плані, чи в рамках добре контрольованої ділянки матеріального буття), – умови для трансцендування вибору є сприятливішими; крім того, суб'єкт часто у змозі повернутися до вибору, який виявився хибним, і замінити його на кращий. Якщо ж предмет діяльності занурений у простір реального життя, питома вага актів вибору є вищою. Оскільки: а) доводиться більше рахуватися з нормативною «решіткою»; б) суб'єктові бракує часу на винайдення нестандартних розв'язків, і тому він частіше змушений обмежуватися вибором з відомих альтернатив. У просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним, бо «переграти» його тут неможливо (Ball 2005, р. 13). У кращому випадку вдається виправити більшою чи меншою мірою його негативні наслідки». Таким чином, згідно Г.О.Балла, відповідальність є однією із важливих властивостей особистості, яка не тільки проявляється у конкретній діяльності, але й слугує внутрішньою умовою організації життя і діяльності людини [1].

В українській науковій думці ґрунтовне вивчення відповідальності реалізовано М.В.Савчиним (2008, р. 130). Ученим було проаналізовано взаємозв'язок даної якості з такими особистісними утвореннями, як спонукальна сфера та самосвідомість, відзначено роль неусвідомлюваного у відповідальній поведінці індивіда. Як соціальна якість, стверджує М.В.Савчин (2008, р. 135), відповідальність спрямовує дії людини, є стимулом її удосконалення, показ-

ником соціальної зрілості. Особистість, яка має почуття відповідальності, самостійно регулює свою поведінку у суспільстві, у повній мірі відповідає за свої вчинки. На думку вченого, відповідальність як особистісна основа відповідальної поведінки є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення (саморегулювання) в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), яка внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації. На думку М.В.Савчина (2008, р. 135), для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму котрих суб'єкт сприймає дійсність і себе у ній, а також свобода, яка є основною умовою відповідального життя людини [13].

На думку Л.І.Дементій (2011, р. 317) не існує абсолютно відповідальних, або абсолютно безвідповідальних людей. Ця думка характеризує і диференційовані соціальні групи в цілому. Так, наприклад, студентська молодь може розглядатися як одиниця, що має риси окремої особистості. Для кожної конкретної особистості існує певний набір життєвих ситуацій, в яких вона проявляє відповідальність у тій чи іншій мірі. У кожній людині існує певний «набір» життєвих ситуацій, в яких вона здатна чи ні реалізовувати відповідальну поведінку (Dementij 2011, р. 323). Особистість з адекватною поведінкою візьме відповідальність тільки в тих ситуаціях, у яких вона здатна щось змінити [7].

Досить глибокі практичні дослідження були зроблені Дж.Роттером (2001, р. 168). У його працях відповідальність розглядається як одна з генералізуючих якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку. Передусім теорія Дж.Роттера (2001, р. 169) стосується локусу контролю, який узагальнено відображає очікування того, якою мірою люди контролюють і як оцінюють власні дії та перебіг життя. Учений, вживаючи поняття «відповідальність», досліджує явище, яке описується ним як властивість інтернальності особистості (схильність приписувати відповідальність за все внутрішнім чинникам – своїй поведінці, характеру, здібностям), яка протистойть екстернальності (схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам – іншим людям, долі, або випадковості). Залежно від домінуючого локусу контролю говорять про два типи відповідальності. Відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість

уважає себе відповідальною за все, що відбувається з нею та саму себе. Відповідальність другого типу пов'язана із ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальними за все інших людей або зовнішні обставини, ситуації. Однак Дж.Роттер (2001, р. 171) наголошує, що локус контроль не варто розглядати як континуум, який має на одному боці виражену «екстернальність», а на іншому – «інтернальність», тому що переконання людей розташовані між ними, здебільшого посередині. Це означає, що окремі люди дуже екстернальні, окремі вкрай інтернальні, але більшість знаходиться між двома полюсами. Отже, згідно Дж.Роттера, відповідальність досить тісно пов'язана з такою психологічною характеристикою особистості, як самоконтроль [10].

Аналіз літературних джерел та практичного досвіду дозволяє констатувати, що найважливішою методологічною підставою для дослідження громадянської відповідальності є те, що відповідальність, яка є глибинною особистісною характеристикою, виявляється практично в усіх життєвих ситуаціях (Pomitkina, 2013, р. 127). У випадках, коли мова йде про її ситуативні прояви, необхідно визначити спектр ситуацій, в яких вона проявляється, що, в свою чергу, може надати можливість підійти до виявлення конкретної міри відповідальності особистості [11]. У даній статті буде висвітлено емпіричне дослідження аналізу ситуацій, через які можна виявити міру особистісної відповідальності. Виділені параметри відповідальності, прояв яких може бути повним або частковим, також розглянуті аспекти відповідальності як особистісної якості та діяльності.

Емпіричне дослідження. Дослідження громадянської відповідальності студентської молоді відбувалося в трьох містах України. До участі були залучені студенти 3-4 курсів Національного авіаційного університету (м. Київ), Національного університету імені Івана Франка (м. Львів) та Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ). Для визначення рівня суб'єктивного контролю була використана методика Дж.Роттера (РСК). За допомогою даного опитувальника можна оцінити рівень суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями, тобто визначити ступінь відповідальності особистості за свої вчинки, власне життя, за вибір та постановку глобальних цілей, а отже і за формування громадянської відповідальності. Обрана методика дозволяє діагностувати загальну інтернальність та екстернальність студентів, інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, інтернальність у сфері сімейних відносин, у сфері виробничих відносин, у сфері міжособистісних стосунків та у сфері здоров'я і хвороб. У табл. 1 подані отримані експериментальні дані.

За шкалою загальної інтернальності (*Iz*) у респондентів з міста Львів високий показник 6,30 бала (max. 10), що відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями та говорить про інтернальний

Таблиця 1

Кількісні показники рівня суб'єктивного контролю студентів

№	Шкали	Середнє значення, бали		
		Київ	Луганськ	Львів
1	Шкала загальної інтернальності (Із)	4,13	4,05	6,30
2	Шкала інтернальності в сфері досягнень (Ід)	5,13	5,00	6,35
3	Шкала інтернальності в сфері невдач (Ін)	4,50	4,35	6,05
4	Шкала інтернальності в сфері сімейних відносин (Іс)	5,25	4,80	5,80
5	Шкала інтернальності в сфері виробничих відносин (Іп)	3,75	4,55	6,05
6	Шкала інтернальності в сфері міжособових відносин (Ім)	5,66	4,75	5,80
7	Шкала інтернальності в сфері здоров'я і хвороб (Ізх)	5,16	7,40	7,40

контроль, інтернальну особистість. Отже, ці студенти вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом власних дій, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, відчувають власну відповідальність за події та те, як складається їх життя в цілому. Узагальнення різних експериментальних даних дозволяє говорити про інтерналів як про більш упевнених в собі, більш спокійних і доброзичливих, більш популярних порівняно з екстерналами. Їх відрізняє більш позитивна система відносин до світу і велика усвідомленість значення і мети життя.

Респонденти з міста Києва (4,13 бала) та Луганська (4, 05 бала) отримали низькі показники. Низький показник за цією шкалою відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю: екстернальний контроль, екстернальна особистість. Дані юнаки та дівчата не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями їх життя, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток. Узагальнення різних експериментальних даних дозволяє говорити про екстерналів як про людей з підвищеною тривожністю, стурбованістю. Їх відрізняє конформність, менша терпимість до інших і підвищена агресивність, менша популярність порівняно з інтерналами.

Як видно з табл. 1 за шкалою інтернальності в сфері досягнень (Ід) низький показник студентів дорівнює 5,0 балів (м. Луганськ) та 5,13 балів (м. Київ) при максимальному значенні 10 балів. Це молодь, яка пов'язує свої успіхи та досягнення із зовнішніми обставинами – везінням, щасливою долею, або допомогою інших людей, що характеризує їх як екстерналів. Такі показники характеризують нашу вибірку як недостатньо відповідальну за свої дії і вчинки у сфері досягнень. Високий показник за цією шкалою (6,35 бала) має студентська молодь з м. Львів, що свідчить про високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями. Це ті студенти, які вважають, що найбільших досягнень у своєму житті вони домоглися самі, і що вони

здатні з успіхом йти до накресленої мети в майбутньому.

За шкалою *інтернальності в сфері невдач (In)* високі показники суб'єктивного контролю (6,05 балів) мають респонденти з м. Львів. Це свідчить про розвинуте почуття суб'єктивного контролю студентів по відношенню до негативних подій і ситуацій, і виявляється в схильності звинувачувати себе в різноманітних неприємностях і невдачах. Особистість з високими показниками інтернальності в області невдач здатна при невдачах у реалізації своїх проєктів чи виникненні проблем взяти відповідальність на себе та запропонувати шляхи вирішення проблемної ситуації. Респонденти Київського та Луганського університетів показали низький рівень інтернальності в області невдач (4,50 та 4,35 балів відповідно). Це свідчить про те, що досліджувані не визнають своєї провини в провалі тих чи інших планів, перекладаючи відповідальність на інших людей, зовнішні фактори чи непереборну силу. Низькі показники за даною шкалою свідчать, що особистість схильна приписувати відповідальність за проблеми іншим людям, або вважати їх результатом невдачі.

Шкала інтернальності в сфері сімейних відносин (Ic). Високі показники (5,80 балів) за даною шкалою показали респонденти з м. Львів, та означають, що студенти вважають себе відповідальними за події, що відбуваються в їхньому сімейному житті. Львівська студентська молодь не зважаючи на стать здатна взяти на себе відповідальність за втілення прийнятих рішень. Низькі показники респондентів луганського університету (4,80 балів) вказують на те, що особистість вважає не себе, а своїх партнерів причиною значущих ситуацій, що виникають в її сім'ї. Показники респондентів з м. Київ майже досягли високого рівня (5,25 балів), але за даними опитування студентська молодь м. Києва не схильна нести повну відповідальність в сфері сімейних відносин.

Високі показники (6,05 балів) за шкалою *інтернальності в сфері виробничих відносин (Ip)* показують юнаки і дівчата львівського університету. Це свідчить про те, що студенти вважають свої дії важливою складовою організації власної навчальної діяльності, яка містить у собі стосунки в колективі, ставлення до навчання тощо. Свої дії юнацтво вважає важливими і помітними, які надають позитивного емоційного забарвлення стосункам у молодіжному колективі. Низькі показники у респондентів з м. Київ та м. Луганськ (3,75 та 4,55 балів відповідно) вказують на те, що студенти схильні приписувати важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по навчанню, везінню-невдачі тощо. Респонденти цих регіонів вважають себе лише частиною великого студентського життя, яке не впливає на продуктивність навчання та діяльності колективу, а зміни, які відбуваються довкола викликані організаторами чи більш талановитими одногрупниками.

За шкалою *інтернальності в сфері міжособистісних відносин (Im)* опитування показало, що відповідальність за побудову відносин з оточуючими

людьми бере на себе молодь Львова (5,80 балів) та Києва (5,66 балів). Це свідчить про те, що студенти вважають себе відповідальними за побудову міжособистісних стосунків з оточуючими. Це може бути викликано більш тісною комунікацією з іноземцями у молоді м. Львова (внаслідок близькості до Європи) та м. Києва (внаслідок відвідування столиці іноземцями як культурної та ділової столиці України). Низькі показники студентської молоді м. Луганськ (4,75 балів) вказують на те, що юнаки та дівчата схильні приписувати важливе значення в області міжособистісних відносин обставинам, випадку або оточуючим їх людям.

Шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Ізх) є особливо важливою, оскільки студенти повинні дбати про своє здоров'я більше, ніж вони сподіваються. Крім того, ми передбачаємо, що саме здорова особистість здатна нести громадянську відповідальність. Як вказують дослідження у різних галузях (психологічні, психофізіологічні, медичні, соціологічні та ін.) сучасна молодь перевантажена інформаційними технологіями і, переоцінюючи власне здоров'я, намагається бути активною та мобільною. Зважаючи на це, більшість студентів мають шкідливі звички: тютюнопаління, постійне вживання слабоалкогольних напоїв, таких як пиво, що викликає ще більшу залежність, ніж рідковживані міцні напої, вживання енергетичних напоїв, що виснажує біологічну енергетику людини тощо. Зазвичай за рахунок молодості організму та компенсаторним механізмам студенти не відчують загрози власному здоров'ю, що починає давати про себе знати після 30-35 років.

Високі показники (7,40 балів) за даною шкалою показали респонденти м. Львова та м. Луганська, що свідчить про те, що вони вважають себе відповідальними за власне здоров'я: якщо людина хвора, то звинувачує в цьому себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від її дій. Студентська молодь м. Луганськ має низький рівень статку та нестачу в кваліфікованих лікарях, а молодь зі Львова, яка прагне бути схожою на європейську, підтримує думку Європи про те, що попередити хворобу легше, ніж її лікувати. Тому при виникненні хвороби молодь цих міст звинувачує в цьому себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від її дій. Респонденти з низькими показниками (м. Київ – 5,16 балів) за цією шкалою вважають хворобу і здоров'я результатом випадку і сподіваються на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, перш за все лікарів. Отже, київське юнацтво, внаслідок найбільшого рівня достатку та рівня медобслуговування, серед інших досліджуваних вважає, що одужання прийде в результаті дій лікарів.

Отже, можна констатувати, що за показниками інтернальності ми отримали переважно низький рівень суб'єктивного контролю студентів (4,83 бала – середнє значення показника), що вказує на низький рівень розвитку громадянської відповідальності студентської молоді.

Таким чином, емпіричне дослідження засвідчило, що високий рівень суб'єктивного контролю притаманний респондентам з м. Львів. У психологічному відношенні дані юнаки та дівчата володіють емоційною стабільністю, завзятістю, рішучістю, товариськістю, високим самоконтролем і стриманістю, що значно впливає на коректне формування громадянської відповідальності. Показники юнацтва м. Києва та м. Луганська показали низький рівень суб'єктивного контролю, що свідчить про те, що студентська молодь цих регіонів емоційно нестійка, схильна до неформальної поведінки, нетовариська, у неї недостатній самоконтроль і висока напруженість – все це негативно впливає на формування громадянської відповідальності молодшої особистості.

Висновки. У результаті аналізу праць Г.О.Балла, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, Л.І.Дементій, Р.С.Немова, Дж.Роттера, С.Л. Рубінштейна, М.В.Савчина щодо питання громадянської відповідальності та враховуючи результати проведеного емпіричного дослідження серед студентів трьох регіонів України, стає очевидним факт, що відповідальність не є універсально спільною для всіх особистостей якістю. Психологічний аспект відповідальності набуває значення особливо для перспективної групи молоді – студентства, що потребує уваги з боку наукових, соціальних та держаних інституцій. Результати дослідження дають підставу вважати рівень суб'єктивного контролю психологічним чинником громадянської відповідальності студентської молоді та засвідчують нагальну потребу у створенні психолого-педагогічних умов у ВНЗ для розвитку громадянської відповідальності студентів.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г.О. Балл // Соц.психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 13.
2. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 108-116.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. сочинений : в 6-ти т. – М., 1983. – Т. 3.
5. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского: Пер. с англ. – М.: Мысль, 2001. – 478 с.
6. Г'юм Д. Трактат про людську природу. - Київ: Всесвіт, 2003. – 552 с.
7. Дементий Л.И. Жизненная стратегия личностей с различным типом ответственности / Л.И. Дементий, В.Е. Купченко // Вестник Омского университета. – Омск, 2011, N № 4. – с. 317-324
8. Локк Дж. Два трактата о государственном правлении // Соч. В 3 т. – Т.3.

– М.: Мысль, 1988

9. Немов Р.С. Психология / Р. С. Немов. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://psicom.ru/psihologiya121.html>.
10. Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. Киев: Рута, 2001. – 320 с.
11. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : [монографія] / Л.В. Помиткіна. – К.: Кафедра, 2013. – 381 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
13. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Савчин М.В. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

Transliteration:

1. Ball G.O. Fenomen vioru v konteksti socialnoї povedinki (The phenomenon of choice in the context of social behavior) / G.O. Ball // soc.psixologiya. – 2005. – № 1 (9). – p. 13.
2. Bozhovich L.I. O kulturno-istoricheskoy koncepcii L.S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovanij psixologii lichnosti (On the cultural-historical theory of Vygotsky and its significance for modern studies of personality psychology) / L.I. Bozhovich // voprosy psixologii. – 1988. – №5. – p. 108-116.
3. Vygotskij L.S. sobranie sochinenij: v 6-ti tomax. T. 3. Problemy razvitiya psixiki (Works: in 6 volumes. V. 3. Problems of development of the mind) / L.S. Vygotskij. – m.: pedagogika, 1983. – 368 p.
4. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshix psichicheskix funkcij (History of development of higher mental functions) / L.S. Vygotskij // sobr. sochinenij : v 6-ti t. – M., 1983. – v. 3.
5. Gobbs T. Leviatan, ili materiya, forma i vlast gosudarstva cerkovnogo i grazhdanskogo: per. s angl. (Leviathan or the Matter, Form and Power of ecclesiastical and civil: translated from English) — m.: mysl, 2001. — 478 p.
6. G'yum D. Traktat pro lyudsku prirodu. (A Treatise of Human Nature) - Kiiv: Vsesvit, 2003. - 552 p.
7. Dementiy L.I. Zhiznennaya strategiya lichnostey s razlichnym tipom otvetstvennosti (Life strategy of personalities with different types of liability) / L.I. Dementiy, V.E. Kupchenko // Vestnik Omskogo universiteta. – Omsk, 2011, N № 4. – p. 317-324
8. Lokk Dzh. Dva traktata o gosudarstvennom pravlenii (Two treatises on Governance) // soch. v 3 t. — t.3. — m.: mysl, 1988.
9. Nemov R.S. Psixologiya (Phycology) / R.S. Nemov. – [elektronnij resurs]: rezhim dostupu: <http://psicom.ru/psihologiya121.html>.
10. Psixologiya lichnosti. Slovar-spravochnik (Personality Psychology. Dictionary

- Directory) / pod red. P.P. Gornostaya i T.M. Titarenko. Kiev: Ruta, 2001. – 320 p.
11. Pomitkina L.V. Psixologiya priinyattya osobististy strategichnix zhittevix rishen : [monografiya] (Psychology of personality strategic decision-life decisions: [monograph]) / L.V. Pomitkina. – K.: Kafedra, 2013. – 381 p.
 12. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psixologii. (Fundamentals of General Psychology) / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Izdatelstvo «Piter», 2000. – 712 p.
 13. Savchin M.V. Psixologiya vidpovidalnoï povedinki: [monografiya] (Psychology of responsible behavior: [monograph]) / Savchin M.V. – Ivano-frankovsk: misto nv, 2008. – 280 p.

М. Котлярова, *Національний авіаційний університет, Київ, Україна*

Уровень субъективного контроля как психологический фактор гражданской ответственности студенческой молодежи

M.Kotliarova, *a competitor, national aviation University, Kyiv, Ukraine*

Level of subjective control as psychological factor of civil responsibility of student youth

E-mail: mariannakotliarova@gmail.com

КРАВЧУК М.Г.,

кандидат медичних наук, доцент

СТАРОСТЕНКО О.В.,

кандидат біологічних наук, асистент

РОМАНЕНКО О.В.,

член-кор. НАН України, доктор

біологічних наук, професор, завідувач

кафедри біології,

Національний медичний університет

імені О.О. Богомольця,

м. Київ, Україна

ЗНАЧЕННЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

У статті акцентується увага на ролі позааудиторної самостійної роботи студентами під час вивчення медичної біології. Розглядаються різні види самостійної роботи студентів та їх роль у забезпеченні систематичної роботи для засвоєння навчального матеріалу. Обговорюється роль належного методичного забезпечення позааудиторної самостійної роботи. Описується досвід застосування при викладанні медичної біології навчально-методичних матеріалів для самостійної підготовки студентів в позааудиторний час, надається алгоритм їх використання, завдання для засвоєння навчального матеріалу, для самоконтролю набутих знань.

Ключові слова: позааудиторна самостійна робота, аудиторна самостійна робота, медична біологія.

В статье акцентируется внимание на роли внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе изучения медицинской биологии. Рассматриваются разные виды самостоятельной работы студентов и их роль в обеспечении систематической работы по усвоению учебного материала. Обговаривается роль надлежащего методического обеспечения внеаудиторной самостоятельной работы. Описывается опыт использования при преподавании медицинской биологии учебно-методических материалов для самостоятельной

подготовки студентов во внеаудиторное время, приводится алгоритм их использования, перечень заданий для усвоения учебного материала, для самоконтроля полученных знаний.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа, аудиторная самостоятельная работа, медицинская биология.

The article focuses on the role of student's extracurricular independent work in the studying of medical biology. Various types of student's extracurricular independent work and their roles in the providing of systematic work for learning are considered. The role of an appropriate methodological support of the student's extracurricular independent work is described. The experience of using study guide for student's extracurricular independent work is describes which provides algorithms of the study guides using, a list of tasks for the studied material consolidation as well as for knowledge self-testing during medical biology teaching.

Key words: extracurricular independent work, independent work, medical biology.

На сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти актуалізується роль самостійної роботи студентів, спрямованої на засвоєння ними змісту навчального матеріалу, набуття практичних навичок та вмінь для подальшого формування професійної компетентності [4]. У зв'язку з цим, заслуговує на увагу питання про шляхи підвищення результативності самостійної роботи студентів, розробки методично-обґрунтованих підходів до її організації, впровадження ефективних дидактично-спрямованих методів самоконтролю та контролю виконання самостійної роботи.

Самостійна робота у вищому медичному навчальному закладі – це форма навчальної діяльності, що спрямована на формування самостійного засвоєння знань, вмінь, навичок, та передбачає застосування всіх видів навчальних позааудиторних занять, виконується за відсутності безпосередньої участі викладача, але за його завданням і у спеціально відведений час [3, 6, 9]

Сучасна дидактика містить декілька підходів до класифікації різних типів самостійної роботи в навчальній діяльності. За характером пізнавальної діяльності розрізняють роботи репродуктивного, пізнавально-пошукового, творчого та пізнавально-практичного типів [2], за залученням студентів до виконання роботи - індивідуальні, індивідуалізовані та колективні, за необхідністю виконання студентом завдань - обов'язкову, дослідницьку та добровільну самостійні роботи. За дидактичною метою розглядаються

роботи, спрямовані на отримання нових знань, закріплення і уточнення набутих знань, набування уміння застосовувати набуті теоретичні знання для вирішення практичних завдань. За місцем виконання виділяються аудиторна самостійна робота та позааудиторна самостійна робота. Аудиторна самостійна робота передбачає пізнавальну активність студентів на практичних заняттях та лекціях під керівництвом викладача із застосуванням відповідних навчально-методичних матеріалів [1].

Позааудиторна самостійна робота включає в себе три основні складові: самостійна робота з книгою, самостійна домашня робота і науково-дослідницька самостійна робота. Науково-дослідницька - відбувається у межах студентського наукового гуртка під керівництвом наукового керівника, який здійснює планування, контролює хід виконання, написання наукової роботи та оцінює результат виконання на всіх етапах дослідницької роботи студента [6]. Науково-дослідницька самостійна робота передбачає самостійне проведення досліджень, збирання й аналіз наукової інформації, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей). До неї входить також участь у міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських та всеукраїнських конференціях, олімпіадах, вікторинах, конкурсах тощо [1]. Самостійна робота з книгою та самостійна домашня робота є продовженням аудиторної роботи студента і спрямовані на формування в нього вмінь опрацювання літератури, систематизації матеріалу, пошуку додаткових джерел інформації, конспектування матеріалу, складання тез, плану, схем тощо [6].

Самостійна робота студентів з медичної біології регламентується чинною навчальною програмою. Обсяги аудиторної та позааудиторної самостійних робіт відображаються у робочому навчальному плані і робочій програмі та плануються вищим навчальним закладом.

Результативність самостійної позааудиторної роботи студентів визначається застосуванням активних методів контролю її виконання та засвоєння. Ними можуть бути: перевірка конспектів та тез, опитування студентів, їх виступ з повідомленням, захист повідомлення, тестування, розв'язання ситуаційних задач та навчальних вправ.

Форми контролю рівня набутих знань та вмінь визначаються викладачем. Для поточного контролю використовуються домашні письмові завдання, різні індивідуальні та групові проекти, реферати тощо. При підсумковому контролі – тестові завдання різного ступеня складності, письмові роботи у формі коротких відповідей на запитання тощо.

Практична перевірка сформованості навичок та вмінь студента-медика може здійснюватися шляхом аналізу розв'язання ним ситуаційних задач, які дають можливість застосовувати набуті знання у змодельованих ситуаціях,

що виникають в роботі лікаря. Це сприяє розвитку клінічного мислення в студента.

Вивчення навчального матеріалу з дисципліни «Медична біологія» базується на знаннях, отриманих сьогоднішніми студентами-першокурсниками при вивченні на довузівському рівні освіти в середній загальноосвітній школі «загальної біології», «біології людини», «біології тварин», «Біології рослин». Засвоєння навчальних матеріалів з медичної біології сприяє формуванню високого рівня біологічної підготовки майбутнього лікаря, створює базу для подальшого засвоєння студентами знань з інших природничо-наукових та клінічних дисциплін.

По завершенні вивчення дисципліни отримані знання та вміння дозволяють майбутньому фахівцю-медику розуміти біологічну сутність і механізми розвитку хвороб; визначати прояви дії загальнобіологічних законів у ході онтогенезу людини; пояснювати закономірності проявів життєдіяльності людського організму на різних рівнях організації живого, а також робити попередній висновок щодо наявності паразитарних інвазій людини, визначати заходи профілактики відповідних захворювань тощо.

Самостійна навчальна діяльність студента в процесі опанування дисципліни «медична біологія» включає аудиторну самостійну роботу та позааудиторну самостійну роботу. Методично забезпечена та добре організована самостійна робота сприяє формуванню у студентів пізнавального інтересу, логічного мислення, навичок послідовного і систематичного отримання знань [5].

Важливе місце в організації навчальної діяльності студентів-медиків належить аудиторній самостійній роботі, яка виконується під контролем викладача, і включає виконання практичної роботи, вирішення ситуаційних задач, навчальних вправ, тестових завдань, заповнення таблиць, складання схем, циклів розвитку збудників паразитарних інвазій тощо.

З метою оптимальної організації аудиторної самостійної роботи студентів на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблено комплекс навчальних книг українською, російською та англійською мовами [7, 8, 10]. В них наводяться алгоритми виконання завдань практичної роботи, тестові завдання різного ступеню складності, контрольні запитання; ситуаційні задачі до кожної теми з комплексу практичних занять, що виконуються студентами в ході вивчення медичної біології.

Особливе місце в організації вивчення студентами медичної біології займає позааудиторна самостійна робота. Вона передбачає підготовку до практичних занять, опанування навчального матеріалу з тем, які не входять у план аудиторних занять, але які затверджені чинною навчальною програ-

мою з дисципліни, опрацювання матеріалу лекцій, вивчення нового матеріалу за різними джерелами інформації, виконання домашніх завдань, складання конспектів, схем, пошуку додаткових джерел інформації, підготовку до підсумкового модульного контролю тощо.

Позааудиторна самостійна діяльність студента потребує належного методичного забезпечення, контролю його навчальної діяльності та забезпечення можливості корекції пізнавальної діяльності студента шляхом проведення консультацій викладачем.

При вивченні медичної біології на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця запроваджується використання студентами спеціально розроблених навчальних матеріалів до організації позааудиторної самостійної роботи. Вони включають методичне забезпечення самостійної роботи з вивчення тем, які не виносяться на аудиторні заняття, самостійної підготовки студентів до практичних занять, передбачають механізми самоконтролю набутих студентом знань з відповідної теми. При цьому матеріали до кожної теми певним чином структуровані і складаються з чотирьох основних блоків:

1) мета та перелік необхідних для оволодіння знань та вмінь; 2) перелік основних термінів, які повинен засвоїти студент при підготовці до чергового заняття; 3) тематичні узагальнюючі питання до заняття; 4) типові завдання до самопідготовки; 5) рекомендована основна та додаткова література.

Чітко сформульовані мета теми та перелік необхідних для оволодіння знань і вмінь налаштовують студента на кінцевий результат вивчення теми. Перелік основних термінів та теоретичних питань до заняття дозволяє студенту зорієнтуватися щодо обсягу навчального матеріалу, який він повинен засвоїти (питання, що розглядаються на практичних заняттях та лекціях, і ті, які передбачені навчальною програмою для самостійного опрацювання студентом). Самостійна поза аудиторна робота студента починається з ознайомлення з метою вивчення певної теми, потім відбувається опрацювання теоретичних питань з використанням рекомендованої літератури, а також допоміжних джерел інформації.

Для самопідготовки студентів пропонується шість різних типів завдань. Завдання першого типу вимагають від студента навести визначення певних термінів та понять, які зустрічаються в навчальній програмі, для чого необхідним є теоретичне опрацювання матеріалу. Очікуваний результат цього виду діяльності полягає у формуванні в студента вміння пояснити базові поняття з теми.

Завдання другого типу вимагають від студента надати відповідь на запитання, які передбачають наявність в нього вміння аналізувати теоретичний матеріал. Виконуючи цей вид завдань, студент має змогу виявити

рівень володіння основними теоретичними питаннями з теми.

Завдання третього типу та четвертого типу – це тестові завдання з множинним вибором відповіді, тестові завдання формату КРОК-1. Останні носять ситуативний характер, містять одну правильну відповідь серед запропонованих п'яти. Виконання згаданого вище блоку завдань потребує вільного володіння теоретичним матеріалом, вміння оперувати отриманими знаннями та застосовувати їх для розв'язання ситуаційних задач.

Завдання п'ятого типу передбачає роботу студента з таблицями, схемами. Студенти повинні скласти таблицю або схему, доповнити схему. Виконання такого типу завдань передбачає активізацію зорової та моторної пам'яті, дає можливість глибше та ґрунтовніше зрозуміти навчальний матеріал.

Шостий тип завдань – навчальні вправи з теми ситуативного характеру, для вирішення яких необхідно не тільки вільно володіти матеріалом, але й вміти використовувати набуті самостійно знання для вирішення практичних питань.

Виконання завдань першого та другого типів дозволяє виявити початковий рівень засвоєння навчального матеріалу – оволодіння теоретичним знанням. Виконання наступних чотирьох блоків завдань (розв'язання тестів, робота з таблицями, схемами, вирішення вправ) дозволяє виявити здатність студента інтерпретувати отримані теоретичні знання, спонукає його до аналізу вивченого матеріалу, дає можливість здійснювати самоконтроль вивченого матеріалу. Для кращого орієнтування студентів в об'ємі навчального матеріалу, рекомендується використання списків основної та додаткової літератури.

Впровадження в навчальний процес різних форм самостійної роботи сприяє адаптації студентів першого курсу до навчання в університеті, формуванню в них здатності до самоконтролю, а також прагнення до постійного самонавчання і є одним із важливих чинників підвищення ефективності пізнавального процесу у підготовці майбутніх лікарів. Використання студентами у позааудиторній самостійній роботі з медичної біології згаданих вище навчально-методичних матеріалів дозволяє оптимізувати його підготовку до практичних занять, підвищити продуктивність його навчання, забезпечити можливості для систематичної самооцінки студентом ефективності його роботи.

Список використаних джерел:

1. Балицька Т. В. Психолого-педагогічні та методичні умови організації самостійної роботи студентів у світлі Болонського процесу / Т. В.

- Балицька // Освіта Донбасу. – 2007. – №1. – С. 9-15.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационное методическое обеспечение: Учебное пособие / В. А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 112 с.
 3. Кравчук М.Г., Димар Н.М., Жгут О.А., Романенко О.В. Форми самостійної роботи студентів при вивченні медичної біології / Наукові праці ДонНТУ. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія.» №1(15), 2014. ч. 2 С. 110-114
 4. Кравчук М.Г., Романенко О.В., Головченко О.В., Панчук О.В. Формування біологічної компетенції студента: значення навчальної книги / Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie – Nr 1. – Lodz: Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoły Informatyki I Umiejtnosci, 2015 – P. 212-214.
 5. Кравчук М.Г., Жгут О.А., Груша М.М., Романенко О.В. Біологічна підготовка майбутнього фахівця-медика: роль самостійної роботи студента. / Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип. 27, Том VI (39) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2012. – С. 242-248.
 6. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 288с.
 7. Медицинская биология: пособие к практическим занятиям / А.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.Н. Гринкевич, А.В. Костилёв; под ред. А.В. Романенко. – К.: ВСИ «Медицина», 2015. – 488 с.
 8. Медична біологія: посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М.Гринкевич, О.В. Костильов; за ред. О.В. Романенка. – К.: ВСВ «Медицина», 2015. – 472 с.
 9. Романенко О.В., Кравчук М.Г., Димар Н.М., Кушнерова Т.Є. Біологічні складові професійної компетентності майбутнього медика: роль самостійної роботи у її формуванні / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 29, Том III: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2013. – С. 344-349.
 10. Medical biology: The study guide of the practical classes course / Romanenko O.V., Golovchenko O.V., Kravchuk M.G., Grinkevich V.M. / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 304 p.

Transliteration:

1. Balyts'ka T. V. Psykholoho-pedagogichni ta metodychni umovy orhanizatsiyi samostiynoyi roboty studentiv u svitli Bolons'koho protsesu / T. V. Balyts'ka

- // Osvita Donbasu. – 2007. – №1. – S. 9-15.
2. Kozakov V. A. Samostoyatel'naya rabota studentov i yeye ynfarmatsyonnoe metodycheskoe obespechenye: Uchebnoe posobyе / V. A. Kozakov. – K.: Vyshcha shkola, 1990. – 112 s.
 3. Kravchuk M.G., Dymar N.M., Zhhut O.A., Romanenko O.V. Formy samostiynoyi roboty studentiv pry vyvchenni medycinskoyi biologiyi / Naukovi pratsi DonNTU. Seriya «Pedagogika, psykholohiya i sotsiologiya.» №1(15), 2014. ch. 2 S. 110-114
 4. Kravchuk M.G., Romanenko O.V., Golovchenko O.V., Panchuk O.V. Formuvannya biologichnoyi kompetentsiyi studenta: znachennya navchal'noyi knygy / Nowoczesna edurasja: filozofia, innowacja, doswiadczenie – Nr 1. – Lodz: Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoły Informatyki I Umiejetnosci, 2015 – P. 212-214.
 5. Kravchuk M.G., Zhgut O.A., Hrusha M.M., Romanenko O.V. Biologichna pidgotovka maybutn'oho fakhivtsya-medyka: rol' samostiynoyi roboty studenta. / Gumanitarnyy visnyk – Dodatok 1 do Vyp. 27, Tom VI (39) : Tematychnyy vypusk "Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehtratsiyi do yevropeys'kogo osvitr'oho prostoru". – K.: Gnozyz, 2012. – S. 242-248.
 6. Maksymenko S.D. Pedagogika vyshchoyi medychnoyi osvity: pidruchnyk / S.D. Maksymenko, M.M. Filonenko – K. : «Tsentr uchbovoyi literatury», 2014. – 288s.
 7. Medical biology: The study guide of the practical classes course / Romanenko O.V., Kravchuk M.G., Grinkevich V.M., O.V. Kostylov / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2015. – 488 p.
 8. Medical biology: The study guide of the practical classes course / Romanenko O.V., Golovchenko O.V., Kravchuk M.G., Grinkevich V.M. / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 472 p.
 9. Romanenko O.V., Kravchuk M.G., Dymar N.M., Kushnyerova T.E. Biologichni skladovi profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho medyka: rol' samostiynoyi roboty u yiyi formuvanni / Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody» - Dodatok 1 do Vyp. 29, Tom III: Tematychnyy vypusk «Mizhnarodni Chelpanivs'ki psykholoho-pedahohichni chytannya». – K.: Hnozyz, 2013. – S. 344-349.
 10. Medical biology: The study guide of the practical classes course / Romanenko O.V., Golovchenko O.V., Kravchuk M.G., Grinkevich V.M. / Edited by O.V. Romanenko. – Kyiv: Medicine, 2008. – 304 p.

М. Г. Кравчук, *Національний медичний університет імені А.А. Богомольця, Київ, Україна*
О. В. Старостенко, *Національний медичний університет імені А.А. Богомольця, Київ, Україна*

О. В. Романенко, *Національний медичний університет імені А.А. Богомольця, Київ, Україна*
Значение внеаудиторной самостоятельной работы студентов при изучении медицинской биологии

M. G. Kravchuk, *NationalMedicalUniversityBogomolets, Kiev Ukraine*

E. V. Starostenko, *NationalMedicalUniversityBogomolets, Kiev Ukraine*

O. V. Romanenko, *NationalMedicalUniversityBogomolets, Kiev Ukraine*

Significance of of student's extracurricular independent work in the study of medical biology

E-mail: marykrav@mail.ru

КРУПКО М.,

магістрантка,
НУБіП України

ЯКОВЛЕВА В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, НУБіП України
м. Київ, Україна

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкриваються теоретичні особливості самоменеджменту керівника ЗНЗ. З'ясовуються сутність самоменеджменту, виявляються якості керівників, що забезпечують ефективність оволодіння ними їх функціями у сфері професійної діяльності.

Ключові слова: керівник ЗНЗ, самоменеджмент, управління навчальним закладом, професійні та особистісні якості, правильна організація власної діяльності.

В статье раскрываются теоретические особенности самоменеджмента руководителя ОУЗ. Выясняются сущность самоменеджмента, выявляются качества руководителей, обеспечивающие эффективность овладения ими их функциями в сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: руководитель ОУЗ, самоменеджмент, управление учебным заведением, профессиональные и личностные качества, правильная организация собственной деятельности.

Abstract In the article theoretical self-management features of CEI heads. Explains the essence of self-management, are conditions that ensure the effectiveness of mastering functions of managers in professional activities. Proved that education manager - a special psychological state of professional managers that confident, proactive, seeks to achieve inner freedom and positive end result; open to the latest foreign and domestic information; accepts productive solutions is optimal outputs from complex situations, promotes survival mechanisms (adaptation, democratization, humanization,

cooperation); proves the feasibility and probability of desires consciously to risk; ready for unforeseen events, despite the performance of the strategy; able to be creative, bold experimentation; carefully analyzes the error; extends beyond the concrete, thinks effective schemes;

Key words: *Head of the CEI, self-management, school management, professional and personal qualities, proper organization of their own activities.*

Актуальність теми. Одним із актуальних стратегічних напрямів реформування національної системи освіти постає завдання щодо професійної підготовки педагогічних кадрів, на які, покладено відіграти провідну роль у здійсненні інноваційних перетворень у галузі навчання й виховання нових поколінь. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема творчої самореалізації особистості керівника навчального закладу у професійній діяльності. Відповідно до концепції вітчизняної освіти щодо визначення суб'єктної сутності керівника навчального закладу на всіх етапах професіоналізації його особистості, як особливо значущої соціальної цінності, основна стратегія полягає в необхідності пошуку закономірностей формування в управлінців функцій педагогічного самоменеджменту в сфері професійної діяльності.

Основою для вивчення розвитку самоменеджменту стали праці вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядали різні аспекти цього явища, так Л. Зайверт, який є автором поняття «самоменеджмент». У концепції М. Вудкока й Д. Френсіса висвітлено ідею подолання працівником власних обмежень. У концепції А. Т. Хроленка – необхідність і шляхи розвитку особистої культури ділової людини. Проблемам, що виникають в управлінні освітніми установами, присвячують свої праці Лазарев В.С., Поташиник М.М., Фріш Г.Л., Підкасистий П.І., Слостенін В.А., Рогов Є.І., Конаржевський Ю.А., Шамова Т.І.

Мета статті - розкрити сутність поняття «самоменеджмент» та визначити основні якості керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Самоменеджмент як новий напрямок дослідження виник наприкінці ХХ століття в сучасному менеджменті внаслідок психологізації та соціологізації як відповідь на потреби суспільства більш повно використовувати та розвивати творчий потенціал робітників.

У перекладі з англійської management - управління. Виходить, що самоменеджмент - це управління собою. Цей термін використовується в різних сферах людської діяльності, але нас цікавить самоменеджмент керівника ЗНЗ. В освіті та психології самоменеджмент - це методи, навички і стратегії, за допомогою яких людина може ефективно направляти власну діяльність на досягнення цілей.

Структура визначення терміна «самоменеджмент» [Андрющенко]

«Само» – перша складова частина складних слів, що позначає: спрямованість дії (названого в другій частині слова) на самого себе; здійснення дії самостійно або автоматично.	«Менеджмент» – сукупність принципів, методів, прийомів і форм, які визначають мистецтво управління діяльністю та інтелектуальними ресурсами особистості.
Самоменеджмент - самостійне управління працівником своєю професійною діяльністю з використанням знань, умінь й навичок, яке направлене на розвиток власного інтелектуального потенціалу, а також ефективне його використання на задоволення своїх потреб та досягнення загальних цілей організації	

Самоменеджмент включає в себе постановку цілей, прийняття рішень, фокусування, планування, планування особистого часу, самопізнання, самоорганізацію, самоконтроль, самоосвіта і багато інших складових. Іноді під самоменеджментом розуміють правильну організацію власної діяльності і робочого часу, але самоменеджмент - це більш широке поняття, яке включає і ці аспекти теж.[2]

Самоменеджмент покликаний допомогти: поставити мету; знайти ресурси для її досягнення; підібрати найбільш ефективні методи використання цих ресурсів; цілеспрямовано і послідовно застосовувати ці методи на практиці. [2]

Ефективний самоменеджмент вимагає наявності ключових навичок і якостей, які можна і потрібно в собі розвивати. Ці навички були виділені Дейвом Френсісом і Майком Вудкоком, класиками ефективного менеджменту:

здатність керувати собою, раціонально використовувати свої вміння, енергію, час, протистояти стресам; ясні, розумні і адекватні сучасній реальності особисті цінності; чіткі і реалістичні життєві цілі (як діловий, так і в особистому житті); прагнення до постійного особистісного росту, сприйняття нових можливостей і ситуацій; навик ефективного прийняття рішень та вирішення проблем; винахідливість, творчий підхід, вміння генерувати і використовувати нові, інноваційні ідеї.[5]

Серед обов'язкових передумов успішного кар'єрного росту зазвичай називають цілеспрямованість, часто надаючи цьому слову негативний відтінок, але найчастіше цілеспрямована людина чітко знає, чого хоче і навіщо їй потрібна нова посада. Висока посада передбачає управління іншими людьми - а як може керувати кимось той, хто не здатний керувати собою? Крім цього, кар'єрний ріст передбачає зростання особистісне, без саморозвитку і роботи

над собою успішна кар'єра неможлива. Звичайно, самоменеджмент - це справжнє мистецтво, і управлінню собою не можна навчитися в одну мить. Але можна починати з малого - з правильної організації свого робочого часу: планувати свій робочий день потрібно заздалегідь, розставляючи пріоритети (важливі та термінові справи; важливі, але не термінові; термінові, але не важливі, не важливі і не термінові); необхідно скоротити до мінімуму непродуктивне спілкування, яке відволікає від справ, відвести час для роботи з кореспонденцією; завести органайзер (паперовий або електронний) для більш ефективного планування; не боятися братися за нові справи.[1]

Сучасний керівник ЗНЗ – це людина, яка постійно працює над собою, над своїми професійними і особистісними якостями, тому можна сказати, що менеджер освіти — це особливий психологічний стан професійного управління, який упевнений у собі, ініціативний, прагне досягти внутрішньої свободи і позитивного кінцевого результату; відкритий до новітньої зовнішньої та внутрішньої інформації; приймає продуктивні рішення, знаходить оптимальні виходи зі складних ситуацій, сприяє впровадженню механізмів виживання (адаптації, демократизації, гуманізації, співробітництва); обґрунтовує доцільність і вірогідність реалізації бажань, свідомо йде на ризик; готовий до непередбачених подій, незважаючи на продуктивність стратегії; здатний до творчості, сміливого експериментування; уважно аналізує помилки; розширює межі конкретності, мислить ефективними схемами; прагне до самоактуалізації і усвідомлення майбутнього; добирає розумних і творчих виконавців, сприймає їх як унікальних осіб, оцінює кожного за реальними результатами роботи; готовий до діалогу, уміє впливати на підлеглих засобами переконання, розкриття перспективи особистісного і професійного зростання, матеріального забезпечення через свою комунікативність; орієнтує колектив на співпрацю, виховує однодумців; продуктивно працює в ситуації постійної невизначеності, внутрішньої і соціальної стабільності в процесі змін. Професіоналізм, здатність вести за собою колектив, прагнення створювати і підтримувати належний соціально-психологічний клімат є найважливішими рисами сучасного керівника, які неможливі без роботи над собою.[3]

Рівень особистісно-вольової сфери вважається високим, якщо керівнику властиві:

- любов і повага до дітей;
- почуття обов'язку і відповідальності;
- володіння сильною волею, здатність переборювати внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху до досягнення мети;
- наполегливість в справах, здатність до розумного ризику, терплячість (може довго і якісно виконувати одноманітну роботу);
- ініціативність, здатність без чийогось спонукання висувати і на прак-

- тиці втілювати конструктивні рішення;
- швидка організація, передбачення можливих реакцій учнів і педагогів, прогнозування поведінки членів педагогічного колективу;
- психологічна стійкість — не дає захопити себе нереальними пропозиціями;
- адаптивність, тобто здатність пристосовуватися до змінюваних умов і вимог;
- самокритичність, реальна оцінка не тільки своїх досягнень, але і вад, прорахунків;
- динамічність, тобто уміння змінювати стиль керівництва залежно від зміни певних факторів;
- вимогливість до себе та інших, уміння спитати за виконану роботу;
- критичність, здатність бачити в пропорціях підлеглих як позитивні, так і негативні моменти;
- врівноваженість, вміння керувати своїми емоціями, дотримання педагогічного такту;
- надійність, дотримання взятих на себе зобов'язань;
- витривалість, задовільна робота в умовах перевантаження;
- оптимізм, здатність переборювати труднощі;
- рішучість, вміння самостійно приймати своєчасні рішення, в критичних ситуаціях брати на себе відповідальність за результат діяльності;
- творчий підхід до вирішення проблем, інноваційність.

Цей перелік якостей емоційно-вольової сфери керівника школи можна значно розширити, але і названі свідчать про можливості продуктивної управлінської діяльності. Дієвість цих особистісних рис залежить від уміння керувати собою, своїм внутрішнім емоційним та інтелектуальним потенціалом.

Важливою якістю керівника є уміння організувати роботу всього колективу для досягнення мети. Щоб уміло організувати людей, треба бути організованим самому управлінцю. Самоорганізація керівника — це вихідний пункт всієї організації управління. Самоорганізація здійснюється в двох напрямках — технологічному і психологічному.

Технологічний аспект самоорганізації це організація особистої праці і управлінської діяльності. Сюди входять розробка і застосування найбільш раціональних режимів роботи, що відповідають особливостям організації, в даному випадку школи, забезпечення процесу роботи керівника необхідними матеріалами і сучасними технічними засобами тощо.

Психологічний напрям — це організація самого себе, своїх знань, здібностей, емоційно-вольової сфери, етичних норм, мотивів, тобто всього, що називається особистісними якостями.

Уміння, які необхідні для вирішення проблем в конкретних умовах, дуже

рідко виробляються у керівників без спеціального тренування або на це витрачається дуже багато часу.

Уміння керувати собою — досить складна властивість особистості. Часто під цим поняттям розуміють самовладання людини, яке проявляється в критичних ситуаціях. Самовладання, уміння не розгубитися в складних умовах, витримка — все це характеризує молодого керівника при умові якщо він вміє володіти своєю емоційно-вольовою сферою. Але цього недостатньо. Керівник повинен уміти реалізувати намічені програми навіть тоді, коли умови не сприяють інтенсивній діяльності, уміти скерувати себе на певний рівень активності.

Для досягнення успіхів в управлінні персоналом керівникові потрібні відповідні здібності — як вроджені, так і набуті. Обов'язковими здібностями є:

- технічні - здатність професійно, кваліфіковано виконувати свої обов'язки;
- аналітичні - здатність ідентифікувати ключові фактори ситуації, їх взаємодію та визначати ті, які заслуговують найбільшої уваги;
- діагностичні - здатність визначати проблеми організації та причини їх виникнення;
- концептуальні - здатність усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, можливості координації діяльності з метою досягнення поставлених цілей найбільш ефективними способами;
- комунікативні - здатність сприймати і оцінювати людей, входити з ними в контакт, впливати на них та приваблювати до себе.

Існує багато класифікацій якостей, необхідних керівникові: морально-етичні (особиста відповідальність за доручену справу; чесність і доброчесність; уважне ставлення до людей; принциповість; вміння сприймати критику і бути самокритичним); дисципліна і ставлення до праці (працелюбність, дисциплінованість); рівень знань (освіта, компетентність, ерудиція); організаційні здібності (діловитість, ініціативність, вміння працювати з підлеглими; вміння чітко і ясно висловлювати думки; вміння створювати команду; цілеспрямованість); забезпечення ефективної системи управління (уміння своєчасно приймати рішення, забезпечити контроль за їх виконанням; уміння швидко орієнтуватися в ситуації, уміння владнати конфліктні ситуації); риси характеру (врівноваженість, наполегливість, комунікабельність, порядність, скромність); інші якості (здоров'я, стаж роботи, зовнішній імідж). Оскільки управління персоналом ґрунтується на взаємовідносинах (формальних і неформальних) керівника-лідера з підлеглими, то особливо високі вимоги ставляться до його психологічних якостей. Такими якостями виступають:

- атракція - здатність приваблювати до себе людей завдяки формуванню у них в процесі спілкування позитивних емоцій;

- чесність, порядність, правдивість, висока вимогливість до себе і підлеглих, відповідальність; справедливість, доброзичливість і повага у відносинах з підлеглими, здатність створювати в колективі сприятливу атмосферу;
- знання людської психології та індивідуально-особистісних властивостей підлеглих, методів ефективного впливу на них;
- емпатія (співпереживання) - вміння поставити себе на місце іншого, вникнути в його проблеми, потреби, інтереси, мотиви діяльності;
- толерантність – вміння у будь-яких умовах залишатися витриманим, терплячим, ввічливим щодо висловлювань думок іншими, розсудливим і не втрачати здатності приймати розумні рішення;
- рішучість, наполегливість, здатність до вольових дій; вміння мислити проблемно і перспективно, відрізняти реальні факти від суб'єктивних думок;
- високий рівень емоційно-вольової сфери, психологічна стійкість і врівноваженість; вміння впливати на людей, переконувати їх і добиватися взаєморозуміння. [4]

Центральним моментом творчого управління персоналом, виходячи з психологічних аспектів управління, є здібність керівника позитивно впливати на працівників. Це означає, що його вплив обґрунтований, а підлегли з розумінням виконують всі його розпорядження. Важливими психологічними передумовами ефективного переконання підлеглих є надання їм можливості висловлювати свої думки, брати участь в обговоренні проблеми. Керівник при цьому не повинен тиснути на підлеглих і керуватися у психологічному впливі на них принципами доцільності, науковості, етичності.

Висновок Отже, з урахуванням сучасних наукових надбань, самоменеджмент - це застосування раціональних процедур, ефективних методів роботи в повсякденній, поточній діяльності, щоб оптимально використовувати свій час. Основна мета самоменеджменту - максимально реалізувати свої можливості як на роботі, так і в особистому житті, долаючи несприятливі обставини і свідомо управляючи своїм життям. Це найбільш повно мобілізує внутрішні ресурси керівника щодо їх оптимальної реалізації в конкретних умовах управлінської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Чкан А.С., Ганза І.В. Самоменеджмент як головний інструмент системи мотиваційного менеджменту на підприємстві/ А.С.Чкан, І.В. Ганза // Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки). – 2014. - №1(25). – С.261-266
2. Сидоренко І.Л. Самоменеджмент в умовах громадсько-активної школи /

- I.Л. Сидоренко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №2 (42). – 25-28
3. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : «Шкільний світ», 2003. – 400 с.
 4. Грабчак О. В. Планування робочого часу як вагомий фактор професійного успіху / О. В. Грабчак // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. - №1(7). – С.69-72.
 5. Хижняк Л. М. Роль самоменеджменту в сучасних освітніх технологіях у вищій школі / Л. М. Хижняк // Сучасні освітні технології у вищій школі : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. – 2007. – 1-2 листопада. - С. 118–120.

Transliteration:

1. Chkan A.S., Ganza I.V. Samomenedzhment yak golovniy Instrument sistemomotivatsynogo menedzhmentu na pldpriEmstvl/ A.S.Chkan, I.V. Ganza //Zblnrnk naukovih prats Tavrllyskogo derzhavnogo agrotehnologlchnogounlversitetu (ekonomlchnl nauki). – 2014. - #1(25). – S.261-266
2. Sidorenko I.L. Samomenedzhment v umovah gromadsko-aktivnoYi shkoli /I.L. Sidorenko // Tavrllyskiy vlsnik osvlti. – 2013. – #2 (42). – 25-28
3. Osvltlny menedzhment: Navchalniy poslbnik / Za red. L. Danilenko, L. Karamushki. – K. : «Shkllniy svlt», 2003. – 400 s.
4. Grabchak O. V. Planuvannya robochogo chasu yak vagomiy faktor profeslyno-go usplhu / O. V. Grabchak // Zblnrnk naukovih prats Hmelnltskogo Insti-tutu sotslalnih tehnology Unlversitetu «UkraYina». – 2013. - #1(7). –S.69-72.
5. Hizhnyak L. M. Rol samomenedzhmentu v suchasnihi osvltlnhi tehnologyah u vischly shkoll / L. M. Hizhnyak // Suchasni osvltlni tehnologyi u vischly shkoll: materlali mlzhnar. nauk.-metod. konf. – 2007. – 1-2 listopada. - S. 118–120.

М. Крупко, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*

В. Яковлева, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*

Самоменеджмент руководителя общеобразовательного учебного заведения

М. Krupko, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

V. Yakovleva, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

Self-management of the educational institution Manager

E-mail: yakov-va@mail.ru

КУЧЕР С.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки
та методики технологічної освіти,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний
університет», м. Кривий Ріг, Україна

БАГАТОМІРНІСТЬ ДИЗАЙН-ОСВІТИ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається проблема забезпечення вищими навчальними закладами України навчання впродовж життя для нинішніх та майбутніх фахівців. Обґрунтована необхідність дизайн-підготовки учителя технологій. Визначено переваги дизайн-освітнього середовища як такого, що забезпечує багатомірні компетенції викладача. З'ясовано, що використання теоретичної і методичної бази дизайн-освіти при підготовці вчителя технологій дозволяє зблизити мету і результат навчання у виші. Доведено, що успіх дизайн-діяльності не залежить від художніх умінь, проте вимагає креативності. Багатомірність дизайну як сфери людської діяльності має сприяти підвищенню професіоналізму та індивідуальної здатності до адаптації у сучасному суспільстві.

Ключові слова: дизайн-підготовка вчителя технологій, багатомірні компетенції, дизайн-освіта, навчання впродовж життя, креативність особистості

В статье поставлена проблема непрерывного образования нынешнего и будущего специалиста, которое обеспечивается высшими учебными заведениями Украины. Обоснована необходимость дизайн-подготовки учителя технологий. Многомерные возможности дизайна представляют преимущество для всех желающих продолжать самообразование. Выявлено, что использование теоретической и методологической основы дизайн-образования в подготовке учителя технологии позволяет приблизить цель и результат образования. Доказано, что успех в дизайн-деятельности

зависит не столько от художественных навыков, сколько от креативности личности. Многомерность дизайнера как области человеческой деятельности будет способствовать повышению способности человека адаптироваться к современному обществу и развиваться профессионально.

Ключевые слова: дизайн-подготовка учителя технологий, многомерные компетенции, дизайн-образование, обучение через всю жизнь, креативность личности.

The problem of current and upcoming professionals' Lifelong Learning at higher education establishments in Ukraine has been defined. The necessity of design-training teacher's of technology has been substantiated. Advantages of Multidimensional possibility to design-education into higher educational establishments have been defined. It has been found out that the usage of theoretical and methodological basis Design Education In preparation technology teacher's makes it possible to get closer the purpose and result of education. It is proved that success in design activity is independent of artistic skills, but it needs creativity. Multidimensionality of design as an area of human activity will help to enhance a personal ability to adapt to modern society and develop professionally.

Key words: Teacher's of technology design-training, multidimensional competence, Design Education, Lifelong Learning, personal creative ability.

Інформаційне суспільство розвивається за своїми законами, і освіта не може опиратися змінам. Перенасичення інформацією суспільного простору спонукає ставити нові цілі в освіті: не заучувати, а здобувати знання самостійно, не чекати вказівки, а приймати зважені, аргументовані рішення, орієнтуватися у змінах і підвищувати свою кваліфікацію, тобто бути компетентним.

Вчитель має заохочувати своїх учнів до пошуку цінної інформації, адже в умовах багатомірності інформаційного простору він сам не може претендувати на «істину в останній інстанції». Задача вчителя вбачається у тому, щоб бути провідником у цій інформаційній «павутині». «Освіта повинна ознайомлювати як дітей, так і дорослих з основами культури, що дасть їм змогу зрозуміти зміни, які відбуваються». Як зазначає В.О.Огнев'юк, «функції освіти полягають у тому, щоб знаходитися в епіцентрі цивілізаційних змін, бути одночасно і суб'єктом, і об'єктом цивілізаційних трансформацій... Такі трансформації спонукають освіту відмовитись від однобічної орієнтації лише на соціальне замовлення, сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, на наданні можливості

кожному досягти бажаного на основі розвитку власних якостей, за рахунок власних зусиль. Демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватися до життя у швидкозмінних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, як-от: засвоєння знань, смистовості у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних та соціальних навичок, що може забезпечувати освіта впродовж життя».[1]

І.С. Рижова зауважує, що дизайн є важливим чинником соціального оновлення суспільства. «Використання творчого потенціалу дизайну – одне з нагальних завдань, яке сьогодні стоять перед українським суспільством. Без дизайну як відповідної соціальної концепції суспільство не зможе творити і вдосконалювати своє буття, адже невідомі резерви і джерела суспільного самовідтворення, шляхи та лінії колективної творчості. Саме ступінь втілення дизайну в життя слід вважати критерієм переходу від менш «досконалого» до більш «досконалого» стану розвитку суспільства. Завдяки філософам, дизайн стає планетарним соціокультурним явищем людини, здатним до самоздійснення, до воління жити творчою працею і розвиватися в дизайні і через дизайн, до зусилля волі задля власного і суспільного добробуту, сформувати буття як дизайн. [3]

Освіта в галузі дизайну нині є доступною для багатьох бажаючих, адже вона різноманітна і різноманітна за формою: курси, дистанційна освіта за індивідуалізованою програмою, денна та заочна форми навчання в академії, врешті самоосвіта. І позитивним є те, що можна почати отримувати дизайн-освіту з будь-якого рівня, адже схвалюється, але не вимагається володіння академічними знаннями і вміннями у малюнку чи живописі. Дизайн включає достатню кількість розгалужень, а навички зрозумілого для інших зображення дійсності та власних ідей набуваються за умов умілого керівництва в будь-якому віці.

Насамперед необхідно звернутись до розуміння багатомірності дизайну як сфери людської діяльності. Згідно останніх досліджень, дизайн розглядають як галузь проектної свідомості і діяльності. За видами його розділяють на дизайн промисловий і предметний, графічний, мультимедійний, дизайн просторового і соціального середовища. Не зважаючи на це, «предмет проектування для усіх видів дизайну один – це організація технологічно визначеної функціонально-образної структури, здатної формувати конкретні властивості і якості у певній галузі життєдіяльності людини. Реалізується спільний предмет проектування створенням систем об'єктів і технологій, їх елементів і комплексів у трьох основних сферах: предметно-просторового середовища, інформаційно-комунікативного середовища і образно-ціннісного середовища» [4].

Унікальність дизайну в тому, що він початково вже був міждисциплінарною галуззю знання – тому що виокремився серед мистецьких видів діяльності найпізніше, і його теоретичні основи знаходяться у площині, де перетинаються промисловість і ручне ремесло, мистецтво і техніка, гуманітарне і природниче знання, філософія і культура.

Дизайн як поняття дуже розширив свої межі протягом останнього десятиліття. Наразі він торкається практично усіх сфер людського життя, що безпосередньо дотичні до існування і діяльності людини. Окрім влаштування предметного середовища та інформаційного наповнення, засоби дизайну розповсюдилися на сферу педагогіки і психології: наприклад, дизайн педагогічний (Instructional Design) і навіть «дизайн людини» (Human Design). Об'єднує різні сфери те, що для успіху в різних галузях сучасній людині необхідно «багатомірно мислити» і вміти донести до інших свою ідею. А це і є компетентністю дизайнера.

Дизайн-освіта в Україні має непогані тенденції розвитку, адже близько п'яти десятків закладів вищої освіти готують фахівців у різних галузях дизайну, значна кількість спеціалізованих художніх закладів надають освітні послуги шкільній молоді. Проте існують деякі протиріччя, що гальмують розвиток освіти, а значить – і самої сфери дизайну. З одного боку, зростає попит на художнє оформлення реклами, графічної продукції, що сприяє збільшенню робочих місць для дизайнерів. З іншого – швидкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій приваблює до такої роботи фахівців різного ґатунку, нерідко абсолютно без художньої освіти. Таке явище, звичайно, не заслуговує схвалення, але надає позитивну тенденцію, оскільки за умов доступності дизайн-освіти може стати поштовхом для підвищення загального рівня дизайну, і споживацької культури загалом. Коли інтерес до такої діяльності, а в подальшому – набуття певного досвіду роботи у графічних редакторах та самоосвіта – можуть стати основою для успішної самореалізації особистості в цікавій професії.

До недавнього часу в Україні дизайн-освіта сприймалася як така, якщо людина показала свої здібності спершу в спеціалізованому закладі (художній школі), а далі продовжила навчання у відповідному виші. Тепер, вивчаючи і порівнюючи методику підготовки дизайнерів, зокрема, у Європі, ми переконуємося, що коледж або школа дизайну надають достатній рівень знань і професійної компетентності своїм випускникам, про що свідчить високий рівень розвитку усіх сфер дизайну за кордоном.[5]

Багатомірність дизайн-освіти для вчителя технологій, на нашу думку, при реалізації ідеї навчання впродовж життя, могла б мати наступний вигляд:

- Перший рівень – молодші школярі – ознайомлення з народним мистецтвом;

- Другий рівень – середня школа – підлітки – самопізнання через мистецтво і дизайн, прийоми арт-терапії, самовираження і спілкування;
- Третій рівень – профільна школа – дизайн і технологія, вивчення історії, концептуальних напрямів;
- Професійна підготовка – дизайн-підготовка протягом навчання, формування елементів компетентності у галузі дизайну, знань, проектно-технологічної культури.

В професійній педагогічній освіті дизайн-підготовка надає можливості розширення професійних та особистісних горизонтів, адже багатомірність властива людській природі (багатомірна діяльність, компетенції, відносини). Ялалов Ф.Г. під багатомірними компетенціями розуміє здатність і готовність вести паралельно декілька видів діяльності, інтегрувати різноманітні напрями, уміння структурувати складні явища, мобільність (як уміння орієнтуватися у трьох світах – внутрішньому, зовнішньому, віртуальному)[4]. У психології вищим рівнем розвитку компетентностей вважається їх творчий прояв. Дизайн забезпечує поєднання найсвіжіших досягнень у технології із традиційним концептуальним середовищем життєдіяльності людини плюс полегшення і зручність. Тож, саме спираючись на здобутки дизайну, вчитель технологій може створювати разом з учнями дещо нове, ціннісно збагачене, те, що відповідає характеристикам національної культури.

Одним із основних завдань технологічної освіти є розвиток проектної культури молоді, опанування основ підприємницької діяльності, розвиток творчого продуктивного мислення. Найкращим чином для такого розвитку може відгукнутися вивчення творів сучасних дизайнерів і застосування методів дизайну у створенні нових речей на уроках технології. Метою ознайомлення з дизайном на уроках технології може стати у широкому сенсі – виховання споживача, який має достатній рівень економічної освіченості, естетичного смаку, уявлення про художню доцільність, щоб при виборі визначити цінність і істинну вартість товарів і послуг.

Перед вчителем технології стоїть непроста задача у прояві своєї педагогічної майстерності: без тиску, бути переконливим у донесенні важливих тез до своїх учнів, треба зацікавити, повести за собою у пошуках нового знання, дати відчуття інтелектуального, естетичного, морального задоволення своїми досягненнями.

Підготовка вчителя технологій у вищому навчальному закладі передбачає певні навчальні предмети, пов'язані з дизайн-діяльністю, або такі, що можуть бути розглянуті як площина для міждисциплінарних зв'язків з дизайном. Не зважаючи на досить незначний відсоток студентів, що попередньо отримали освіту у художній школі або студії, результати їх творчих проектів засвідчують, що належним чином організована дизайн-освіта може бути роз-

почата і продовжена на будь-якому етапі людського життя.

Необхідність дизайн-підготовки учителя технологій очевидна, оскільки це один з небагатьох предметів у школі, який успішно розвиває багатомірні компетенції учня, дуже наближений до життя дитини, і вчитель повинен набути цього досвіду раніше.

Системність організації дизайн-підготовки вчителя технологій пов'язана з використанням теоретичної бази дизайн-освіти. Задачі дизайну на сучасному етапі, концептуальні засади предметно-перетворювальної діяльності у різних галузях людської життєдіяльності, історія становлення дизайну як характеристика переходу свідомості людства від декоративно-прикладного мистецтва до художнього проектування – ця інформація має послугувати основою для формування професійного багажу вчителя технологій.

Методичні основи дизайн-освіти також є платформою для підготовки вчителя технологій, зокрема творчі методи продукування ідей, метод проєктів, їх комплексність і технологічність.

У підготовці вчителя технологій багатомірність дизайн-освітнього середовища може бути організована через:

- Багатомірність змісту навчання з дисциплін професійного циклу;
- Багатомірність, тобто гнучкість (індивідуалізація) процесу навчання;
- Можливість отримання багатомірних компетенцій молоді як результат освіти, що в свою чергу, сприяє успіху в діяльності.

На нашу думку, багатовимірні компетенції викладача технологій – це здатність здійснювати паралельно педагогічну та творчу діяльність; інтеграція різноманітних напрямів обробки матеріалів; мобільність (здатність сприймати нове); прагнення до оригінальності, якості, культурно-естетичної цінності результатів творчих проєктів.

Дизайн-підготовка дозволить вчителю технологій удосконалити у роботі з учнями:

- Розвивати здібності до кооперації зусиль при роботі у групі;
- Вибудовувати систему знань у галузі технології і дизайну;
- Підвищити гатунок своїх власних і учнівських робіт;
- Партнерські відносини у виборі теми, постановці мети, розробці ідей, проєктів;
- При виконанні проєктів заохочувати учнів самим здобувати знання;
- Використовувати дизайнерське бачення в організації навчального процесу;
- Формувати естетичний смак у відповідності до сучасних тенденцій розвитку дизайну.

Перспективи дослідження можливостей освіти впродовж життя вчителя технологій ми вбачаємо у чіткому формулюванні ієрархії компетенцій, прита-

манних фахівцю, та визначенні ваги дизайн-підготовки у їх формуванні, а також вияв шляхів зближення у проєктованих компетенція нинішніх стандартів освіти та реалій сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Огнев'юк В.О. Багатомірна людина. Епоха трансформацій. Освіта. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2013. – Випуск 1-2. – С.6-11.
2. Ольга Квитка, Михаил Квитка. Дизайн, и его три профиля [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://netess.ru/3knigi/1181962-1-olga-kvitka-mihail-kvitka-dizayn-ego-tri-profilya-o-raznice-ponimaniya-professii-rabota-nad-katalogom-dizayn-profil.php>
3. Рижова І.С. Соціально-філософська парадигма сучасного дизайну // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2008. – Вип. 33. - С.111-129.
4. Ялалов Ф.Г. От многомерный компетенций – к наивысшим достижениям //Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. - №5. – — Режим доступу до журн. : <http://eidoss.ru/journal/2011/0525-08.htm>.
5. Karen X. Cheng [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.karenx.com/blog/how-to-become-a-designer-without-going-to-design-school/> - Title from the screen.

Transliteration:

1. Ohnev'yuk V.O. Bahatomirna lyudyna. Epokha transformatsiy. Osvita. // Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka // Naukovo--metodychnyy zhurnal. – 2013. – Vypusk 1-2. – S.6-11.
2. Ol'ha Kvytk, Mykhayl Kvytk. Dyzyayn, y eho try profyly [Electronic Resource]. –<http://netess.ru/3knigi/1181962-1-olga-kvitka-mihail-kvitka-dizayn-ego-tri-profilya-o-raznice-ponimaniya-professii-rabota-nad-katalogom-dizayn-profil.php>
3. Ryzhova I.S. Sotsial'no-filosofs'ka paradyhma suchasnoho dyzaynu // Humanitarnyy visnyk ZDIA. – 2008. – Vyp. 33. - S.111-129.
4. .H. Ot mnohomernyh kompetentsyy – k navyvsshym dostyzennyam // Ynternet-zhurnal «eydos». – 2011. - #5. Mode of access : URL : – <http://eidoss.ru/journal/2011/0525-08.htm>.
5. Karen X. Cheng [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.karenx.com/blog/how-to-become-a-designer-without-going-to-design-school/> - Title from the screen.

С. Кучер, ГВУЗ Криворожский национальный университет «Криворожский педагогический институт»

Многомерность дизайн-образования как основа обучения через всю жизнь для учителя технологий

S. Kucher, *Kryviy Rih Pedagogical Institute, Kryviy Rih*

Multidimensionality design education as a basis for teacher`s of technology lifelong learning

E-mail:

ЛОПАТКО Л.А.,

доцент, кафедра соціальної роботи,
соціальної педагогіки та соціології,
Херсонський державний педагогічний
університет, м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена проблемам інклюзивного та інтегрованого навчання осіб з порушеннями слуху. Простежена динамія психо-фізичного та особистісного зростання цієї категорії людей, починаючи з дошкільного, шкільного навчання, до професійного зростання. Особлива роль в реабілітації, соціалізації осіб з обмеженими можливостями, зокрема з порушеннями слуху, належить психо-педагогічному, соціальному патронажу (супроводу), що сприяє становленню та самоствердженню особистості у соціумі, який передбачає: ранній початок корекційного навчання, використання спеціальних сурдотехнічних засобів, компетентність вчителя; створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов; формування позитивного ставлення до дефекту; оптимізацію спілкування з однолітками, батьками, педагогами; допомогу учням в усвідомленні особистісного вибору; проведення просвітницької роботи щодо особливостей дітей зі зниженим слухом.

Ключові слова: інклюзивне, інтегроване навчання осіб з порушеннями слуху, дошкільне навчання, навчально-виховний комплекс, професійна освіта, вищий навчальний заклад, загальноосвітній навчальний заклад, психолого-медико-педагогічний патронаж (супровід).

Статья посвящена проблемам инклюзивного и интегрированного обучения детей с нарушениями слуха. Прослежена динамика психо-физической и личностной зрелости этой категории людей, начиная с дошкольного, школьного обучения, до профессионального становления. Особая роль в реабилитации,

социализации лиц с ограниченными возможностями, а именно с нарушениями слуха, принадлежит психо-педагогическому, социальному патронажу (сопровождению), что способствует становлению и самоутверждению личности в социуме, который предусматривает: раннее начало коррекционного обучения, использования специальных сурдотехнических средств, компетентность учителя; создание комплексной системы медико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий; формирования позитивного восприятия дефекта; оптимизации общения с ровесниками, родителями, педагогами; помощи этой категории людей в осознании индивидуального выбора; проведения просветительной работы относительно особенностей детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: инклюзивное, интегрированное обучение лиц с нарушениями слуха, дошкольное обучение, учебно-воспитательный комплекс, профессиональное образование, высшее учебное заведение, общеобразовательное учебное заведение, психолого-медико-педагогический патронаж (сопровождение).

The article is dedicated to the problems of the inclusive and the integral education of persons with the hearing impairment. It has been investigated the dynamics of the psychophysical and the personal growth of such category of people beginning from the pre-school and the school education to the professional development. The main role in the rehabilitation and the socialization of people with the limited abilities, in particular, with the hearing impairment is given to the psycho-pedagogical and the social patronage (the escort) that leads to the formation and the self-realization of the human being in the society. This process involves: the early beginning of the corrective education, the usage of the special surdo-technical means and the competence of the lecturer (the teacher); the creation of the complex system of the medical and the psychological, the psycho-pedagogical and the psycho-therapeutical conditions; the formation of the positive attitude to the defect; the optimization of the communication with people being born in the same year, with parents, with the teachers; the help to the pupils in the realization of the personal choice; the creation of the educational work as for the peculiarities of children with the hearing impairment.

***Key words:** the inclusive, the integral education of people with the hearing impairment; the pre-school education; the educational and the upbringing complex; the professional education; the higher educational establishment; the psycho-medical-pedagogical patronage (the escort).*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Головні завдання «Програми розвитку освіти м. Херсона на 2013-2015 роки» - це удосконалення та надання якісної освіти всім категоріям дітей; створення умов для комфортного навчального процесу дітям-інвалідам, розвиток інтегрованої, інклюзивної освіти; подальше впровадження в навчальний процес інноваційних інтерактивних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми Сучасні українські науковці та педагоги, зокрема Гончаренко С.У., Засенко В.В., Кульбіда С.В., Колупаєва А.А. та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство в процесі навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Переваги спільного навчання, виховання та інтеграції дітей з відхиленнями в розвитку в середовище звичайних дітей свого часу підкреслював Л.С.Виготський. Видатний вітчизняний сурдопедагог Ф.Рау зауважував, що від рівня мовлення залежить успіх включення осіб зі стійкими вадами слуху в суспільство, адже стан слуху безпосередньо впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини, що призводить до змін у розвитку всіх пізнавальних процесів, вольової поведінки, емоцій і почуттів, характеру, тобто усієї структури особистості [1].

Однією з умов інклюзивного (або інтегрованого) навчання є психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку. Його специфіка і зміст є предметом дослідження багатьох вчених М.П.Матвеева, С.М.Миронова, Т.В. Сак, які наголошують на комплексності супроводу, необхідності його диференціації залежно від специфіки наявного порушення в учня. Супровід – це система професійної діяльності психолога, мета якої (за М.Бітяновою) не в тому, щоб «зазирнути у втутрішній світ дитини, дізнатись, як він влаштований, її взаємини зі світом, а в тому, щоб організувати співпрацю з нею, спрямовану на самопізнання, пошук шляхів саморегуляції внутрішнім світом і системою стосунків» [5, с.19-20].

Формування цілей статті. Метою статті є виявлення специфіки шляхів та методів в процесі інтегрованого, інклюзивного навчання осіб з порушеннями слуху в загальноосвітніх закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічний

супровід дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного або інтегрованого навчання необхідно розглядати як діяльність всіх фахівців, спрямовану на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які сприяли їхній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню в соціумі. Пріоритетними *завданнями* психологічного супроводу інтегрованого (інклюзивного) навчання дітей з особливими потребами є: недопущення появи у дитини психопатичних рис особистості під впливом особливих умов її розвитку; недопущення затримки в набутті знань і розвитку особистості; формування позитивного ставлення до дефекту, прагнення перебороти його; проведення просвітницької роботи щодо особливостей дітей зі зниженим слухом; оптимізація спілкування з однолітками, батьками, педагогами; допомога учням в усвідомленні особистісного вибору, у конструктивному розв'язанні конфліктів; заохочення до виявлення особистих пізнавальних інтересів дитини, її самостійності [6, с. 4-8].

Найбільш бажаними передумовами, які забезпечуть можливість інклюзивного навчання дітей з вадами слуху: вчасна діагностика порушень слуху; раннє слухопротезування (в т.ч. імплантування); рання сурдопедагогічна робота (спеціальна дошкільна підготовка); активна участь батьків у корекційно-розвивальній роботі; забезпечення систематичного сурдопедагогічного та психолого-педагогічного супроводу навчання дитини у загальноосвітній школі; компетентність вчителя; забезпечення належним сурдотехнічним обладнанням.

Ці завдання реалізуються через основні напрямки роботи в дошкільному навчальному закладі комбінованого типу № 29 (дошкільний заклад та початкова освіта дітей з порушеннями слуху), НВК № 48 (середня ланка освіти 5-10 класи, неповна середня освіта); у медичному коледжі - (середня та професійна освіта): діагностика, корекція, консультування, просвіта, зв'язки з громадськістю. Здійснюючи психологічну діагностику учнів (первинне діагностування з вступом до навчального закладу з метою вивчення сильних і слабких сторін розвитку особистості, виявлення і вирішення проблем, що виникають у процесі інклюзії або інтеграції її в освітній простір; проведення діагностичних мінімумів на різних етапах навчання з метою вивчення динаміки її розвитку та вирішення можливих проблем під час кризових періодів; створення на основі отриманих даних індивідуальних карт учнів та розробка (в подальшому адаптацію та модифікацію) індивідуальних навчальних планів з командою фахівців; психологічну підтримку педагогам та батькам, корекційну роботу з учнями.

Після закінчення початкової школи діти продовжують навчання в інтегрованих класах для дітей з вадами слуху на базі НВК № 48, тобто НВК № 29 та НВК № 48 здійснюють навчання та виховання учнів з порушеннями слуху

на інтеграційній основі. Для здійснення навчально-виховного та корекційно відновлюваної роботи створені спеціальні умови: усі кабінети обладнані сурдотехнічною апаратурою індивідуального та колективного користування; учні на 100% забезпечені слуховими апаратами, більшість з них – бінаурально.

Важлива роль в роботі належить індивідуальному, особисто-орієнтованому підходу до дитини, де враховуємо: патологію, складність дефекту; рівень психофізичного та мовного розвитку; характер і тип темпераменту; комунікативні властивості, уміння адаптуватись в середовищі однолітків та комфортність, зацікавленість батьків [7].

В центрі патронажного супроводу є учень зі зниженим слухом, проте опосередкована допомога здійснюється саме через батьків та педагогів. Метою консультативної допомоги вчителям є підвищення рівня психологічної компетентності, заохочення до вивчення індивідуальних особливостей контингенту з порушеннями слуху. Для успішної реалізації патронажу учнів в умовах інтегрованого навчання надзвичайно важлива співпраця з батьками, тому залучаємо їх до проведення різноманітних виховних заходів, проводимо консультації, батьківські збори та ін. Підготовчий супровід навчально-виховного процесу учнів зі зниженим слухом в 5 класі з метою профілактики дезадаптації включає: попередню підготовку шкільного середовища до прийняття учнів з вадами слуху (проведення тренінгів «Давайте дружити», спільних пошукових ігор «Подорож у майбутнє», КВК «Планета міркувань», «Сила розуму», ділових ігор «Ми п'ятикласники», (тобто організуємо спільне дозвілля дітей); психологічну діагностику (діагностування під час вступу до 5 класу НВК № 48 з метою вивчення перебігу процесу адаптації, виявлення можливих проблем, аналізу динаміки психічного розвитку учнів, проводимо діагностичні мінімуми за методиками «Психологічний клімат», «Навчальна діяльність» [5], анкету Лусканової та анкету «Школа»; оформлення карти вивчення дитини з вадами слуху та передача до НВК № 48; проводимо педагогічні години «Роль вчителя у покращенні адаптації учнів до нових умов навчання, психолого-педагогічні консиліуми «Психологічна готовність учнів 4 класу до навчання у школі II ступеня», «Адаптація учнів 5 класу до умов навчання в інтегрованому середовищі», щорічні спільні педагогічні ради; здійснення адаптації дидактичного матеріалу та наочності згідно особливостей сприймання матеріалу учнями з вадами слуху [2, с.88-89].

Як наголошує А.А.Колупаєва, вирішення питання щодо інклюзивного навчання в кожному конкретному випадку потребує попереднього врахування таких чинників: різносторонню готовність дитини до навчання у школі та її бажання; спроможність надання спеціальної корекційної допомоги; реальні можливості сім'ї надавати постійну необхідну допомогу. А.Обухівська, Т. Ілляшенко, Т.Жук зауважують: «Передбачаючи таку перспективу, варто сер-

йозно готувати саму дитину з порушенням слуху до взаємодії у середовищі ровесників, які добре чують» [3, с. 108].

Навчально-виховний комплекс № 48 з 2001 року здійснює інтегроване навчання осіб з порушеннями слуху. Починаючи працювати з учнями, педагог враховує індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто вивчає досвід особистості з порушенням слуху, її мовлення, спрямованість, поведінку.

Проводячи щорічний моніторинг рівня розвитку мовлення та на підставі повторного обстеження ПМПК, можемо відзначити, що кожного року відчувається прогрес у мовленні учнів. За 2,5 роки у учнів значно збільшився словниковий запас: у 2,5 рази [2, с. 148].

Завдяки супроводу зі спеціального класу до звичайних перейшли два учні, які стали спроможними навчатися нарівні з чуючими учнями. У одного учня знято діагноз аутичний синдром, у іншого – затримку психомовного розвитку.

Для підготовки дітей загальноосвітнього класу до спільного навчання з дітьми з вадами слуху рекомендуємо: проведення бесід з дітьми й батьками про незвичайність нових учнів; організацію спільних ігор під час перерв і після уроків; організацію спільної діяльності на уроці, після уроків; організацію взаємодопомоги дітям з вадами слуху; частіше заохочувати таких дітей за позитивні вчинки, види діяльності.

Якщо дитина з вадами слуху не може впоратися з програмою, необхідно вчасно й наполегливо ставити перед батьками питання про те, що в інтересах дитини необхідний перехід його в спеціальну установу, де їй буде забезпечено адекватну корекційну допомогу, що передбачає індивідуальну роботу. Визначення термінів початку інклюзивного навчання вирішують індивідуально з кожною дитиною та за бажанням її батьків. Передусім це залежить від вираженості проблем у розвитку.

У 9-10-их класах з метою профорієнтаційної роботи серед підлітків з вадами слуху організуємо екскурсії до Херсонського базового медичного коледжу, запрошуємо студентів на виховні години та зустрічі зі студентами – випускниками школи. Після закінчення школи учні вступають до медичного коледжу.

Херсонське медичне училище (так називався навчальний заклад раніше) з 1998 року здійснює підготовку фахівців з порушеннями слуху, це вимагає спеціальної організації навчального процесу і особливих методик, які уже багато років застосовує педагогічний колектив, що сприяє якісній підготовці нечуючих, засвоєння ними практичних навичок та професійних умінь, що робить їх конкурентоспроможними на ринку праці в сучасній

Україні. Усі дисципліни з циклу професійної та практичної підготовки молодшого спеціаліста вивчаються за такими ж програмами, за якими навчаються і звичайні студенти – зубні техніки, але на опанування студентам з порушеннями слуху надається більше аудиторних годин для практичних занять [4, с. 47].

Важливою ланкою, що пов'язує викладачів і студентів, є колектив перекладачів жестової мови (за кожною групою закріплений перекладач, який є її куратором). Окрім своїх безпосередніх обов'язків вони виконують функції і порадирика, і вихователя, і психолога, і логопеда, тобто здійснюють соціальний патронаж студентів. На збагачення словникового запасу, розуміння значення слів та термінів, їх застосування з іншими людьми, оволодіння професійними знаннями спрямована робота сурдопедагогів під час факультативних занять «Індивідуальна робота з розвитку слухового сприймання та формування вимови», на які відводиться 4 години на тиждень протягом усього терміну навчання [4, с. 108].

Всі студенти з порушеннями слуху отримують стипендію, збільшену на 50%. Фінансування навчання нечуючих студентів проводиться за рахунок коштів Херсонського обласного державного бюджету. Щодо контингенту спеціальних груп: в них навчаються студенти з масових шкіл (що до цього були на інклюзивному навчанні) – 10-15%, випускники НВК № 48 – 50-60%, випускники школи-інтернату для глухих дітей 10-15%, студенти з інших міст України – 30-10%. Треба відмітити, що відповідно сьогоденних ринкових відносин, в спецгрупах здійснюється навчання як на бюджетній, так і на контрактній основі.

Важливим чинником формування життєвої позиції цієї категорії студентів є організація виховної та спортивно-масової роботи в коледжі. Гордістю стоматологічного колективу став гурток художньої самодіяльності, якому в 1998 році присвоєно звання «Народний». Щорічно 3 грудня учасники гуртка влаштовують благодійні концерти, присвячений Всесвітньому дню інвалідів.

Студенти-спортсмени з порушеннями слуху досягли значних успіхів, так за останні 10 років підготовлено 8 майстрів спорту, 12 чемпіонів України з легкої атлетики, 7 чемпіонів України з футболу. У 2014 році жіноча команда коледжу з баскетболу на чемпіонаті України серед спортсменів з вадами слуху посіла III місце. Серед них – чемпіон Всесвітніх ігор глухих з волейболу в Данії; переможець європейських змагань з легкої атлетики; чемпіон світу 2008 року, срібна та бронзова призерка чемпіонату світу. Доречі, Володимир Турков та Наталя Урсуленко удостоєні державних нагород України. Спільні зусилля колег і однодумців, співпраця з громадською Херсонською обласною організацією УТОГ, з обласною організацією «Інваспорт» можуть мати значний вплив на формування особистості, готувати осіб з порушеннями

слуху до повноцінного самостійного життя в суспільстві [8, с. 5].

Відстежуючи успіхи випускників з порушеннями слуху, можемо зазначити, що 50% випускників останніх років працюють за спеціальністю, причому географія їх діяльності – майже всі країни колишнього Радянського Союзу, а останнім часом усе більше випускників медичного коледжу знаходять роботу у ближньому та дальньому зарубіжжі: Росії, Молдові, Німеччині, Франції, ОАЕ, Італії, Англії, адже в Україні існує проблема з працевлаштуванням. Для вирішення цих питань потрібні спільні і рішучі зусилля всіх учасників ринку праці – держави та роботодавців [8, с.5].

Після закінчення медичного коледжу випускники отримують освіту за спеціальністю «Психологія» у Херсонському державному педагогічному університеті (інтегрована спецгрупа).

Висновки:

1. Навчання осіб з особливими освітніми потребами – невід’ємна складова в загальному освітньому просторі, що базується на основних вимогах сьогодення щодо соціалізації підростаючого покоління з метою забезпечення соціальної адаптації та відповідної самореалізації.

2. Успіх інклюзивного навчання залежить від грамотно організованого психолого-педагогічного патронажу учнів з особливими освітніми потребами з боку як спеціальної, так і загальноосвітньої школи.

3. Інклюзивним навчанням доцільно охоплювати дітей з порушеннями слуху, які за потенціальними можливостями інтелектуального розвитку здатні в умовах корекційної допомоги засвоювати програму.

4. Інтегроване навчання учнів з вадами слуху в закладах м. Херсона (НВК № 29 – НВК № 48 – Херсонський базовий медичний коледж – Херсонський державний педагогічний університет) та психолого-педагогічний супровід є ефективним, що підтверджують дані моніторингу, досліджень та практики.

Список використаних джерел:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Академия, 2008. – 203 с.
2. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 10-11.04.2014 р.) / за ред. Вишемирського В.С., Херсон: ПП, 2014. – С. 84-90.
3. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А.А.Колупаєва. – К. – Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
4. 458 с.
5. Лопатко Л.А. Особливості професійної підготовки нечуючих студентів у

- навчальному закладі I-II рівнів акредитації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. / Л.А.Лопатко. – К., 2011. – 207с.
6. Луценко І. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами (інклюзивне навчання) // Психолог. – 2005. - № 40 (184). – С. 15-22.
 7. Рачова Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами // Дефектолог. – 2009. - № 10 (34). – С. 4-8.
 8. Стреж Л. Психологічний супровід дітей з особливими потребами в розвитку в дошкільному навчальному закладі // Дефектолог. – 2008. - № 2 (14). – С. 34-35.
 9. Херсонський коледж: історія і сьогодення // Наше життя. - № 19. – 2015. – С. 5.

References:

1. Bohdanova T.G. The Surdopsychology: The textbook for the students of the higher pedagogical establishments. – Moscow: The Academy, - 2008. – 203 p.
2. The Integration of the Science and the Practice in the Conditions of the Modernization of the Corrective Education in Ukraine: the materials of the Ukrainian scientific conference (Kherson, 10-11.04.2014) / the reduction by Vyshemirskiy V.S., Kherson: PP, 2014. – P. 84-90.
3. Kolupaeva A.A. The Pedagogical Backgrounds of the Integration of Pupils with the Abilities of the Psycho-physical Development in the Educational Establishments: The Monograph / A.A.Kolupaeva. – Kyiv. – The Pedagogical Thinking, 2007. – 458 p.
4. Lopatko L.A. The Peculiarities of the Professional Education of the Deaf Students in the Educational Establishment of the I-II Levels of the Accreditation: the thesis for getting the academic degree of the candidate of the pedagogical degree: the specialization 13.00.03. / L.A.Lopatko. – Kyiv, 2011. – 207 p.
5. Lutsenko I. The Psycho-pedagogical Escort of a Child with the Special Needs (the inclusive education) // The Psychologist. – 2005. - № 40 (184). – P. 15-22.
6. Rachova N. The Social and the Pedagogical Escort of Children with the Special Needs // The Study of Mental Defects and the Physical Handicaps. – 2009. - № 10 (34). – P. 4-8.
7. Sterzh L. The Psychological Escort of Children with the Special Needs in the Development in the Pre-school Educational Establishment // The Study of Mental Defects and the Physical Handicaps. – 2008. - № 2 (14). – P. 34-35.
8. The Kherson College: the History and the Present Time // Our life. - № 19. – 2015. – P. 5.

Л. А. Лопатко, Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Украина
Психолого-педагогическое сопровождение учеников с нарушениями слуха в условиях интегрированного обучения в общеобразовательном заведении

L.A. Lopatko, Kherson State Pedagogical university, Kherson, Ukraine.

Psycho-pedagogical accompaniment by students with hearing impairments in the context of integrated education in the educational institution

E-mail: ylinkal@mail.ru

МАКАРОВА М.О.,

кандидат медичних наук,
доцент, кафедра дитячої хірургії та
анестезіології,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя, Україна

ВИЩА ОСВІТА ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Стаття присвячена вивченню впливу процесів глобалізації на вищу освіту, дослідженню особливості викликів глобалізаційних процесів та інтернаціоналізації вищої освіти. Визначено зміст поняття глобалізації. Розглянуті можливі шляхи подолання негативних наслідків глобалізаційних процесів на розвиток особистості, збереження її національної автентичності. Одним з можливих шляхів реалізації цього завдання може стати глобальна освіта, головним завданням якої і являється формування творчої особистості, здатної приймати виважені рішення, передбачати їх можливі наслідки, відчувати відповідальність за сьогоднішнє і майбутнє світу. Запорізький державний медичний університет (ЗДМУ) прикладає максимум зусиль в напрямку інтеграції системи вищої освіти, експорту освітніх послуг та міжнародного співробітництва. Робота ґрунтується на необхідності підготовки спеціаліста до життя в умовах усе більш глобалізованого світу, наростаючих глобальних проблем і криз.

Ключові слова: викладач, вимоги глобалізації, вища освіта, всесвітня глобалізація, глобалізаційні виклики, глобалізаційні проекти, іноземний студент, інтернаціоналізація, студент.

Статья посвящена изучению влияния процессов глобализации на высшее образование, исследованию особенности вызовов процессов глобализации и интернационализации высшего образования. Определено содержание понятия глобализации. Рассмотрены возможные пути преодоления негативных последствий процессов глобализации на развитие личности, сохранения её национальной принадлежности. Одним из возможных путей реализации этого задания может стать

глобальное образование, главной задачей которого и является формирование творческой личности, способной принимать взвешенные решения, предусматривать их возможные последствия, чувствовать ответственность за нынешнее время и будущее мира.

Ключевые слова: всемирная глобализация, высшее образование, глобализационные вызовы, глобализационные проекты, интернационализация, иностранный студент, требования глобализации, преподаватель, студент.

The article studies the influence of globalization on higher education, explores the peculiarities of globalization and internationalization processes in higher education. The content of the globalization concept is determined. The possible ways of overcoming the negative effects of globalization on the development of the individual and preserving his national identity are reviewed. Global education is one of the possible ways to realize this target. Its main task is the formation of a creative personality able to take informed decisions, to provide the possible consequences and to feel responsibility for the present time and for the World future. Zaporizhzhia State Medical University (ZSMU) makes maximum efforts towards the integration of higher education, export of educational services and international cooperation. The work is based on the necessity of training the specialist for the life in the circumstances of more and more globalized World, in growing problems and crises.

Key words: world, globalization, higher education, globalization challenges, globalization projects, internationalization, international student, requirements of globalization, teacher, student.

Всесвітня глобалізація надзвичайно складний та багатовимірний процес, який безумовно, змінює виміри життя всіх націй планети. І несе вона з собою не тільки покращення життя, але й ставить перед всім людством глобальні виклики.

Перед вищою освітою також постали глобалізаційні виклики, одні з найважливіших за всю історію її існування, вони прямо стосуються університетів, роблять особливо актуальним завдання щодо поширення національних культур, сприяють стандартизації навчання (під впливом сучасних інформаційних технологій, глобальних дослідних мереж), та на жаль, обмежують бюджетні можливості розвинених країн, від яких залежить більша частина фінансування університетської освіти, тому університетам необхідно адаптуватися до вимог глобалізації.

Основна частина.

Глобалізація (globalization) – процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. У ширшому розумінні – перетворення певного явища на планетарне, таке, що стосується всієї Землі. Основними наслідками глобалізації є міжнародний поділ праці, міграція в масштабах всієї планети капіталу, людських та виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних та технічних процесів, а також зближення культур різних країн. Це об'єктивний процес, який носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства. В результаті глобалізації світ стає більш зв'язаним і залежним від усіх його суб'єктів. Відбувається збільшення як кількості спільних для груп держав проблем, так і кількості та типів інтегрованих суб'єктів [6].

Безумовно сьогодні неможливе ізольоване життя будь-якої держави (нації) світу і ось це й створює великі складнощі не тільки для маленьких держав (націй), а й для великих, які стають, з одного боку, впливовішими, а з іншого – більш залежними від інших, віддалених та не надто помітних на світовій арені.

У сучасному світі точиться змагання між кількома глобалізаційними проектами, що бажають отримати всі вигоди глобалізації та встановити правила гри на всьому глобальному просторі.

Культурна глобалізація вищої освіти є нерівномірним, суперечливим і складним явищем. Глобалізація вищої освіти веде до якісно іншої освіти – «космополітичного» університету, побудованого на культурних цінностях західного світу. Тому скористатися перевагами цього процесу зможуть лише країни євроатлантичної цивілізації з певним набором соціокультурних характеристик. Для країн, які не вписуються в цю модель, зокрема й для України, культурна глобалізація вищої школи буде мати, ймовірно, такі наслідки: популяризація глобальних мультикультурних цінностей, посилення світового домінування євроатлантичної культури, поява закордонних освітніх провайдерів на територіях національних держав; втрата національної культурної ідентичності.

Відтак актуальним є з'ясування тенденцій розвитку вищої освіти в умовах культурної глобалізації, її наслідків та спроби розмежувати поняття глобалізації й інтеграції щодо вищої школи.

В умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві часто ототожнюють такі поняття, як інтернаціоналізація і глобалізація щодо вищої школи. Інтернаціоналізація освіти означає вільний академічний обмін викладачами та студентами між вищими навчальними закладами різних країн, а також створення єдиних спеціальних навчальних програм, а глобалізація – це універсалізація навчального планування, що

здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці.

Глобалізація, на думку П. Скотта [3, с. 3-4], прямо стосується університетів, адже робить особливо актуальним завданням поширення національних культур, сприяє стандартизації навчання (під впливом сучасних інформаційних технологій і появи глобальних дослідницьких мереж), а також обмежує бюджетні можливості розвинених країн, від яких залежить більша частина фінансування університетської освіти.

Подібну думку висловлює Д. Деланті. Він підкреслює, що з огляду на зміни в суспільстві, культурі й знаннях сучасний університет має так само змінитися, знайти себе в нових реаліях, щоб гарантувати свою «конвертованість» [1].

П. Скотт та Д. Деланті розглядають глобалізацію як чинник упровадження в університети елементів ринкової економіки, що нині змінює і національні, й світову системи вищої освіти.

А інтернаціоналізація, на їх думку, припускає існування світу, що складається з національних держав, на основі чого формуються чіткі геополітичні кордони, через які може здійснюватися традиційна діяльність з інтернаціоналізації освіти (набір і переміщення студентів, обмін викладачами, співпраця університетів, спільна дослідницька робота). Інтернаціоналізація постає як побудова взаємозв'язків між двома або більшою кількістю країн, пов'язаних спільною метою.

Університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Як елітний вищий навчальний заклад він останнім часом перебрав на себе велику кількість нових функцій таких як: організація та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; розвиток загальної освіти.

Стосовно прогнозів, то, на думку Н. Балабанової, культурна глобалізація вищої освіти в Україні пов'язана насамперед із процесом розбудови інноваційно-освіченого суспільства [2]. Складність цього процесу обумовлена тривалим перебуванням України в тоталітарній системі, внаслідок чого ні її економіка, ні соціальна й культурна сфери не могли розвиватися вільно та самостійно. Але за період незалежності «в суспільстві на місце ідеологізованих за радянських часів способів поведінки прийшли індивідуалізм західного характеру, культ споживання, прагматизм, гола раціональність, моральна пластичність» [2]. Автор констатує, що культурний розвиток суспільства супроводжувався переважно руйнуванням старих норм, традицій, звичаїв, а не їх залученням до нових соціокультурних умов.

Запорізький державний медичний університет (ЗДМУ) прикладає максимум зусиль в напрямку інтеграції системи вищої освіти, експорту освітніх

послуг та міжнародного співробітництва. Так за грантом TEMPUS ЗДМУ виконує міжнародну програму «Створення міжрегіональних мереж національних центрів медичної освіти, орієнтованих на проблемне навчання та віртуальних пацієнтів» (який фінансується Європейським Союзом. У проєкті беруть участь 9 університетів-партнерів із Греції, Великої Британії, Кіпру, Грузії та Казахстану), співпрацює з визнаним мовним центром Каплан-коледж (Ванкувер, Канада) з удосконалення англійської мови у онлайн режимі, а також виконує договори в сфері освіти з Кіровською державною медичною академією, Казахстанським державним університетом ім. Марата Оспанова, Андижанським державним медичним інститутом (Узбекистан), Державним університетом Акакія Церетелі (Грузія), університетом Давіда Твілдіані (Грузія), Вроцлавським медичним університетом (Польща), університетом Палацького (Оломоуц, Чехія), університетом Нікосії (Кіпр). У 2013 р. ЗДМУ став офіційним представником Канадського коледжу англійської мови (Ванкувер, Канада) і отримав сертифікат цього коледжу. В рамках підписаного договору з цим, одним з найвідоміших мовних центрів у світі, студенти, магістри та викладачі проходять онлайн навчання за канадською програмою, потім складають тести і отримують сертифікати про відповідний рівень знання англійської мови [5].

В Запорізькому державному медичному університеті навчаються більше 10 тисяч студентів, магістрів, інтернів, клінічних ординаторів, аспірантів, курсантів, в тому числі 1827 іноземних громадян з 34 країн світу із них 1027 іноземних студентів навчаються англійською мовою.

З 2002 р. в ЗДМУ запроваджена англomовна система навчання іноземних громадян зі спеціальності «Лікувальна справа», що дало змогу збільшити щорічний набір іноземних студентів і розширити міжнародні зв'язки університету. Підготовка іноземних громадян здійснюється трьома мовами – українською, російською та англійською.

Пріоритетним напрямом ЗДМУ є навчання англійською мовою студентів – іноземних громадян. У 2014-2015 навчальному році в університеті англійською мовою навчалося 1015 осіб з таких країн як Ангола, Бангладеш, Еквадор, Замбія, Індія, Ірак, Кенія, Марокко, Намібія, Нігерія, Танзанія, Шрі-Ланка.[5].

Головною метою виховної роботи і гуманітарної освіти в ЗДМУ є необхідність поряд з високою фаховою підготовкою європейського рівня сформува-ти у майбутнього лікаря і фармацевта морально-етичні якості, які забезпечують виконання професійних обов'язків на найвищому рівні з сучасної медицини та біоетики. Крім професіоналізму й бездоганного володіння необхідними навичками та вміннями, до сучасного медичного працівника висуваються такі вимоги: високі особистісні морально-етичні якості, гуманізм, національна самосвідомість, патріотизм та активна громадянська позиція, ведення здоро-

вого способу життя і вміння його пропагувати та відстоювати серед оточуючих, широка лікарська та загальноосвітня ерудиція.

ЗДМУ прикладає максимум зусиль для реалізації Концепції національно-патріотичного виховання. Найбільш важливими напрямками формування національної свідомості та патріотизму студентської молоді традиційно є виховання через приклади з історії, через мову, культуру, досягнення вітчизняних вчених тощо. Ці питання постійно перебувають в центрі уваги ректорату, вчених рад університету, факультетів, ЦМР, ради з гуманітарної освіти та виховної роботи ЗДМУ.

Реалізація державної політики в галузі мови є також важливим напрямком організації навчально-освітньої та виховної роботи всіх структурних підрозділів медичного університету. Постійно покращується забезпечення підручниками та навчальними посібниками українською мовою в бібліотеці ЗДМУ. Університет постійно співпрацює з всеукраїнськими науково-просвітницькими товариствами «Просвіта» імені Тараса Шевченка та «Знання».

У ЗДМУ особлива увага приділяється вихованню у студентів громадянської свідомості, розвитку почуття власної гідності, відповідальності, внутрішньої свободи, правової культури, ствердження толерантності та взаємоповаги у міжетнічних відносинах. Сектор правового виховання ради гуманітарної освіти та виховної роботи надає безкоштовну правову допомогу студентам з питань соціального захисту, постійно проводить консультації з правової тематики для студентів та викладачів.

В Запорізькому державному медичному університеті створені всі необхідні умови для набуття студентами правових знань, розвитку навичок їх застосування та формування поваги до права.

Інтелектуально-духовне виховання направлено на розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, виховання в студентів здатності формувати й відстоювати власну позицію, зростання професійної кваліфікації. В університеті активно працює студентське наукове товариство.

У нашому університеті успішно налагоджений та підтримується постійний контакт з посольствами країн, громадяни яких приїждять і навчаються в університеті. Належна увага приділяється сприянню процесу інтеграції іноземних студентів до українського студентського і загалом громадянського суспільства. Вони заохочуються до участі в наукових гуртках різних кафедр, проведення науково-дослідної роботи, участі в конференціях.

Окрема увага приділяється профілактиці ксенофобських та расистських проявів серед студентської молоді. Проводяться бесіди в академічних групах, студентських гуртожитках про історію, культуру, звичаї народів і країн, представники яких навчаються в нашому університеті. Проводяться круглі столи за участю вітчизняних та іноземних студентів. Постійно діє і періодично онов-

люється виставка-презентація національних культур, представлених земляцтвами іноземних студентів та національними меншинами України, представники яких навчаються у ЗДМУ. Для виховання толерантного та доброзичливого ставлення до студентів-іноземців, створення сприятливого мікроклімату в студентському колективі викладається факультатив «Уроки міжнаціональної толерантності».

В ЗДМУ постійно діє історико-філософський клуб для англومовних студентів, завданням якого є в неформальних умовах позанавчального часу надати можливість іноземним студентами творчо підійти до вивчення дисциплін, більше познайомитись один з одним та з україномовними студентами, які знають англійську мову. Історичні вечори цього клубу присвячено доповідям іноземних студентів про свою історію та культуру, що надає можливості краще зрозуміти один одного, збагатити себе духовно всім учасникам таких вечорів.

Іноземні студенти активно залучаються до роботи в органах студентського самоврядування (створена інтернаціональна студентська рада із числа лідерів земляцтв, старост курсів та старост гуртожитків). В університеті святкуються основні релігійні свята світових релігій. Підчас їх проведення іноземні громадяни мають змогу відсвяткувати їх у традиціях своєї країни.

Необхідно зазначити, що всі культурно-масові заходи, що проводяться в ЗДМУ, мають інтернаціональний характер, оскільки в їх організації та проведенні беруть активну участь студенти із Індії, Марокко, Танзанії, Еквадору, Нігерії, Лівану, Узбекистану, Грузії та ін.

На офіційному сайті Запорізького державного медичного університету (www.zsmu.edu.ua) інформація подається двома мовами: українською та англійською. Він постійно оновлюється, на його сторінках кожен бажаючий може отримати вичерпну інформацію про ЗДМУ, його спеціальності та перспективи працевлаштування студентів, строки подачі документів та умови вступу, дати проведення «Днів відкритих дверей», про дозвілля і життя студентів, про заходи, що проводяться в стінах університету та ін.

Висновки.

Таким чином, глобальну освіту можна визначити як одно з напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах усе більш глобалізованого світу, наростаючих глобальних проблем і криз.

Отже, беручи до уваги все вищевказане можна зробити наступні висновки.

Як сьогодні, так і в найближчому майбутньому конкурентоспроможною буде людина, яка опанувала основи наук, володіє новітніми способами сприйняття й передання інформації, освічена і практично підготовлена, насамперед у професійному, мовному та світоглядному аспектах.

Україна приєднавшись до Болонського процесу, прагне привести вітчизняну систему вищої освіти відповідно до європейської.

В найближчому майбутньому місце ряду країн буде визначатися на підставі рівня освіти в суспільстві. Кожна держава (нація), окрім інтеграції, повинна ще й чітко усвідомлювати і захищати свої потреби та інтереси, бо, на жаль, глобальне може бути антитезою національному. Тому за будь яких обставин, щоб гідно відповісти на всі глобалізаційні виклики, українці мають побороти в самих собі тоталітарну й колоніальну спадщину, здолати травму, завдану їм геноцидом, консолідуватися як сучасна нація, – без всього цього рух далі просто неможливий.

Також можна передбачити, що реакція освіти на глобалізацію полягатиме в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за умови збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей.

Список використаних джерел:

1. Глобалізація [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://slovopedia.org.ua>.
2. Глобалізація освіти [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://ebk.net.ua/pedagogics/vocabulary>.
3. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // AlmaMater. - 2013. - № 4. - С. 3-8.
4. Колесник Ю.М., Нерянов Ю.М., Візір В.А., Туманський В.О., Авраменко М.О., Круть Ю.Я. Деякі питання імплементації Закону України «Про вищу освіту» у діяльність вищих навчальних закладів. Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України», присвяченої пам'яті ректора Л.Я. Ковальчука (Тернопіль, 21-22 травня 2015 р.): Тернопіль: ТДМУ, 2015. – С. 57-59.
5. www.zsmu.edu.ua.
6. <https://uk.wikipedia.org>.

Transliteration:

1. Globalization (Electronic resource). Access mode : <http://slovopedia.org.ua>.
2. Globalization of education (Electronic resource). Access mode : <http://ebk.net.ua/pedagogics/vocabulary>.
3. Scott P. Globalization and University. AlmaMater, 2013, #4, P. 3-8. Access

- mode :
4. Kolesnyk Yu.M., Nerianov Yu. M., Vizyr V.A., Tumanskii V.O., Avramenko M.O., Krut Yu.Ya. Some Questions of Implementation of the Ukrainian Law “About Higher Education” in the Work of the Higher Education Institutions. Materials of Ukrainian Educational – Scientific Conference with International Participation “Realizatsiia Zakonu Ukrainy “Pro vyshchu Osvitu” u vyshchii medychnii ta farmatsevtichnii osviti Ukrainy”, devoted to the rector L.Ya. Kovalchuk memory (Ternopil, 21-22.05.2015). Ternopil, TSMU, 2015, P. 57-59.
 5. www.zsmu.edu.ua
 6. <https://uk.wikipedia.org>.

М. А. Макарова, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина*
Вища освіта та глобалізація: виклики сьогодення

M. O. Makarova, *Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.*
Higher education and globalization: nowadays challenges

E-mail: doc.maryna@ukr.net

МАЛИШЕВСЬКА А.П.,

директор

ХМЕЛЬКО В.В.,

практичний психолог

ХМЕЛЬКО Н.М.,

практичний психолог,

гімназія «Потенціал»,

м. Київ, Україна

ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ – МАЙБУТНЄ ЛЮДСТВА

Актуальність пошуку способів підтримки здоров'я людини у сучасному суспільстві підтверджується невтішними показниками стану здоров'я людей на планеті. Часом ми спостерігаємо сплески активності у даній сфері. Але лише системна, продумана, узгоджена на різних рівнях програма збереження здоров'я людини спроможна сприяти позитивному результату. Автори статті спробували узагальнити досвід роботи гімназії «Потенціал» у дослідженні впливів соціальних, психологічних, фізіологічних та інших факторів на стан здоров'я гімназистів та на формування усвідомленого ставлення їх до власного здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, пріоритети, показники, розвиток, цінності, діти, батьки, вчителі.

Актуальность поиска способов поддержки здоровья человека в современном обществе подтверждается неутешительными показателями состояния здоровья людей на планете. Иногда мы наблюдаем всплески активности в данной сфере. Однако, только системная, продуманная, согласованная на разных уровнях программа сохранения здоровья человека может способствовать получению позитивного результата. Авторы статьи попытались обобщить опыт работы психологов и педагогического коллектива гимназии «Потенциал» в исследовании влияния социальных, психологических, физиологических и других факторов на состояние здоровья гимназистов и формирование осознанного отношения их к своему здоровью.

Ключевые слова: здоровье, приоритеты, показатели, развитие, ценности, дети, родители, учителя.

The urgency of finding ways how to support human health in modern society is proved with disappointing health indicators on the planet.

Sometimes we see a surge of activity in this area. However, only systematic, well thought-out human health program coordinated at different levels can contribute to obtaining positive results. The authors were trying to summarize the experience of psychologists and teaching staff of Gymnasium "Potential" in the research of influence of social, psychological, physiological and other factors on the health of the pupils and the formation of conscious attitude to their own health.

Key words: health, priorities, indicators, development, values, children, parents, teachers.

Метою цієї статті є пошуки у визначені поняття «здоров'я дитини» та можливостей діагностування його стану в умовах навчального закладу, апробація застосування відповідного діагностичного інструментарію для дослідження цього питання.

Здоров'я населення будь-якої країни світу – це показник рівня її соціального, економічного та духовного розвитку. Особливо це стосується здоров'я підростаючого покоління, що є важливою складовою забезпечення стійкого розвитку держави – перспективи та мети кожного народу і світової спільноти в цілому.

Концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я людей у сучасному світі визначені міжнародним співтовариством і викладені в низці таких важливих міжнародних документів як Оттавська Хартія 1986 р., Всесвітня Декларація з охорони здоров'я., Здоров'я для всіх у XXI столітті 1998 р., Бангкокська Хартія, прийнята в 2005 р. та Програма здоров'я жінок України 2013р.

Водночас зміцнення здоров'я нації залежить не тільки від системної, комплексної діяльності державних і недержавних структур, організованих зусиль усього суспільства, а й від відповідального ставлення кожної людини до здоров'я, як до основи продуктивного довголіття, фізичного, психічного та соціального благополуччя. Закономірно, що в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті одним із найголовніших завдань є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я інших як до найвищої суспільної й індивідуальної цінності [1]. Філософи, соціологи, психологи і педагоги в своїх дослідженнях вивчали різні аспекти заявленої

проблеми. Зокрема, формування ставлення до здоров'я як до цінності досліджувалось у роботах С.Авчинікової, С.Белової, Г.Зайцева, С.Свириденко.

Детальний огляд наукової літератури засвідчує, що наприкінці ХХ ст. опубліковано праці О. Балакіревої, О. Вакуленко, Л. Ващенко, Л. Жаліло, Н. Комарової, Р. Левіна, О. Яременко, у яких міжнародні концептуальні засади сприяння здоров'ю адаптовано до українського контексту як теоретичні основи формування здорового способу життя.

До пошуку нових соціально-педагогічних технологій формування в учнів здорового способу життя звернулися В. Беспалько, Н. Заверико, В. Петрович, Л. Суценко, О. Стойко, В. Шкуркіна. Однак, аналіз літературних джерел, результатів наукових досліджень та практики соціально-педагогічної діяльності свідчить про наявність протиріччя між потребою в технологічному забезпеченні процесу формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді та недостатністю спеціальних наукових досліджень з даної теми. [2].

Однією із найважливіших проблем сучасності є визначення поняття «здоров'я». Це є фундаментальною проблемою сучасної медико – біологічної науки. Оскільки це поняття має багато аспектів і обумовлене багатьма чинниками, то вимагає для свого розв'язання комплексного підходу. Всі добре уявляють собі, що здоров'я — це добре, а хвороба — погано. Пояснити сутність здоров'я складніше, ніж сутність хвороби. Саме тому однозначного, прийнятого для всіх визначення поняття «здоров'я» поки що не існує.

У преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) говориться, що здоров'я — це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя.

Вважається, що здоров'я – це нормальний стан організму, який характеризується оптимальною саморегуляцією, повною узгодженістю при функціонуванні всіх органів та систем, рівновагою поміж організмом та зовнішнім середовищем при відсутності хворобливих проявів. Тому основною ознакою здоров'я є здатність організму пристосовуватись до впливів різноманітних чинників зовнішнього середовища. Завдяки цьому здоровий організм може витримувати значні фізичні та психічні навантаження, не тільки пристосовуючись до дії екстремальних чинників зовнішнього середовища, але й повноцінно функціонувати в цих умовах. Таким чином, здоров'я доцільно розглядати і як здатність організму активно та повноцінно пристосовуватись до змін оточення. Можна сказати, що здоров'я – це здатність організму перебувати в рівновазі з оточенням.

Здоров'я – це природний динамічний стан організму, який характеризується його самоврівноваженістю і врівноваженістю з навколишнім середовищем у духовному, фізичному, психологічному а також соціальному плані та

ефективною протидією захворюванням.

Узагальнюючи всі наведені вище визначення поняття «здоров'я», доцільно сказати, що під здоров'ям треба розуміти процес збереження і розвитку біологічних, фізіологічних, психологічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності людини при максимальній тривалості активного життя.[3].

Природа наділила людину досконалим функціональним організмом із універсальним захистом від усіляких зовнішніх і внутрішніх негативних впливів. Про це свідчить здатність організму зберігати *рівновагу (гармонію) з навколишнім світом*, комфортно почуватися в ньому. Такий стан передбачає сприятливе поєднання як природних (температура повітря, атмосферний тиск та інші фізичні параметри), так і соціальних (культура, побут, суспільно-виробничі відносини) умов життя.

Внутрішня рівновага організму людини - це збалансована робота всіх його функціональних систем: серцево-судинної, дихальної, нервової, гуморальної та ін. Внутрішня гармонія передбачає також стан психічної рівноваженості та духовної цілісності особистості.

Духовний аспект здоров'я визначає сенс життя людини, її гармонійність як індивідуума у спілкуванні з іншими людьми. Невід'ємною частиною духовного здоров'я людини є її здатність до співпереживання та співчуття, добросовісність, доброзичливість, порядність, терпимість.

Психологічний аспект здоров'я - це збалансованість психічних процесів та їхніх проявів, тобто здатність особи керувати собою за умов високих життєвих навантажень на основі взаєморозуміння й емоційного комфорту в суспільстві, а також особистого внутрішнього комфорту.

Фізичний аспект здоров'я передбачає оптимальне, тобто без істотних відхилень функціонування всіх систем організму людини (серцево-судинної, дихальної, м'язової та ін.). При цьому поняття «фізичне здоров'я» пов'язують із умінням володіти своїм тілом, фізичною витривалістю, високим рівнем працездатності.

Розуміння здоров'я як багатоаспектної системи дозволяє правильно усвідомлювати його значення в житті людини й суспільства. Кожна особа прагне прожити довге плідне життя. Суспільство, зі свого боку, зацікавлене у здоров'ї громадян, оскільки тільки здорові громадяни зможуть принести максимальну користь для його розвитку. [4].

Загального, прийнятного для всіх показника, за яким можна було б визначити рівень здоров'я чи його якість, немає. Результати будь-яких аналізів, дані будь-яких обстежень мають значний діапазон коливань в залежності від статі, віку, конституційного типу, функціонального стану організму, географічних та метеорологічних особливостей місця проживання, характеру та

інтенсивності навчання, способу життя, особливостей харчування та багатьох інших чинників. Функціональний стан організму та показники його діяльності змінюються у тієї самої людини навіть протягом декількох годин (одразу після пробудження і після вставання з ліжка, до прийому їжі та після її прийому і т.ін.). Виходячи з того, що здоров'я є інтегрованим, комплексним поняттям, яке включає фізичну, психічну, духовну та соціальну складові, можна розглядати його через призму цих складових. [4].

Показниками фізичного здоров'я є індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, досконале (за нормою) фізіологічне функціонування організму в різних умовах спокою, руху, довілля, генетичної спадщини, рівень фізичного розвитку органів і систем організму.

Показники психічного здоров'я – це індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудливість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з цілей, потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей людини.

Показники духовного здоров'я – це духовний світ особистості, сприйняття духовної культури людства, освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду — все це обумовлює стан духовного здоров'я.

Показники соціального здоров'я пов'язані з економічними чинниками, стосунками індивіда зі структурними одиницями соціуму (сім'єю, різними організаціями), з якими створюються соціальні зв'язки: праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо. В загальному вигляді соціальне здоров'я детерміноване характером і рівнем розвитку, які притаманні головним сферам суспільного життя в певному середовищі — економічній, політичній, соціальній, духовній. Ці складові тісно взаємопов'язані, вони в сукупності впливають на стан здоров'я людини. В реальному житті майже завжди спостерігається інтегрований вплив цих складових. [4].

Один з варіантів таких показників представлено в роботі «Здоровий спосіб життя» [5].

Оскільки метою авторіУ статті є дослідження, пов'язані зі здоров'ям дитини, зупинимось докладніше на показниках стану здоров'я дітей.

Основні показники фізичного здоров'я дітей:

- нормальне функціонування всіх органів та систем організму, їх ріст і розвиток, що виявляється й підтверджується віковими антропо – і біометричними показниками;
- відсутність хвороб або поодинокі захворювання.

Основні показники психічного здоров'я дітей:

- достатній або високий рівень розвитку психічних процесів: уважність, активність, міцність та обсяг пам'яті;
- наявність розумових здібностей;
- розвинуте мовлення;
- доброзичливість, оптимізм, стійкість до стресів пізнавальних та емоційних.

Показники духовного здоров'я дітей:

- радісне світосприйняття;
- чистота думок і спонукань;
- культура мовлення і поведінки;
- культура здоров'я;
- наявність морально – етичних якостей.

Основні показники соціального здоров'я дітей:

- достатнє й урівноважене спілкування з однолітками, іншими людьми;
- швидка адаптація до фізичного і суспільного середовища;
- спрямованість на суспільно корисну справу;
- культура користування матеріальними благами.

На даний час існують: діагностика здоров'я – Он лайн тести [www.whetest.ru *Здоровье*]; медичні тести он лайн [www.medn.ru/test/]; тестирование всех систем организма – [Nature's Sunshine www.natr.ru/diagnostic_table] та багато інших тестів, які дають можливість оцінити ту, чи іншу складову стану здоров'я дитини. Але не існує цілеспрямованих діагностичних комплексів, щоб оцінити загальний стан здоров'я учня в умовах школи.

Наша гімназія вже протягом 11 років працює з комп'ютерною програмою «Універсал». З інструкції до програми ми бачимо, що в основу її першого технологічного модуля «ДІАГНОСТИКА» покладено діагностичний комплекс «Соціум», де використано три авторські (В.О. Киричук, В.В. Киричук) методики: «Життєва активність особистості за основними видами діяльності»; «Соціально-комунікативний розвиток учнів класу – (соціометрія)»; «Ціннісні орієнтації у сфері спілкування». Крім того, у діагностичному модулі використано методики: «Ціннісні пріоритети» (С. П. Тищенко); діагностика вад особистісного розвитку «ДВОР» (З. С. Карпенко); «Ставлення батьків» (А. Я. Варга, В. В. Століна), які дозволяють отримати дані за певними показниками стану здоров'я дитини.

Діагностично-проектувальний комплекс, далі ДПК «Універсал» – комп'ютерна програма, розроблена на основі інноваційних психолого-педагогічних технологій, що створені на засадах проектування освітніх компонентів навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу та експериментально апробований на всеукраїнському рівні (наказ Міністерства

освіти і науки № 665 від 28.09.2001 р.) протягом шести років.

Програма після експертизи рекомендована МОН України (наказ МОН України від 06.07.07 р. № 580) до широкого використання у загальноосвітніх навчальних закладах за умови спеціальної підготовки педагогічних працівників.

Відповідно до Положення про експертизу психологічного і соціального інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України, діяльність за даною програмою поширюється на учнів, студентів, педагогічних працівників, практичних психологів, соціальних педагогів системи освіти України (Сертифікат СЕ № 2640029).

Тому ми вирішили використати можливості програми «Універсал» для визначення загального стану здоров'я учнів та всіх його складових (фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я).

Використовуючи цю комплексну комп'ютерну програму ми отримуємо інформацію за такими показниками стану здоров'я наших школярів:

I. Показники фізичного здоров'я дітей, які дозволяють опосередковано визначити фізичний стан здоров'я дитини, що проявляється через такі параметри :

Дозвільно – ігрова активність (з тесту «Ціннісні орієнтації») - вміння відпочивати, тобто проведення та організація відпочинку на природі, участь в іграх, фізичних змаганнях, оздоровлення, що визначає, наскільки дитина фізично розвинута і готова до активного відпочинку;

Фізично – оздоровча активність - ставлення до оздоровлення - забезпечення життєздатності існування організму в реальних умовах (фізичні вправи, загартовування, спорт, гігієна тіла тощо);

Пріоритет «Я і здоров'я» (з тесту Ціннісні пріоритети) - ставлення до свого здоров'я - здатність до фізичного розвитку, загартовування, зміцнення здоров'я.

II. Показники соціального здоров'я дітей:

«Я і рідна домівка» (з тесту «Ціннісні пріоритети») = стосунки в сім'ї - ототожнення себе з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними;

«Я і праця» = бажання працювати –при позитивному ставленні до процесу трудової діяльності, що виражається активністю, ініціативністю, сумлінністю, захопленістю та задоволенням від самого процесу праці;

«Я і навчання» = бажання вчитись - проявляється в системі спеціальних знань, умінь, навичок і звичок, потрібних для індивідуальної та суспільно-корисної праці, в працелюбності та працездатності, в раціональному використанні часу та матеріальних цінностей;

«Я і друзі» = комунікативність - ґрунтується на стійких, індивідуально-вибіркових особистісних стосунках, що характеризуються взаємною симпатією

учасників та взаємним очікуванням бажаних дій у відповідь;

«Я і громадські обов'язки» = соціальна активність, набута дитиною здатність до зваженого і шанобливого спілкування з іншими людьми, готовність до активної участі у виконанні колективних трудових завдань без прояву надмірної зверхності;

Соціальна бажаність (з тесту «Ставлення батьків») – батьківське ставлення, яке схвалюється в суспільстві;

Прийняття –відчуження – емоційне ставлення батьків до дитини.

III. Показники психічного здоров'я дітей:

Імпульсивність – (з тесту ДВОР) – психічний стан емоційної напруги, настороженості, стурбованості, важкого душевного дискомфорту, підвищеної вразливості у важких ситуаціях, загостреного почуття провини і недооцінки себе в ситуаціях очікування, невизначеності

Невпевненість – переживання людиною своєї неспроможності досягти тих чи інших життєвих цілей, справитись з певним завданням внаслідок неадекватно заниженої самооцінки;

Агресивність – характеризується поведінкою, спрямованою на заподіяння шкоди іншій людині і супроводжуються станом гніву, ворожості, ненависті тощо;

Симбіоз (з тесту «Ставлення батьків») – рівень міжособистої дистанції у спілкуванні з дитиною;

Авторитарна гіперсоціалізація – авторитаризм – форми і напрями контролю за поведінкою дитини;

IV. Показники духовного здоров'я дітей:

Моральні цінності (з тесту «Ціннісні пріоритети») – духовна основа – ґрунтується на повазі і любові до людей і оточуючого їх світу;

Духовно – катарсична орієнтація (з тесту «Ціннісні орієнтації») – духовний розвиток – спрямована на самопізнання, самооцінку, самовизначення, самоактуалізацію, самоочищення на фізичному, психічному, соціальному та духовному рівнях;

Проаналізуємо, що нам дають перераховані вище показники фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я дитини.

Показники фізичного здоров'я: ціннісні орієнтації, дозвоільно – ігрова та фізично – оздоровча активності (результати тесту «Ціннісні орієнтації»), демонструють, на що зорієнтована дитина в своїй життєвій діяльності, чим буде заповнювати свій відпочинок, виходячи від свого фізичного стану і чи буде займатися спортом. Показник пріоритету «Я і моє здоров'я» фіксує ставлення дитини до свого здоров'я. Такі показники дозволяють опосередковано визначити фізичне здоров'я дитини. Вони дозволяють побачити, як фізично відчуває себе дитина в момент проведення діагностики, як вона ставиться до

свого здоров'я, чи планує щось робити в майбутньому, щоб покращити своє здоров'я.

Такі параметри соціального здоров'я як ціннісні пріоритети – «я і рідна домівка», «я і праця», «я і навчання», «я і друзі», «я і громадські обов'язки» висвічують проблеми дитини в школі та в сім'ї, що підкріплюється результатами тесту «Ставлення батьків» – (соціальна бажаність та прийняття – відчуження).

Показник – «соціальна бажаність» показує, наскільки дитину люблять, поважають та сприймають як особистість в сім'ї, що відповідно впливає на її психічний, фізичний та духовний стан. А «прийняття – відчуження» пояснює, чи дитина сприймається такою, якою вона є, чи батьки нав'язують їй своє бачення її життя.

Такі показники психічного здоров'я дитини як імпульсивність, агресивність та невпевненість (тест ДВОР) демонструють психологічний стан дитини на момент тестування, а такі параметри тесту «Ставлення батьків» як симбіоз та авторитарність пояснюють, чому ці вади виникли. В роботах [7, 8] показано, як наявність вад особистісного розвитку дитини корелюється з симбіозом, авторитарною поведінкою батьків та неповагою їх до дитини («маленький невдаха»).

Моральна та духовно – катарсична орієнтація в системі цінностей дитини, як показники духовного здоров'я, демонструють її морально – духовний стан, готовність самовдосконалюватись, духовно зростати, самоочищатись, пізнавати себе саму на фізичному, психічному, соціальному та духовному рівнях.

В цій статті ми подаємо результати діагностики, в якій брали участь учні 13 класів гімназії, починаючи з п'ятого по десятих, у віці з 10 до 16 років, тобто категорія підлітків.

З аналізу результатів тестування дітей та їх батьків ми бачимо, що показник ставлення до свого здоров'я в цілому по гімназії в 2014 – 2015 н.р. є пріоритетним (Таблиця 1, Додаток 1). Він по рейтингу перший з дев'яти показників тесту «Ціннісні пріоритети» середній бал 2.83, при максимальному значенні 5. Можемо припустити, що такий результат є наслідком того, що гімназія почала працювати за програмою «Здоров'я і економіка», хоча і раніше стану здоров'я учнів в гімназії приділялось багато уваги. В таблиці 1 також показаний загальний рейтинг класів по гімназії. Як показує рейтинг, діти активно починають піклуватись про своє здоров'я починаючи з 13, 14 років (I – III місця).

Аналізуючи результати, які були отримані при дослідженні фізичної, психологічної, соціальної та духовної складових здоров'я гімназистів за програмою «Універсал», ми прийшли до висновку, що основні проблеми зі здо-

ров'ям дитини виникають через проблеми в сім'ї. Авторитаризм батьків, симбіотичні стосунки і неповага до дитини в сім'ї викликають агресію, невпевненість в собі, замкненість. Вони породжують небажання вчитися і працювати, що є проявом психологічного опору і протесту з боку дітей. Наслідками цього є психосоматичні захворювання дітей.

Головним ресурсом для покращення цієї ситуації є активізація діяльності дітей у духовно – катарсичній сфері, яка допомагає їм *духовно розвиватись, пізнавати себе*.

Протягом 2-х останніх років гімназія «Потенціал» бере участь у Всеукраїнській програмі «Формування відповідального ставлення гімназистів до свого здоров'я в умовах ринкової економіки». Поняття відповідального ставлення до здоров'я включає в себе постійну усвідомлену підтримку гімназистами свого здоров'я за допомогою занять фізкультурою та спортом, фізичною працею, перебуванням на свіжому повітрі, природі, розумним чергуванням розумової праці та фізичних навантажень, веденням здорового способу життя, враховуючи харчування екологічно чистими і корисними для здоров'я людини продуктами, здоровий сон і постійне позитивне мислення. Виходячи з цього можна відмітити, що всі показники складових здоров'я, згадані вище, є дуже показовими.. Але найбільш наочними є показники фізичного здоров'я.

Хоча пріоритетним у дітей є показник «Я і моє здоров'я» (тест «Ціннісні пріоритети»), проте вони не вміють відпочивати і не мають особливого бажання займатись фізкультурою і спортом. Це говорить про те, що вони розуміють, що здоров'я необхідно підтримувати, але займатись цим на постійній основі особливого бажання не мають, бо поки що не відчувають відповідальності за своє здоров'я. Зацікавленість своїм здоров'ям з'являється в сьомому класі, як ми бачимо з діагностичних даних. В дев'ятому класі, оскільки це випускний клас, вона зменшується і знову підвищується в десятому класі.

Щодо соціальної складової здоров'я, то попри дуже високий рівень соціальної бажаності дитини з боку батьків і позитивного прийняття її в родині, в неї виникають суттєві проблеми з навчанням та працею, комунікативністю та ставлення до членів сім'ї. Це пояснюється даними, отриманими за результатами тестування психологічної складової здоров'я, де дуже чітко проглядається взаємозв'язок між симбіотичними стосунками в сім'ї та авторитарним ставленням батьків до дітей і агресією, імпульсивністю та невпевненістю самих дітей. Чим більше батьки нав'язують дитині своє бачення її життя, чим більше вони обмежують дитину в самостійному прийнятті рішень, тим більше дитина в підлітковому віці стає агресивною, невпевненою та імпульсивною.

Духовна складова здоров'я дитини є основою всього її здоров'я як сьогодні так і в майбутньому. Аналіз ставлення дитини до моральних цінностей та її діяльність у духовно – катарсичній сфері допомагає прогнозувати, якою дитина може бути в майбутньому, який в неї може бути стан здоров'я і що можна зробити для поліпшення цього стану.

З аналізу ми бачимо, що впливовою є також і психологічна складова, тому що вона визначає стан психологічного здоров'я дітей, який, в свою чергу, впливає на соціальну складову (який психологічний стан – відповідна такою є і поведінка в соціумі) та через психосоматику на фізичну складову здоров'я дітей. Це підтверджує сказане вище, а саме: що чотири складові здоров'я взаємно впливають одна на одну і розглядати їх окремо неможливо.

Хоча відомо, що основа здоров'я дитини закладається в сім'ї, ще з утроби матері, але вплив школи, де дитина формується як особистість, має надзвичайно важливе значення і зберігати та підтримувати здоров'я дитини необхідно з перших днів навчання в школі. Це включає організацію харчування, спортивно – оздоровчу роботу з дітьми, взаємостосунки дітей з однолітками та вчителями в школі та з батьками вдома. Та основною має бути все ж духовна складова виховання дітей, яка пронизує і об'єднує всю систему сімейного і шкільного виховання. Для формування у гімназистів свідомого ставлення до свого здоров'я в умовах ринкової економіки у нашій гімназії проводиться глибока і системна просвітницька робота з усіма учасниками навчально-виховного процесу за принципом «трикутника», який включає батьків, дітей, вчителів, до якої залучені і психологічна служби навчального закладу і методичні об'єднання класних керівників та вчителів-предметників і батьківський комітет та учнівське самоврядування. Всі вони, кожен на своєму рівні, впливають на формування відповідального ставлення до власного здоров'я всіх, хто причетний до навчально-виховного процесу в гімназії.

Список використаних джерел:

1. Зимівець Н.В. Особливості технології „рівний–рівному” у профілактичній роботі з учнівською молоддю / Н.В. Зимівець // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту: 36. наук. пр – Вип. 271. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 60 – 64.
2. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді. – Рукопис disser. com.ua/content/342608.html.
3. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Здоров'я>
4. <http://mailswm.com/zdorovja-ta-jogo-skladovi/>
5. dnz416.edu.kh.ua > ... > Здоровий спосіб життя родини
6. moz.gov.ua/docfiles/proect_dod_25.11.2013.pdf Концептуальні засади

розвитку охорони здоров'я дітей шкільного віку в загальноосвітніх навчальних закладах.

7. Малішевська А.П., Хмелько В.В., Хмелько Н.М., Соціально-психологічні проблеми обдарованих дітей» збірнику матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави», частина 2, 21 – 25 вересня 2011 року, м. Алушта, АР Крим.
8. Малішевська А.П., Хмелько В.В., Хмелько Н.М. Психологічне насильство і обдарована дитини. Міжнародна науково – практична конференція «Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти». 26 – 27 червня 2013 р. м. Севастополь.

Transliteration:

1. Zimlvet N.V. Osoblivostl tehnologlYi „rlvniy-rlvnomu” u profilaktichnl robotl z uchnlvskoyu moloddy / N.V. Zimlvet // Nauk. vlsn. Chernlvets. un-tu: Zb. nauk. pr – Vip. 271. Pedagoglka ta psihologlya. – Chernlvtsl: Ruta, 2005. – S. 60 – 64.
2. Zimlvet N. V. Sotslalnno-pedagoglchnl tehnologlYi formuvannya vldpovldalnogo stavlennya do zdorov'ya v uchnlvskoYi molodl. – Rukopis disser. com.ua/content/342608.html.
3. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Zdorov'ya>
4. <http://mailswm.com/zdorovja-ta-jogo-skladovi/>
5. dnz416.edu.kh.ua > ... > Zdoroviy sposlb zhittya rodini
6. moz.gov.ua/docfiles/proect_dod_25.11.2013.pdf Kontseptualnl zasadi rozvitku ohoroni zdorov'ya dltey shklnnogo vlku v zagalnoosvltlnh navchalnih zakladah.
7. Mallshevska A.P., Hmelko V.V., Hmelko N.M., Sotslalnno-psihologlchnl problemi obdarovanih dltey» zblrniku materlallv IV MlzhnarodnoYi naukovopraktichnoYi konferentslYi «Obdarovanl dlti – Intelktualniy potentslal derzhavi», chastina 2, 21 – 25 veresnya 2011 roku, m. Alushta, AR Krim.
8. Mallshevska A.P., Hmelko V.V., Hmelko N.M. Psihologlchne nasilstvo l obdarovana ditini. Mlzhnarodna naukovopraktichna konferentslya «Formuvannya kompetentnostey obdarovanoYi osobistostl v sisteml osvlti». 26 – 27 chervnya 2013 r. m. Sevastopol.

А. П. Малишевская, гимназия «Потенциал», Киев, Украина

В. В. Хмелько, центр «Дети улиц», гимназия «Потенциал», Киев, Украина

Н.М. Хмелько, гимназия «Потенциал», Киев, Украина

Здоровье детей – будущее человечества

A. P. Malishevskaya, gymnasium «Potential», Kiev, Ukraine

V. V. Khmelko, gymnasium «Potential», Kiev, Ukraine

N. N. Khmelko, gymnasium «Potential», Kiev, Ukraine

Health of children the future of mankind

E-mail: ecosoul@ukr.net

МАНЕЛЮК А.,

викладач, кафедра англійської
філології

РОЗГОН І.,

старший викладач, кафедра
англійської філології,

Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ, Україна

ЧИННИКИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ПРОСУВАННЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті розглянуто чинники, що сприяють просуванню освітніх послуг за сучасних умов життя. Вузи змушені оперативно розширювати спектр пропонованих спеціальностей, адже наявність або відсутність популярних спеціальностей в переліку пропонованих вузом, визначає рейтинг вузу на ринку освітніх послуг. Для сьогоденного споживача освітніх послуг в Україні важливі територіальна доступність, приваблива ціна, альтернативність, оперативність прямого і зворотного зв'язку, гарантованість, активність, модульність, багаторівневність освіти. У статті також розглянуто споживчі очікування, які охоплюють цілу низку компонентів. Зазначено, що якість освітніх послуг, як і будь-якого іншого виду послуг, є варіативною категорією. Тому потрібно надати споживачам якісь відчутні показники, що дозволять оцінити послуги вузів.

Ключові слова: освітні послуги, фактична пропозиція, студент, замовник, організація навчання, вступні випробування, приймальна комісія, конкуренція, споживчі очікування, оцінка якості, навчання, вуз, рекомендації, якість

В статье рассмотрены факторы, способствующие продвижению образовательных услуг в современных условиях жизни. Вузы вынуждены оперативно расширять спектр предлагаемых специальностей, ведь наличие или отсутствие популярных специальностей в перечне предлагаемых вузом, определяет рейтинг вуза на рынке образовательных услуг. Для сегодняшнего потребителя образовательных услуг в Украине важны территориальная доступность, привлекательная цена,

альтернативность, оперативность прямой и обратной связи, гарантированность, активность, модульность, многоуровневость образования. В статье также рассмотрены потребительские ожидания, которые охватывают целый ряд компонентов. Отмечено, что качество образовательных услуг, как и любого другого вида услуг, является вариативной категорией. Поэтому вузам нужно предоставить потребителям какие-то ощутимые показатели, позволяющие оценить их услуги.

Ключевые слова: образовательные услуги, фактическое предложение, студент, заказчик, организация обучения, вступительные экзамены, приемная комиссия, конкуренция, потребительские ожидания, оценка качества, обучение, вуз, рекомендации, качество

The factors that promote educational services in modern conditions are considered in the article. Universities have to quickly expand the range of specialties because the presence or absence of popular professions in the list of the proposed by the university defines the university ranks in the educational market. The factors that are important for today's consumers of educational services are defined. They are territorial accessibility, attractive price, alternative approach, efficiency and direct feedback, activity, modularity, multi-level education. The article also observes consumer expectations which cover variety of components. The article indicates that the quality of educational services, as well as any other type of service is variable category. So educational institutions need to give consumers some tangible indicators to assess their services.

Key words: educational services, actual proposal, student, customer, training, entrance tests, selection committee, competition, consumer expectations, quality assessment, training, university, recommendations, quality

Освітні послуги та освітні програми являють собою специфічний товар, вони мають свою споживну вартість, оскільки дають можливість задовольняти потреби в нових знаннях, отриманні освіти, як первинної, так і додаткової. Освітні послуги можуть надаватися від імені держави, від юридичного, або від фізичної особи, на підставі державної ліцензії. Аналіз динаміки освітніх потреб у сфері вищої професійної освіти показує дуже швидку зміну уподобань споживачів. Вузи змушені оперативно розширювати спектр пропонованих спеціальностей, що є дуже не просто. Фактична пропозиція як економіч-

них, так і технічних спеціальностей, що передбачають надання високоінноваційних освітніх послуг, які користуватимуться попитом, об'єктивно відстає від бажаного споживачем набору. Це веде до зниження споживчого ефекту освітніх послуг. Наявність або відсутність популярних спеціальностей в переліку пропонуваного вузом, визначає рейтинг вузу на ринку освітніх послуг. Наявність у вузу ліцензії на відповідну спеціальність – це його карт-бланш, можливість заявити про себе і претендувати на якусь частку ринку освітніх послуг. Чи буде ця можливість реалізована, залежить від того, вибере потенційний споживач даний вуз в якості постачальника освітніх послуг чи ні. Це, в свою чергу, визначається безліччю факторів. Насамперед, якими споживчими характеристиками володіють пропонувані вузом послуги: терміни освітньої програми, форма навчання, місце навчання, працевлаштування після закінчення вузу, рівень матеріально-технічної оснащеності вузу (наявність і застосування комп'ютерів, інтернету в ході реалізації освітньої програми, бібліотечний фонд та ін.), професорсько-викладацький склад, організація стажувань та виробничих практик в процесі навчання та ін.

Для сьогоденного споживача освітніх послуг в Україні важливі територіальна доступність, приваблива ціна, альтернативність, оперативність прямого і зворотного зв'язку, гарантованість, активність, модульність, багаторівневість освіти. Особливість освітніх послуг вищої школи полягає в тому, що споживач послуг, за рідкісним винятком, не має реального досвіду придбання цих послуг. Основна маса трудових ресурсів звертається за отриманням вищої професійної освіти один раз в житті (отримання другої вищої освіти є поки винятком із загального правила). Отже, при виборі вузу на претендентів не впливає їхній попередній споживчий досвід, зважаючи на повну відсутність останнього. Споживачі зазвичай базують свої очікування щодо якості послуг обраного вузу на таких факторах, як думка родичів і знайомих, відомості в засобах масової інформації або маркетингова діяльність самого вузу.

Специфіка освітньої послуги присутня також і в серйозних обмеженнях по її мобільності як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Студент не може «перебігати» з одного вузу в інший, не несучи при цьому серйозних ризиків, втрат часу (при переводі з одного вузу в інший може виникнути різниця в навчальних планах, а значить – втрата року і більше років у навчанні). Згідно з вимогами вищої школи, переводи з вузу до вузу можливі тільки в літній час. На території України вступні випробування проводяться у всіх вузах один раз на рік у липні-серпні, що теж позначається на результатах вибору альтернатив абітурієнтами (починати вчитися в цьому році в даному вузі, або втрачати рік, але ще раз випробувати долю, вступаючи до вузу своєї мрії). У силу названих особливостей найбільш гостра конкуренція між вузами за споживача послуг спостерігається на етапі вступу до вузу, тобто боротьби за

абітурієнта. Отже, основні результати або втрати вуз несе саме в цей період, результати, які формують його діяльність на роки вперед.

У сфері освітніх послуг вищої школи України вже склалися якісь норми споживчих очікувань. Вони ґрунтуються на особистому досвіді як мінімум одного покоління, що виросло в ринкових умовах, і на факторах, які вузи можуть контролювати (таких як реклама, ціна освітніх послуг для студентів, прийнятих на договірній основі, матеріально-технічна база вузу та ін.). Наприклад, звертаючись до державного вузу, абітурієнти та їх батьки очікують побачити певний аскетизм обстановки, але зустрінуться з багаторічними традиціями вищої школи, що йдуть корінням в принципи радянської системи навчання, заслугами та досягненнями колишніх випускників (якими пишається вуз), іменитими вченими, з якою стабільністю. На відміну від більшості нових комерційних вузів, які як будь-яка новинка, повинні пройти всі шорсткості «виведення на ринок» і які орієнтуються на категорію споживачів-новаторів і ранніх послідовників. У боротьбі за абітурієнтів вузам в даний час необхідно проявляти найвищу активність. З чого вона повинна складатися або - в чому проявлятися? Відправним моментом, як вчить теорія маркетингу в сфері послуг, є споживчі очікування. Як зазначають у своєму дослідженні В. Зейтамль, Л. Беррі і А. Парасуroman [1, с. 184], споживчі очікування охоплюють цілу низку компонентів, таких як бажаний рівень обслуговування, адекватний рівень обслуговування, передбачений рівень обслуговування і зона толерантності, яка знаходиться в проміжку між бажаним і адекватним рівнем обслуговування. Модель формування очікувань зображена на рис. 1. З малюнка видно, як відбувається формування очікувань щодо бажаного і адекватного рівня освіти.

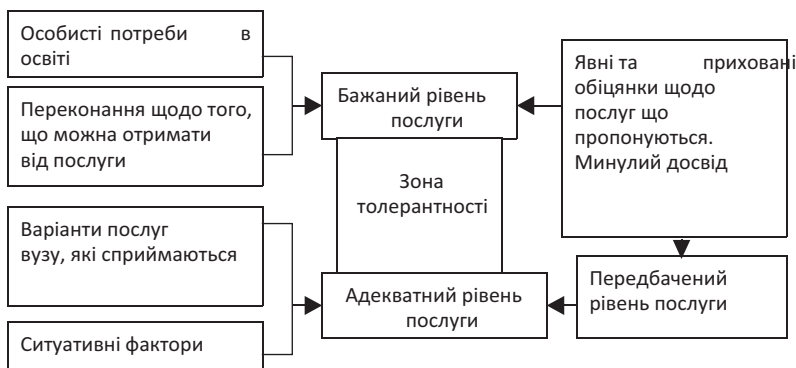


Рис. 1. Фактори, що впливають на очікування споживачів щодо послуги.

Бажаний рівень послуги - це те, що споживачі розраховують отримати. Послуга такого рівня має ідеальну якість, яка може і має бути надана з урахуванням особистих потреб клієнтів. Але, по-перше, всі вузи не можуть навчати однаково, по-друге, на результаті навчання позначаються індивідуальні здібності клієнта до навчання. З цих причин споживачі встановлюють певний «порог» своїх очікувань, який називається адекватним рівнем обслуговування і визначається як мінімальний рівень, який буде сприйнятий споживачем, не викликаючи його незадоволення. Очікування як бажаного, так і адекватного рівня освіти нерідко відображають явні і неявні обіцянки вузу, коментарі знайомих і родичів, їх досвід навчання у вузі. Передбачений рівень освітньої послуги - той, який споживачі очікують отримати. Він впливає на те, який рівень освітньої послуги люди вважають адекватним в тій чи іншій конкретній ситуації (залежно від вузу, це головний вуз чи філія та ін.). Якість освітніх послуг, як і будь-якого іншого виду послуг, є варіативною категорією. Ступінь, до якої згодні приймати і терпіти ці варіації споживачі, називають зоною толерантності. Якщо якість послуги буде нижча адекватного рівня, це спричинить відмову в довірі споживачів даного вузу і відтік абітурієнтів до вузів-конкурентам, тобто негативну реакцію. У той же час послуга, оцінка якості якої перевищить очікуваний рівень, може викликати різко позитивну реакцію. Зона толерантності може збільшуватися або звужуватися для кожного конкретного споживача в залежності від таких факторів як конкуренція, ціна або важливість специфічних характеристик освітньої послуги. Найбільше ці фактори впливають на адекватний рівень послуги (який підвищується або знижується в залежності від конкретної ситуації), в той час як бажаний рівень послуг, як правило, підвищується дуже повільно, у міру накопичення досвіду.

Освітні - це послуги, спрямовані на свідомість людини, і якщо їх якість не відповідає очікуванням споживачів, «переробити» їх дуже складно. Студенти не можуть зажадати назад свої гроші, через те, що оплачують саме процес навчання, а не якийсь конкретний результат у цьому процесі. Університети не видають студентам грошових компенсацій за нецікаві та неефективні заняття. І, навіть, якби навчальні заклади погодилися організувати для незадоволених студентів додаткові безкоштовні заняття з іншим викладачем, їм все одно довелося б витратити додаткові розумові зусилля і час. Якість освітніх послуг об'єктивно оцінити непросто. У континуумі оцінки якості В. Зейтамль розмістив на одному кінці продукти, якість яких оцінити легко, а на протилежному - ті, які погано піддаються оцінці [1, с. 188]. Цей розподіл відбувається на основі особливих характеристик послуг: пошукових, емпіричних, передбачуваних (довірчих), які дослідники називають атрибутами пошуку, атрибутами досвіду і атрибутами довіри (див. Рис. 2).

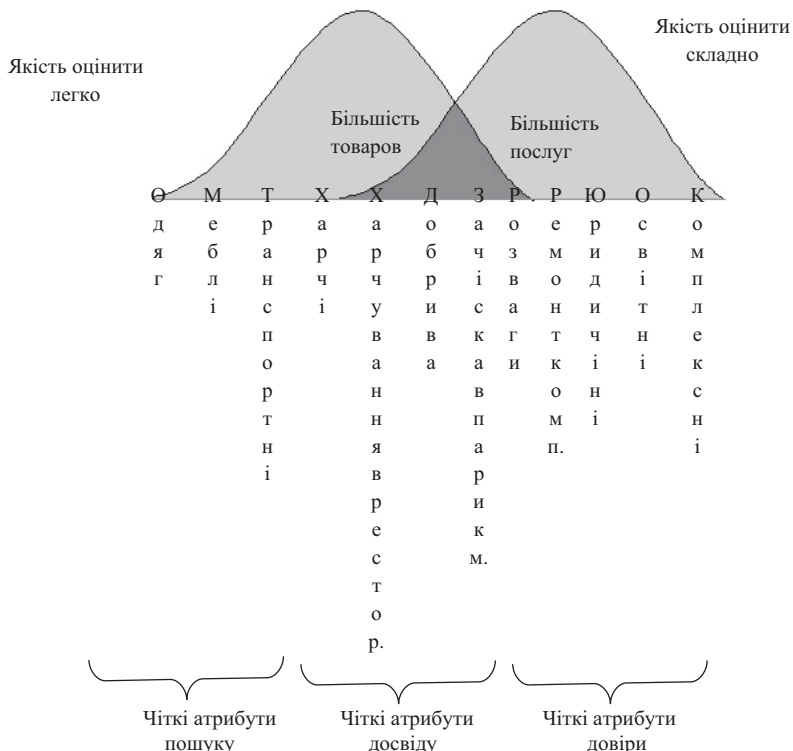


Рис. 2. Характеристики продуктів, що впливають на складність їх оцінки

Ці три категорії атрибутів утворюють дуже зручну структуру для розуміння того, яким чином клієнти оцінюють різні типи маркетингових пропозицій на ринку збуту.

З малюнка 2 видно, що послуги перебувають здебільшого у правій частині континууму, зокрема освіта займає передостанню позицію поряд з комплексною хірургією. Це підкреслює ще раз невідчутність освітніх послуг, мінливість (неоднорідність) споживаних ресурсів і результатів, що породжує проблеми контролю якості. Атрибути довіри – це характеристики, які споживачі не можуть впевнено оцінити навіть після покупки і споживання продукту. Так, більшість студентів змушені просто вірити в те, що їх викладачі забезпечують їх цінним пізнавальним досвідом. Ці характеристики значно ускладнюють роботу ВНЗ, оскільки їм треба знайти способи переконання абітурієнтів, студентів та скорочення сприйманого ними ризику, пов'язаного з прийняттям рішення навчатися в даному вузі, якість та ефек-

тивність послуг якого передбачити і оцінити складно. Освітні послуги настільки невловимі, що споживачі не зможуть їх оцінити навіть після придбання та споживання. У цьому світлі завдання вузу – надати споживачам якісь відчутні показники, що дозволять оцінити їхні послуги. У першу чергу – це демонстрація на стінах кабінетів і аудиторій дипломів, сертифікатів, ліцензій, щоб відвідувачі бачили документи, що підтверджують професіоналізм професорсько-викладацького складу і їх кваліфікацію. Далі, вузи створюють Web - сайти, на яких інформують потенційних клієнтів про зміст і якість своїх послуг, описують свій досвід, демонструють фотографії та розміщують інші візуальні матеріали, що підтверджують високу якість послуг. Вузи стали приділяти належну увагу розробці дизайну інтер'єру приміщень, що теж вельми правильно, оскільки навчання - висококонтактна послуга. Це дозволяє певною мірою надати матеріальне свідчення якості самих освітніх послуг. На споживчу оцінку освітніх послуг в значній мірі впливають матеріальні свідчення і підказки, наявні у вузі; його співробітники і навіть інші абітурієнти, що знаходяться у вузі в період прийомних іспитів. Наприклад, досвід відвідування вузу буде залежати від цілого ряду чинників: від особистого враження абітурієнта; від того, наскільки уважні і ввічливі були технічні секретарі приймальної комісії наскільки компетентні і професійні були їхні консультації; наскільки сам абітурієнт визначився з вибором майбутньої спеціальності і розумів, ким він хоче стати після навчання; від зовнішності і поведінки інших абітурієнтів і співробітників. Особливо важливе значення для оцінки освітніх послуг (послуг з чіткими атрибутами довіри) мають рекомендації існуючих студентів вузу. Зважаючи на складність оцінки якості послуг позитивні відгуки задоволених студентів знижують ризики нових абітурієнтів. Коли споживач вирішує здобути освіту (придбати освітню послугу), він проходить через непростий процес придбання. Цей процес включає три окремі стадії: підготовчу, безпосередньої покупки та оцінки придбання. Кожна стадія містить два або декілька етапів (рис. 3).

На підготовчій стадії важливими є індивідуальні потреби та очікування, оскільки вони значною мірою визначають, які варіанти розглядатиме клієнт. У сфері освітніх послуг, де вибір здійснюється в перше і нерідко востаннє в осяжному періоді життя, помилки у виборі професії та вузу можуть стати ціною долі. Тому, як правило клієнт дуже інтенсивно здійснює пошук інформації. І вуз повинен враховувати цей аспект, надавати необхідну інформацію якомога на більшій кількості носіїв за засобів інформації. Після того як клієнт визначився з вибором освітньої послуги, він зустрічається з обраним ВНЗ. Сервісний контакт зазвичай починається з подачі заяви та документів. Контакт має форму особистої взаємодії студента з персоналом (технічними

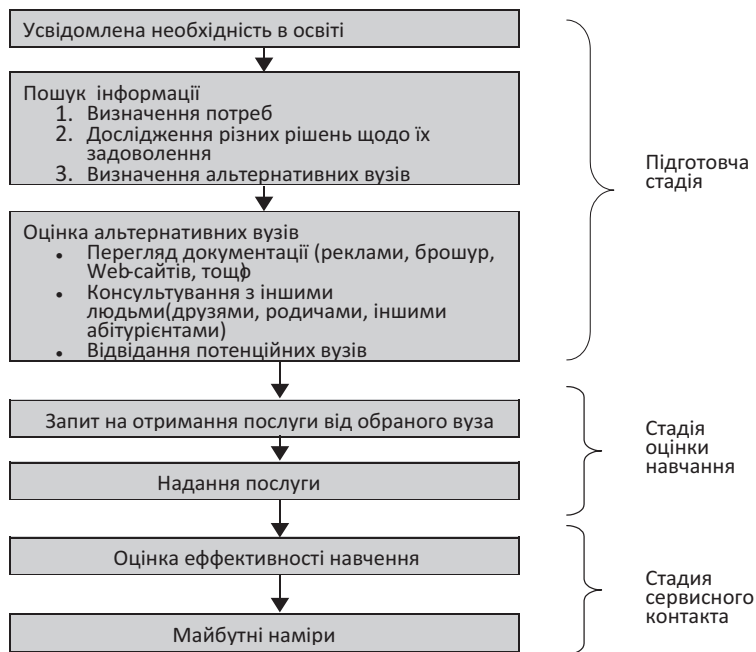


Рис. 2. Характеристики продуктів, що впливають на складність їх оцінки

секретарями приймальної комісії) вузу. Як було зазначено вище, в ході такого контакту абітурієнт стикається з самими різними елементами, кожен з яких несе в собі певний потенціал і може служити підказкою для абітурієнта щодо якості освітніх послуг у даному вузі. Сервісна середа включає всі відчутні характеристики, які дають клієнтові уявлення про послугу. Зовнішній і внутрішній вигляд будівлі, меблювання та обладнання, бруд і чистота, шум, а також зовнішній вигляд і поведінка інших клієнтів - все це впливає на очікування споживачів і їх сприйняття якості освітньої послуги. Контактний персонал вузу повинен володіти для взаємодії з абітурієнтами необхідними особистими якостями і пройти відповідну підготовку. До відбору, навчання та мотивації контактного персоналу потрібно підходити з особливою увагою. Наслідуючи системну модель Е. Ланггарда, Д. Бейтсона, П. Еглера, працівники приймальної комісії та обслуговуючий персонал виконують роботу «на сцені» [1, с.103]

У системній моделі деякі частини процесу надання послуг видимі для споживача (або просто очевидні), інші приховані (технологічне ядро) і їхнє

існування абітурієнт вузу лише припускає. Перші отримали назву «на сцені» і у випадку освітніх послуг – це взаємодія абітурієнта з приймальною комісією і обслуговуючим персоналом. Технологічне ядро – це операції «за лаштунками», це сам процес навчання, до якого абітурієнт приступає після зарахування до вузу, тобто після того як етап придбання послуги (вступні випробування, зарахування до вузу) відбувся. Взаємодія «за лаштунками» забезпечує професорсько-викладацький склад і допоміжний персонал кафедр. Ця частина системної моделі освітніх послуг вимагає самостійного розгляду, тут забезпечується (створюється) якість освітніх послуг у всій багатогранності його розуміння.

У системній моделі чітко простежується роль «інших клієнтів», з якими абітурієнт стикається при вступі до вузу. Якщо деякі люди ведуть себе при цьому неналежно, може знизитися загальне враження про вуз. Необхідно передбачити і попередити такі інциденти, контролюючи процеси в гуртожитку, на території вузу і в його аудиторіях.

На стадії оцінки придбання (рис. 3) споживачі продовжують процес, який вони почали на стадії безпосереднього придбання послуги (вступу до вузу) – вони оцінюють якість одержуваної освіти і ступінь свого задоволення або розчарування. Оцінка навчання у вузі та обраної спеціальності являє собою цілий комплекс характеристик. Основним продуктом є диплом про вищу освіту, додатковим – наукові публікації, організація та участь у наукових конференціях, творчих конкурсах, різноманітних студентських організаціях та гуртках, організація дозвілля, можливості отримання додаткової освіти та багато іншого, що формує особистість майбутнього випускника.

Конкурентне середовище у сфері освітніх послуг вищої школи вже активно формує конкурентні переваги вузів саме за складом додаткових продуктів навчання. Це означає, що вуз повинен постійно піклуватися про ефективне виконання всіх аспектів у досягненні всіх результатів, які, як сподіваються споживачі, вони набувають.

На кожному етапі системної моделі процесу освітніх послуг склад додаткових продуктів різний. Б. Левіс ділить їх на фактори гігієни та фактори посилення [1, с. 200].

Слід особливо відзначити додаткові послуги, для етапу дій «на сцені», що характеризуються як фактори гігієни. Це ті елементи послуг, які абітурієнти та їх батьки сприймають як щось само собою зрозуміле. Якщо ці елементи послуг відсутні, або надаються на рівні нижче допустимого, то клієнти залишаться незадоволеними. Так, абітурієнти очікують можливості отримання від вузу необхідної інформації (по телефону або іншими способами), оперативного прийому та реєстрації документів, зрозумілої процедури оформлення договорів на навчання та процедури розрахунків (для абітурієнтів-контрак-

тників), прийняття вузом відповідальності за вирішення ситуаційних проблем, і вважають все це само собою зрозумілими функціями вузу. Якщо вуз не може ефективно впоратися з цими завданнями, він проявляє некомпетентність і неухважність по відношенню до абітурієнтів, які можуть змінити своє рішення про вибір даного вузу як постачальника послуги. Для освітніх установ до факторів гігієни можна віднести: кваліфікований контактний персонал, акуратні приміщення для роботи приймальних комісій, обладнані вестибюлі, де абітурієнти можуть заповнити бланки, зробити ксерокопії документів; приємну температуру і вологість повітря в приміщенні, де доводиться абітурієнту і працівникам приймальної комісії проводити тривалий час; чітку інформацію із зразками оформлення документів; добре налагоджений процес прийому документів; наявність елементарних умов життєдіяльності (буфет з холодильником для напоїв в літній час, система вентиляції-кондиціонування повітря і ін.). Фактори гігієни – це те, що дозволить уникнути незадоволеності клієнтів, фактори посилення – приблизно той самий перелік, але відповідний середньому або вищому рівню. Відсутність чинників посилення може пройти для споживача непоміченим і не викличе його незадоволення. До таких, наприклад, можна віднести зручні стільці і м'які дивани у вестибюлі, де знаходяться абітурієнти, наявність телевізора для перегляду на час технічних очікувань, хороша їжа в буфеті та ін. Успішно конкуруючому вузу, щоб надавати послуги на рівні, відповідному або перевершує очікування своїх абітурієнтів та студентів, потрібно знати не тільки їх кінцеву мету (одержання вищої освіти за спеціальністю), але і те, що вони відчувають в ході процесу навчання.

Як і в будь-якій іншій сфері послуг з високим ступенем взаємодії, більшість клієнтів приходять до вузу з певними очікуваннями. Там їх поведінка піддається сильному впливу і значною мірою залежить від навколишнього оточення; співробітників, з якими вони стикаються вже на першому етапі процесу вступу до ВНЗ; послідовності, в якій відбуваються різні види діяльності; від тих ролей, які їм доводиться грати в кожній конкретній ситуації. Очікування споживачів освітніх послуг у ході сервісних контактів постійно змінюються, причому остаточна оцінка якості послуг заснована насамперед на цих змінених очікуваннях, а не на тих, які споживачі мали до початку звернення до вузу.

Список використаних джерел:

1. Цит. по: Лавлок, К. Маркетинг услуг: персонал, технологии, стратегии / К. Лавлок. – М.: ИД «Вильямс», 2005.
2. Хаксевер, К., Рендер, Б., Рассел, Р., Мердик, Р. Управление и организа-

ция в сфере услуг / Пер. с англ. Под ред. В. В. Кулибановой. – СПб.: Питер, 2002. – С. 389 - 495.

Transliteration:

1. Tsit. po: Lavlok, K. Marketing uslug: personal, tehnologii, strategii / K. Lavlok. – M.: ID «Vilyams», 2005.
2. Haksever, K., Render, B., Rassel, R., Merdik, R. Upravlenie i organizatsiya v sfere uslug / Per. s angl. Pod red. V. V. Kulibanovoy. – SPb.: Piter, 2002. – S. 389 - 495.

А. Манелюк, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*

И. Розгон, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*

Факторы которые влияют на продвижение образовательных услуг

A. Maneliuk, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

I. Rozgon, *National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

Factors for affect the promotion of educational services

E-mail: malinavl@rambler.ru

МАНЮХ Н.Б.,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедра філології та перекладу,
Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ, Україна,

НАФТОГАЗОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ МОВНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

у статті йдеться про особливості засвоєння нафтогазової термінології студентами-іноземцями на заняттях з української мови як іноземної. Проаналізовано нафтогазову термінологію крізь призму мовної адаптації іноземних громадян у технічному ВНЗ. Визначено, що мовна адаптація є складним, поетапним процесом науково-пізнавальної діяльності. Автор стверджує, що основою адаптації студентів-іноземців до навчання у технічному ВНЗ є формування мовнопрофесійної компетентності, що передбачає вміння виокремлювати професійну лексику, аналізувати її, граматично правильно вживати в тексті.

Ключові слова: термін, термін-словосполука, нафтогазова термінологія, текст, мовна адаптація.

В статье речь идет об особенностях усвоения нефтегазовой терминологии студентами-иностранцами на занятиях по украинскому языку как иностранному. Проанализирована нефтегазовая терминология сквозь призму языковой адаптации иностранных граждан в техническом ВУЗе. Определено, что языковая адаптация является поэтапным процессом научно-познавательной деятельности. Автор утверждает, что основой адаптации студентов-иностранцев к учебе в техническом ВУЗе является формирование языковой и профессиональной компетентности, которая предусматривает умение выделять профессиональную лексику, анализировать ее, грамматически правильно употреблять в тексте.

Ключевые слова: термин, термин-словосочетание, нефтегазовая терминология, текст, языковая адаптация.

The article deals with the peculiarities of oil and gas terminology acquisition by international students on the lessons of Ukrainian as International Language. Oil and gas terminology is analyzed through the prism of language adaptation of the international students at technical universities. It is determined that the language adaptation is a complicated, gradual process of scientific and cognitive activity. The author confirms that the adaptation basis for international students to study at a technical university is to form a professional language competence, providing the ability to differentiate professional vocabulary, analyze it, use it grammatically correct in a text. It was found that mastering oil and gas terminology by international students in the process of professional communication requires an intermediate language that facilitates the adapting process of the speaker of any language group.

Key words: term, term-word combination, oil and gas terminology, definition, text, language adaptation.

Сьогодні Україна підтримує широкі зв'язки з багатьма зарубіжними країнами, і чимало студентів-іноземців навчаються в українських вищих навчальних закладах. У зв'язку з цим навчання української мови як іноземної у технічному ВНЗ набуває з кожним роком все більшої актуальності. Ґрунтовного наукового осмислення потребують насамперед ті питання, які пов'язані з визначенням найоптимальніших методів, прийомів та форм засвоєння студентами-іноземцями орфографічних, лексичних, граматичних норм сучасної української літературної мови. Важливими є й питання, пов'язані з вивченням науково-технічного тексту, термінології нафтогазової галузі у контексті мовної адаптації іноземних громадян у технічному ВНЗ.

Проблеми термінології та термінотворення є предметом розгляду таких науковців, як А. Д'яков, Т. Кияк, В. Лейчик, А. Суперанська, В. Татаринів та ін. Питання науково-технічної термінології досліджують С. Дорошенко, М. Гінзбург, Р. Дудок, Г. Наконечна та ін. Особливу увагу науковці (М. Гінзбург, С. Дорошенко, О. Ріба та ін.) зосереджують на вивченні термінології нафтогазової промисловості.

Незважаючи на певні напрацювання у сучасній лінгводидактиці вищої школи (І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, О. Тростинська, Г. Тохтар, Н. Ушакова та ін.), актуальною та малодослідженою залишається проблема вивчення нафтогазової термінології у контексті мовної адаптації студентів-іноземців у технічному ВНЗ.

Мета статті – висвітлити особливості засвоєння нафтогазової термінології студентами-іноземцями на заняттях з української мови як іноземної.

Мовна підготовка іноземців розглядається як єдність трьох складників: мовного (мета – комунікативна компетентність), загальнонаукового (мета – загальнонаукова/професійна компетентність), адаптаційного (мета – адаптованість до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі) [6, 139].

Питанню адаптації – пристосування індивіда до умов соціального середовища – надають значної уваги у психології, лінгвістиці, педагогіці. Особливої актуальності воно набуває у контексті професійної підготовки іноземних громадян з різних країн у технічному ВНЗ. Мовна адаптація іноземців є складним, поетапним процесом науково-пізнавальної діяльності. Це насамперед знайомство, звикання, пристосування іноземних студентів до незнайомого соціокультурного середовища. Це процес набуття навичок професійного мовлення через вивчення української мови як іноземної. На нашу думку, основою адаптації студентів-іноземців до навчання у технічному ВНЗ є формування мовнопрофесійної компетентності, що передбачає вміння виокремлювати професійну лексику, аналізувати її, граматично правильно вживати в тексті.

Під час розгляду терміносистеми фахової мови насамперед необхідно зосередити увагу студента-іноземця на тому, що “науково-технічна термінологія – це широкий шар лексики, що інтенсивно розвивається та активно взаємодіє з іншими шарами лексики, насамперед – загальноновживаною” [4, 5]. Термінологія, яка є частиною словникового складу мови, все ж має істотні відмінності від загальноновживаної лексики.

У процесі вивчення фахової термінології студентам-іноземцям необхідно акцентувати на тому, що термін позначає логічне наукове поняття, яке в сукупності з іншими поняттями певної предметної галузі є складником наукової теорії. Для термінів використовують різні лексичні форми: простий термін (*вісь, рідина, коло*), складний термін (*водогін, вантажомісткість, ДСС*), термін-словосполука (складений термін) (*випробування на тріщинотривкість, напружено-здеформований стан*), термін-символослово (*α-частинки, уран-235, Н-профіль*) [5, 14].

Основними загальнотехнічними поняттями (категоріями) є **машина, механізм, ефективність, продуктивність, надійність, безпечність, корисність, доцільність, здійсненність, перспективність, екологічність, користувацькі властивості** тощо. У технічних науках також широко використовують фундаментальні економічні поняття: **вартість, собівартість, рентабельність, економічна ефективність** тощо [2].

Розвиток сучасної нафтогазової промисловості має не тільки значний вплив на науково-технічний прогрес нашого часу, а й зумовлює постійне збагачення галузі новими поняттями та термінами на їх позначення. Сучасна українська нафтогазова термінологія за своїм лексико-семантичним змістом

дуже різноманітна, вона охоплює 12 лексико-тематичних груп. Тут представлена лексика, що стосується геології нафти і газу, фізики пласта, буріння свердловин, видобування й транспортування нафти і газу та ін. Тобто сюди належать назви механізмів, пристроїв, технологічних процесів, явищ, безпосередньо пов'язаних з нафтогазовою сферою як галуззю професійної діяльності [3].

Терміни нафтогазової сфери студенти-іноземці опановують на заняттях з основ нафтогазової справи, інженерної механіки, нафтогазопромислового обладнання, буріння нафтогазових свердловин та ін. Крім того, вивчення нафтогазової термінології передбачено навчальною програмою з української мови як іноземної. Зокрема, в технічному ВНЗ, який готує фахівців нафтогазового профілю, серед інших завдань курсу є формування у студентів мовленнєвої компетентності у володінні нафтогазовою термінологією.

На початковому етапі формування професійного мовлення студенти-іноземці мають засвоїти термінологічний мінімум, який допоможе їм зорієнтуватися у ключових поняттях нафтогазової галузі. Такими поняттями повинні бути: **свердловина, родовище, видобуток, запаси, транспортування, поставка, розробка, джерела, паливо, ресурси, буріння, пласт, акваторія, резервуар, танкер, родовище, трубопровід, зварювання, свердловина**. Для кращого засвоєння найбільш важливих і вживаних термінів нафтогазової сфери необхідно зацентрувати на тому, що у термінологічному полі сучасної фахової нафтогазової комунікації функціонують технічні терміни інших галузей науки

Україномовний варіант терміна	Варіанти перекладу терміна за допомогою мови-посередника		
	англійська	французька	російська
буріння	drilling	forage	бурение
долото	bit	trépan	долото
лебідка	drawworks	treuil	лебедка
родовище	field	gisement	месторождение
розчин	solution	boue	раствор
свердловина	well	puits	скважина
тиск	pressure	pression	давление
труба	pipe	tube	труба
трубопровід	pipeline	canalisation	трубопровод

(фізика, хімія, математика, гідравліка, теплотехніка, електротехніка, опір матеріалів, загальна геологія, геофізика, мінералогія).

Засвоєння нафтогазової термінології – це поетапний процес, який передбачає ознайомлення з терміном, його дефініцією, з'ясування контексту використання. На початковому етапі студент повинен прочитати термін, знайти його переклад своєю рідною мовою. Практика показує, що опанування студентами-іноземцями нафтогазової терміносистеми у процесі професійного спілкування вимагає мови посередника, яка полегшує процес адаптації носія тієї чи іншої мовної групи. Студентові можна запропонувати так званий двоступеневий мовний етап запам'ятовування нафтогазової термінології: україномовний варіант терміна – варіант перекладу терміна за допомогою мови-посередника (англійська, французька, російська).

Найважливішим етапом у вивченні та засвоєнні нафтогазової термінології є вміння студента встановити відповідність між терміном та його дефініцією, що сприяє точному й доречному вибору термінів, граматично й стилістично правильній сполучуваності термінів з іншими словами. Основну увагу необхідно зосередити на розкритті власне контекстуального значення терміна у науково-технічному тексті.

На нашу думку, визначення терміна студенту-іноземцю потрібно подавати у найбільш узагальненому вигляді. Наприклад, **бурова вежа** – споруда, яка встановлюється над буровою свердловиною [1, 97], **долото** – інструмент для руйнування гірських порід [1, 323], **електродвигун (електромотор)** – електрична машина, двигун, що перетворює електричну енергію на механічну [1, 347], **лебідка** – пристрій для піднімання і переміщення вантажів під час спуско-піднімальних операцій [1, 4], **резервуар** – місткість для зберігання рідин і газів (бак, балон, цистерна тощо) [1, 314].

Також необхідно звернути увагу студента-іноземця на зв'язок одного терміна з іншим у самій дефініції поняття: бур, бур складний, бур-розширювач; буріння, буріння складне, буріння глибоке; бурова вежа, бурова свердловина, роторна бурова установка; газ, газ зріджений, газ сланцевих товщ, тиск, тиск вибійний, тиск гірських порід; свердловина, свердловина-дублер, свердловина двостовбурна; труба, трубопровід, магістральний трубопровід, порода, порода гірська, порода захисна та ін.

Важливий аспект у вивченні термінології науково-технічного тексту нафтогазового профілю – засвоєння алгоритму аналізу науково-технічного тексту. В основі побудови алгоритму лежить поетапний складний процес лексико-граматичного опрацювання науково-технічного тексту.

Алгоритм аналізу науково-технічного тексту

Прочитати текст, поділити його на структурно-змістові частини.

Підкреслити незрозумілі слова, з'ясувати їх значення за тлумачним слов-

ником.

Виокремити терміни нафтогазової сфери, підкреслити їх, перекласти рідною мовою, з'ясувати їх значення за термінологічним словником.

4. Класифікувати терміни на прості, складні, терміни-словосполучки або складені терміни та ін.

Перевірити правильність наголошування термінів.

Проаналізувати граматичні особливості вживання терміна у тексті: рід, число, відмінок.

Подати парадигму відмінювання терміна.

Утворити кілька словосполучень з використанням терміна, проаналізувати їх граматичні особливості.

Побудувати прості речення з поданими словосполученнями.

У процесі засвоєння фахової мови використовуються спеціалізовані адаптовані тексти, що тематично спрямовані на висвітлення стану нафтогазової промисловості. З навчальною метою науково-технічні тексти скорочують та адаптують.

Вивчення нафтогазової термінології науково-технічного тексту супроводжується системою вправ, побудованих за принципом “від простого до складного”.

Наведемо зразки вправ, які покликані допомогти майбутнім фахівцям оволодіти складною термінологією нафтогазової сфери, а також усвідомити специфіку сучасного науково-технічного тексту. До комплексу завдань для виконання входить:

1. Прочитати текст (наприклад, “Як добувають сланцевий газ?”).

2. Подивитись відеозапис до тексту.

3. Чітко повторити за викладачем терміни нафтогазової галузі: глина, пласт, сланець, пори, бурити, бур, гідроудар, тиск, під тиском, тверда порода, тріщина, відпрацьована рідина, відкачувати, поверхня, на поверхню, зливати, котлован.

4. Дати письмові відповіді на запитання до тексту.

5. Перекласти і вивчити терміни нафтогазової галузі (перекладаючи термін, необхідно користуватися однією назвою в усьому тексті).

Таким чином, мовна адаптація іноземних громадян у технічному ВНЗ є складним, поетапним процесом науково-пізнавальної діяльності студента. Кожний наступний етап повинен формувати певні практичні навички роботи з нафтогазовою термінологією: засвоєння терміна та його дефініції, вміння точно й доречно добирати термін, виробити навички граматичної та лексичної сполучуваності терміна з іншими словами і його вживання в тексті.

Список використаних джерел:

1. Бойко В. С. Тлумачно-термінологічний словник-довідник з нафти і газу (5-ти-мовний – українсько-російсько-англійсько-французько-німецький) : у 2 т. / В. С. Бойко, Р. В. Бойко. – К. : Міжнародна економічна фундація. – Т. 1. – 2004. – 560 с.; Т. 2. – 2006. – 800 с.
2. Гінзбург М. Д. Наукова картина світу як засіб інтегрувати та систематизувати фахові знання / М. Д. Гінзбург // Вісник Національного авіаційного університету. Сер. : Філософія. Культурологія. – 2012. – №2. – С. 9 – 17.
3. Дорошенко С. М. Формування та розвиток української термінології нафтогазової промисловості : автореф. дис... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – “Українська мова” / Дорошенко Світлана Михайлівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 22 с.
4. Д'яков А. С. Основи термінотворення: Семант. та соціолінгвіст. аспекти / Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. – К. : Вид. дім “KM Academia”, 2000. – 218 с.
5. Термінологічна робота. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять : ДСТУ 3966-2009 [Чинний від 2010-07-01]. – К. : Держстандарт України, 2009. – 35 с.
6. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки. – 2011. – Вип. 19. – С. 136 – 146.

Transliteration:

1. Boiko V. S. Tlumachno-terminologichnyi slovnyk-dovidnyk z nafty i hazu (5-ty-movnyi – ukrainsko-rosiisko-anhliisko-frantsuzko-nimetskyi): u 2t. / V. S. Boiko, R. V. Boiko. – K. : Miznarodna ekonomichna fundatsia. – T.1. – 2004. – 560 s.; T. 2. – 2006. – 800 s.
2. Hinzburh M. D. Naukova kartyna svitu yak zasib intehruvaty ta systematyzuvaty fakhovi znannia / M. D. Hinzburh // Visnyk Natsionalnoho aviatyinoho universytetu. Ser. : Filosofiia. Kulturolohiia. – 2012. – №2. – S. 9 – 17.
3. Doroshenko S. M. Formuvannia ta rozvytok ukrainskoi terminolohii naftohazovoi promyslovosti : avtoref. dys... kand. filol. nauk : spets. 10.02.01 – “Ukrainska mova” / Doroshenko Svitlana Mykhailivna ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2004. – 22 s.
4. Diakov A. S. Osnovy terminotvorennia : Semant. ta sotsiolingvist. aspekty / Diakov A. S., Kyiak T. R., Kudelko Z. B. – K. : Vyd. dim „KM Akademia”, 2000. – 218 s.
5. Terminologichna robota. Zasady i pravyla rozroblennia standartiv na terminy ta vuznachennia poniat : DSTU 3966-2009 [Chynnyi vid

6. 2010-07-01]. – К. : Derzhstandart Ukrainy, 2009. – 35 s.
7. Ushakova N. I. Kontseptsiiia movnoi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukrainy / N. I. Ushakova, V. V. Dubichynskyi, O. M. Trostynska // Vykkladannia mov v vyshch. navch. zakl. osvity. na suchas. etapi. Mizhpredmet. zviazky. – 2011. – Vyp. 19. – S. 136 – 146.

Н. Б. Манюх, *Ивано-Франковский национальный технический университет нефти и газа, Ивано-Франковск, Украина*

Нефтегазовая терминология в контексте языковой адаптации студентов-иностранцев

N. B. Manûh, *Ivano-Frankivsk National Technical University of oil and gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine*
Oil and gas terminology in the context of linguistic adaptation of students-foreigners

E-mail: iwankab@ukr.net

МЕЛЬНИК О.Л.,

кандидат філософських наук,
викладач, кафедра філософії,
НТУУ “КПІ”, м. Київ, Україна

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСІВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Стаття присвячена сучасним проблемам інтеграційних освітніх процесів, розгляду цих процесів на різних рівнях трансформації та формування ними нового освітнього простору.

Ключові слова: інтеграційні процеси, освітній простір, євроінтеграція, глобалізація.

Статья посвящена современным проблемам интеграционных образовательных процессов, рассмотрения этих процессов на разных уровнях трансформации и формирования ими нового образовательного пространства.

Ключевые слова: интеграционные процессы, образовательное пространство, евроинтеграция, глобализация.

The article is devoted to contemporary problems of integration of educational processes, review these processes at various levels of transformation and the formation of their new educational space.

Key words: integration processes, educational space, European integration, globalization.

Актуальність розкриття інтеграційних процесів в освіті як складової процесу євроінтеграції та глобалізації зумовлена зростанням ролі освіти у формуванні сучасних стратегій суспільного розвитку. Перехід України до інформаційного суспільства, як стратегічна перспектива трансформаційних процесів становлення суспільства знання та актуалізація питання про суспільство освіти, спирається на формування нової ролі освіти в інтеграційних процесах в суспільстві та в освіті.

Метою статті є розгляд інтеграційного освітнього процесу, його трансформації на різних рівнях (інституційному, суспільному та цивілізаційному). Відокремити інтеграцію як політичний процес, що має вектор, від інтеграції як

освітнього та соціального явища.

Сьогодні, коли все більш стає зрозумілою ключова роль соціального інституту освіти у входженні України в Європейський освітній простір, створюється підґрунтя для реалізації в ньому інтеграційних процесів, що перетворюють Європейський освітній простір на Європейський науково-освітній простір, а також у Європейський інформаційний освітній простір. Ключова роль інформаційних технологій підкреслюється також у перетворенні світового освітнього простору на глобальний інформаційний освітній простір.

Однак, не зважаючи на зростаюче значення інтеграційних процесів в освіті в сучасному суспільному та цивілізаційному розвитку, дослідження інтеграційних процесів обмежується рамками нормативно-правових та організаційних трансформацій.

Стає зрозумілим, що саме перенесення правил та їх засвоєння не забезпечують сучасної модернізації освіти, зокрема впровадження тих технологічних інновацій, які створюють нове технологічне підґрунтя для реалізації інтеграційних стратегій входження в Європейський інформаційний та світовий інформаційний простори. Само по собі запозичення правил та норм ще не перетворює Україну на суспільство знання, не веде до зростання ролі соціального інституту освіти в інтеграційних процесах, що відбуваються в Україні та в світі.

Органічне поєднання інформатизації освіти з формуванням нових інтеграційних стратегій зумовлює необхідність переходу від сучасного розгляду інформатизації тільки як впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, що веде до трансформації всіх елементів навчального процесу та формування нової віртуальної педагогіки як переносу навчального процесу у віртуальне середовище, до розкриття інтеграційних процесів в освіті як таких, що відбуваються в інформаційно-освітньому середовищі.

Інформаційно-освітнє середовище, яке сьогодні досліджується як середовище окремого навчального закладу, та в рамках інформатизації як впровадження інформаційних технологій в навчальний процес з позицій розгляду інтеграційних процесів в освіті як соціально-інституційних інтеграційних процесів в суспільстві, розвитку інтеграції науки, освіти та культури, виявляє новий суспільний інтеграційний потенціал освіти.

Нерозривний зв'язок між інтеграційними процесами, що відбуваються, в освіті, в суспільстві та в сучасному світі вимагає окреслення нових рамок розгляду проблеми інтеграційних процесів в освіті. Зростаючу роль освіти в суспільних та цивілізаційних перетвореннях не можна розкрити, обмеживши розгляд інтеграційних процесів рамками навчального процесу. Концептуалізація проблеми інтеграційних процесів в освіті й історично, й еволюційно спирається на розуміння інтеграції як засобу і шляху формування

нових цілісностей. Поняття інтеграції як кооперації формується на основі дослідження нових просторів – територіального, демографічного, етнічного тощо як складових формування нової європейської цілісності. Однак в політологічних дослідженнях роль освіти розкривається не на соціально-інституційному рівні. Розгляд обмежується роллю університетів як духовних лідерів у формуванні гуманістичної Європи як Європи народів.

Політичний аналіз формування нової міждержавної співдружності – ЄС вводить у норму етапи інтеграції в освіті. Вони виникають на основі прямих політичних домовленостей урядів та міністрів європейських країн. Проявом цих етапів стають програми в освіті, які реалізують інтеграційні стратегії країн-учасників інтеграційних процесів.

Інтеграційні процеси в освіті ніяк не пов'язуються з розкриттям формування Європейського освітнього простору. Не з'ясовується роль інтеграційних процесів в освіті зі стратегіями суспільного та цивілізаційного розвитку.

Розкриття інтеграції виключно як політичного явища в умовах України супроводжується з уведенням в поняття інтеграції в якості суттєвої ознаки векторності інтеграційного процесу. Інтеграція розкривається як приєднання, як включення України в якесь інше політичне, міждержавне утворення. Сучасне існування України в умовах політичної нестабільності – протиборства орієнтованих на різні зовнішні вектори політичних еліт зумовлює необхідність відходу від розгляду інтеграції виключно як політичного явища.

Сьогодні розробка інтеграційних процесів сконцентрована в чітких концептуальних проявах, серед яких чільне місце займають євроінтеграція. Основним проявом цього стану є відокремлення інтеграції як політичного процесу, що має вектор, від інтеграції як освітнього та соціального явища. За таких умов інтеграційні процеси постають як приєднання на різних не взаємопов'язаних рівнях – з одного боку до Європейського Союзу, що фактично розглядається як міждержавна співдружність, з іншого – до зони європейської освіти. Обидва інтеграційні процеси знаходяться в різних площинах – державному та освітньому.

Водночас відмічається рівень здійсненості інтеграційного освітнього процесу як входження в зону європейської освіти. Відчувається, що цей вид процесу досягає своєї завершеності. Однак, незважаючи на високі показники в переносі норм, методів і стандартів європейської освіти та зміни в організації навчального процесу не вирішеними залишається проблема підвищення якості освіти нез'ясованими залишаються основні параметри впливу соціального інституту освіти на суспільний розвиток. Усе більше стає зрозумілим, що інтеграційний освітній процес перетворюється на вид трансформаційного, а не процесу, що розвивається.

Актуальним стає постановка питання про інтелектуальний потенціал,

який формує освіта, та його вплив на розвиток окремих складових та суспільства в цілому. Такі підходи реалізуються в працях В.Андрущенка, В.Губерського, М.Згуровського.

Інтелектуальний потенціал нації та роль освіти в розвитку системи наукового знання як складової інтелектуального потенціалу нації (В.Литвин), освіти як становлення інноваційної освіти (В.Губерський, В.Андрущенко), вирішальна роль освіти в розвитку інших сфер суспільного життя (В. Андрущенко) стають основними лейтмотивами пошуку механізмів впливу освіти на суспільний розвиток.

Інтеграційні процеси є важливими складовими цього переходу від розвитку освіти до розвитку суспільства. Однак політизація самого процесу, редукція його лише до утворення міждержавної спільноти та розгляд інтеграції в освіті лише як однієї з складових цього процесу стають на заваді формування нових підходів до проблеми, зокрема поєднання інтеграційних та інноваційних процесів, розгляду інтеграційних процесів в освіті як механізму інституційного, суспільного, цивілізаційного розвитку, що відкривають зовсім нові перспективи формування інформаційної освіти як складової становлення інформаційного суспільства в Україні.

Сьогодні інтеграція як політичний процес передбачає лише три сценарії – входження в Європейський Союз, входження в нові політичні утворення, а бо «стояння на місці».

Інтеграційні процеси в рамках євроінтеграції в межах просторового аналізу характеризують різноманітні складові формування нової цілісності – територіальну, етнічну, економічну. Інтеграційні процеси прив'язані до Європи, є проявом євроінтеграції. Вони розкриваються як такі, що формують нову цивілізаційну спільність – єдину європейську цивілізацію чи синтез цивілізацій.

В сучасних дослідженнях інтеграційні процеси розкриваються переважно як освітні процеси. Не зважаючи на те, що вони можуть охоплювати й освіту, й науку, інтеграційні процеси в освіті і науці (А.Є.Сохнич) мають чітку освітню орієнтацію, спрямованість на розвиток сфери освіти та формування творчої особистості [5].

Інтеграційні процеси в кінці 90-х рр. характеризують загальноєвропейську кооперацію та інтеграцію інтернаціоналізацію [6, с. 28], НТР та орієнтацію загальноєвропейського процесу на людину та формування Європи Народів. Кооперація в її більш високій формі – інтеграції розкриває переростання кооперації в інтернаціональні зв'язки, на основі яких формується Єдиний технологічний простір та Європейський Союз [6, с. 90].

Інтеграційні процеси постають як процеси формування певних цілісностей територіальної, етнічної, культурної тощо. Однак у становленні розуміння

інтеграційних процесів як соціально-культурного явища гальмує відсутність присутності сфери освіти як на інституційному, так і на суспільному й цивілізаційному рівнях. Дослідження інтеграційних процесів вводить не систему освіти, не освітню сферу чи її інтеграційні сполучення – Європейський освітній простір, тощо, а обмежується визначенням духовної ролі університетів як духовних ідейних лідерів інтеграційного процесу.

Інтеграційні процеси в освіті розкриваються лише як освітнє явище, що обмежується рамками самої освіти. При цьому внутрішні інституційні зміни пов'язуються не з інтеграційними, а з інноваційними процесами в освіті. Введення в розгляд інноваційних процесів започатковує соціально-організаційний, соціально-інституційний підхід до внутрішніх трансформацій в сфері освіти. Це приводить до зосередження на зміні механізму управління системою освіти.

Сьогодні інтеграційні процеси в освіті розробляються в контексті стратегії розвитку освіти, причому враховується саме освіта Заходу на порозі XXI століття. Освітні процеси розкриваються як складова передумова міжнародної освітньої інтеграції. Такий розгляд, що включає в себе й роль ЮНЕСКО та діяльність Ради Європи і Європейського Союзу, розкривається як складова інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя [1, с. 176].

Інтеграційні процеси постають як результат економічних, соціокультурних процесів, що враховує існуючу в країні внутрішню, насамперед матеріальну та технологічну, а також й духовну складові. Водночас інтеграційні процеси в освіті розкриваються як процеси, що відбуваються під керуючим впливом міжнародних організацій, тобто ідуть, певною мірою, «згори», а не знизу, від учасників процесу в умовах збереження «величезного розриву в економічному й науковому розвитку різних країн. В глобальному масштабі їх можна поділити на три категорії: предіндустріальні, індустріальні й постіндустріальні. Перспективи розвитку освіти не можуть бути однаковими в цих настільки різних суспільствах. Отже, інтеграційні процеси як прояв інтернаціоналізації зовсім не передбачають вирівнювання ступеня розвитку країн, які в них втягнені. Скоріше, навпаки, як видно з цієї публікації ЮНЕСКО, нерівність передбачається розглядати як прояв реалізму. Можливо, вона буде не тільки збережена, а й поглиблена внаслідок самого характеру інтеграційних процесів у різних країнах, їх різних темпів та спрямованості.

Управлінська й організуюча складова інтеграційних процесів виходить на перший план: «На відміну від дезінтеграції, яка може розвиватися начебто стихійно, інтеграційні процеси, щоб бути ефективними, неодмінно вимагають організованих і цілеспрямованих дій» [1, с. 176]

В сучасних умовах інтеграційні процеси все більше розкриваються як складова глобалізаційних процесів, по-перше, як вплив глобалізації безпосе-

редньо на освіту, як вияв впливу ринкових процесів на освіту, що пов'язаний з утворенням єдиного глобалізаційного освітнього простору, по-друге, як вияв глобальної освіти, яка веде до інтеграції світового освітнього простору. У першому випадку – детермінантою є економічні, фінансові, глобалізаційні процеси, відповіддю на які є трансформації в освіті. пов'язані з утворенням глобального освітнього простору. Єдиний освітній простір постає як частина світового процесу, як інтегративна система та новітній соціальний інститут. Вплив ринкових процесів на освіту перетворює ЄОП на сферу виробництва, що викликає комерціалізацію, прагматизацію освіти та послаблення її гуманітарної функції [4, с. 1-3].

Вплив ринкових процесів на освіту пов'язується з її модернізацією як осучасненням, але при цьому, як показує дослідження Бойко, розгляд інтегративних процесів не є обов'язковим. На наш погляд, необхідно введення інформатизації в інтеграційні процеси, що уможливорює перетворення інтеграційних процесів на процеси інституціонального та цивілізаційного розвитку шляхом розкриття інтеграційних процесів у сфері освіти як процесів діалектичного саморозвитку суспільства, інтеграції сфер освіти та науки, освіти та культури.

Друга позиція – розгляд інтеграційних процесів як вияву глобальної освіти, яка веде до інтеграції до світового освітнього простору виявляє інтеграційний потенціал освітніх систем. Робота А.П.Лиферова, Б.С.Гершунського та А.Я.Данилюка, на думку Є.А.Пінчука, «стосуються як власне інтеграційних процесів у світовій освіті, основних напрямів інтеграційної взаємодії освітніх систем, так і «ціннісно-цільових аспектів міжнародної інтеграції освіти як феномена, що зумовлює організацію і функціонування освітніх систем» [3, с. 67].

На місце впливу глобалізаційних, насамперед економічних, ринкових процесів на сферу освіти, який веде до виникнення в ній загальних трансформаційних рис і тенденцій, що акумулюються в єдиному освітньому просторі, що «географічно поділяється на свої територіальні, наддержавні складові, ставиться розгляд інтеграційних процесів як складова цивілізаційних процесів, у тому числі й процесу євроінтеграції.

Розкриття інтеграційних процесів як складової соціально-економічної та соціокультурної цілісності веде до висновку, що не можна обмежитися редукцією інтеграційних процесів до інтеграції та розкриття її лише як політичного явища. В такому розумінні акцент з інтеграційних процесів переноситься на саму інтеграцію, яка розглядається як приєднання до певного політичного утворення, насамперед до ЄС як співдружності держав. В цьому контексті атрибутом інтеграції як політичного об'єднання стає векторність інтеграційних процесів. Розгляд інтеграції як проблеми політичного вибору та історичного

пізнання, розкриває цей вибір як обрання орієнтації – «євроцентристської орієнтації з поступовим еволюційним входженням в єдину Європу» [2, с. 31].

Інтеграційні процеси історично почали розглядатися як складова загальноєвропейського процесу кооперації. Із завершенням формування європейської співдружності в центрі уваги виявився вплив інтегрованого європейського середовища на національні системи освіти інших країн. Входження в інтелектуальний простір об'єднаної Європи спочатку висвітлювалось як входження в європейську зону освіти шляхом перенесення відповідних норм і стандартів в національну систему освіти. З часом – із завершенням організаційних змін в освіті – із введенням дворівневої освітньої підготовки бакалавр/магістр. кредитно-модульної системи тощо – інтеграційні процеси в освіті почали досліджувати як вплив ринку об'єднаної Європи на підготовку людського капіталу в країнах, які прагнуть асоційованого членства.

На наш погляд, перехід до розкриття інтеграційних процесів як процесів формотворення, що мають багато центрів внутрішнього діалектичного саморозвитку, розкриває інтеграційні процеси не як наслідок інтеграції чи глобалізації, а як нелінійні процеси, що формують різні утворення на різних рівнях, серед яких найважливішими стають інституціональний, цивілізаційний, бо універсалізація, як основна риса інтеграційних процесів, не веде до ліквідації відмінностей, що існують між цивілізаціями.

Розкриття європейського освітнього простору як інституційних процесів інтеграції науки та освіти і цивілізаційних процесів становлення нових суспільних формоутворень, формування європейського простору як нової цілісності, що виникає на основі інтеграції наукового та освітнього просторів, принципово змінює погляд на речі – і наука, і освіта, в їхньому розвитку на основі інтеграційних процесів починають розкриватися як складові нового структурного інфраструктурного утворення, що змінює їх соціально-інституційну, соціально-організаційну і функціональну основу.

Список використаних джерел:

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
2. Мельник А.І. Історичні та геополітичні передумови європейського вибору України / А.І.Мельник // Мультиверсум. – 2009. – № 79. – С. 30-42.
3. Пінчук Є.А. Соціокультурна зумовленість процесів модернізації освіти в річницю євроінтеграції / Є.А. Пінчук // Мультиверсум. – 2009. – № 87. – С. 67-82.
4. Рибка Н.М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект: Дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Наталія Миколаївна Рибка; Одеський національний політехнічний ун-т. – О.,

2005. – 179 с.

5. Сохнич А. Я. Інтеграція освіти і науки в європейську систему / А.Я. Сохнич, Л.М. Тібілова, М.С. Богіра // Наука і методика: зб. наук.-метод. праць. – 2006. – № 7. – С. 12–16.
6. Proceedings «Forum on Higher Education». Congress of the Black Sea Universities Network, April 2 – 5, 2008. - Kyiv, 2008. – 132 p.

Transliteration:

1. Vulfson B.L. Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade na poroge XXI veka / B.L. Vulfson. – M.: Izd-vo URAO, 1999. – 208 s.
2. Melnik A.I. Istorichnl ta geopolitichnl peredumovi Evropeyskogo viboru UkraYini / A.I.Melnik // Multiversum. – 2009. – # 79. – S. 30-42.
3. Plnchuk E.A. Sotslokulturna zumovlenlst protseslv modernlzatslYi osvlti vrlchnitsl EvrolIntegratslYi / E.A. Plnchuk // Multiversum. – 2009. – # 87. – S. 67-82.
4. Ribka N.M. Ediniy osvltlny prostlr yak Integrativna sistema: sotslalnno-fllosofskiy aspekt: Dis... kand. fllos. nauk: 09.00.03 / Natallya MikolaYivna Ribka; Odeskiy natslonalniy polltehnlnchniy un-t. – O., 2005. – 179 s.
5. Sohnic A. Ya. Integratslya osvlti l nauki v Evropeysku sistemu / A.Ya. Sohnic, L.M. Tlbllova, M.S. Boglra // Nauka l metodika: zb. nauk.-metod. prats. – 2006. – # 7. – С. 12–16.
6. Proceedings «Forum on Higher Education». Congress of the Black Sea Universities Network, April 2 – 5, 2008. - Kyiv, 2008. – 132 p.

О. Л. Мельник, НТУУ «Киевский политехнический институт», Киев, Украина

Интеграционные процессы в образовании как составляющая процессов евроинтеграции

О. І. Мельник, НТУУ «Київ Політехнічний Інститут», Київ, Україна

Integration in education as part of the process of European integration

E-mail: okana@melnik.org.ua

НІКІТІНА І.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет харчових
технологій,
м. Київ, Україна

ТРЕНІНГ ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ЯК ФОРМА АКТИВНОГО НАВЧАННЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ

У статті проаналізовано динаміку командотворення, психологічні критерії ефективної професійної діяльності команди, конгруентна взаємодія керівника з членами групи, різновиди професійних команд залежно від ступення їх розвитку. Представлено тренінгову програму для магістрантів з дисципліни «Навички формування команди».

Ключові слова: формування, управлінський персонал, професійна команда, критерії ефективної взаємодії, стадії розвитку команди, тренінг командотворення.

В статье проанализировано динамику создания команды, психологические критерии эффективной профессиональной деятельности команды, конгруэнтное взаимодействие руководителя с членами группы, типы профессиональных команд в зависимости от уровня их развития. Представлено тренинговую программу для магистрантов по дисциплине «Навыки формирования команды».

Ключевые слова: формирование, управление персоналом, профессиональная команда, критерии эффективного взаимодействия, стадии развития команды, тренинг формирования команды.

This article analyzes the development dynamic of the professional command, psychological criterions of effective professional work of the command's members and types of professional commands which determine the collective level of their increases. There are described the process of identical common functioning between the manager and specialists. The result of this investigation is the training program "Skills of the formation of the professional command" for the students from different courses of the National University of

Food's Technologies. Today's reforms of the Ukrainian higher education need for radical change of the traditional system of young people's training for the optimum self-development and self-realization of their leader's potential.

Key words: formation, manager's specialists, professional command, criteria of the effective common functioning, levels of the command's increase, training for organize of the command.

Сучасні світові інтеграційні процеси, що впливають на соціально-економічні умови існування і розвитку України вимагають формування ефективної команди фахівців, які володітимуть основоположними засадами та практичними навичками психологічного інструментарію управління. Психологічні теорія та практика визнають тренінг як ефективний засіб навчання персоналу. Від традиційних форм навчання тренінг вигідно відрізняється мінімальною кількістю теорії та основним спрямуванням на практику. Проблеми професійного становлення фахівців досліджували Ж.П. Вірна, Е.Ф. Зесер, Є.О. Клімов, Н.В. Копилова, А.К. Маркова, В.Г. Панок тощо; ефективної управлінської діяльності – Л.В. Васильченко, Дж. Гордон, О.Ф. Закаблущька, Л.М. Карамушка, Е. Шейн; психологічного забезпечення професійної діяльності – К.О. Абульханова-Славська, О.О. Конопкін, М.С. Корольчук, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Орлов, Т.О. Титаренко та інші вчені.

Метою статті є аналіз динаміки розвитку професійної команди і розробка методологічних засад впровадження тренінгової програми «Навички формування команди» для майбутніх управлінців в умовах вищої школи.

Головним завданням тренінгу «формування команди» – є формування впевненості майбутніми керівниками, бізнесменами, управлінським персоналом середньої ланки у можливості запровадження здобутого досвіду в реальну професійну сферу діяльності.

Для реалізації цього педагог-тренер повинен дотримуватися наступних вимог: 1). Забезпечити максимальну подібність тренінгової програми та майбутньої професійної діяльності студентів. 2). Сприяти усвідомленню учасниками ключових засад, що реалізуються у тренінгу. 3). Формувати мотивацію учасників тренінгу, застосовувати набуті знання, вміння і навички у реальних робочих ситуаціях. 4). Досягти відповідності навичок формування команди, що опрацьовуються у тренінгу, до вимог майбутньої фахової діяльності.

Поряд з цим потрібно враховувати, що навчання студентів у формі тренінгу здійснюється на трьох рівнях:

– *Індивідуальному*, у межах якого активізуються особисті якості студента, формується та корегується важливий професійно – лідерський потенціал його особистості.

– *Груповому*, до позитивних результатів якого можна віднести підвищення самооцінки та впевненості у собі; уміння нестандартно та креативно мислити; розвиток навичок самоорганізації, адаптації до мінливих умов професійного середовища; розвиток внутрішньої свободи та зовнішньої незалежності.

– *Організаційному*, на якому студенти оволодівають необхідними знаннями і досвідом формування та удосконалення ефективної взаємодії персоналу в команді, формують модель позитивної комунікації з партнерами, конкурентами, замовниками, спонсорами тощо; формують мотивацію, досягнення високих результатів не тільки власної професійної діяльності та роботи команди, але й усього підприємства.

Потрібно наголосити, що з соціо – психологічної точки зору, тренінг «формування команди» акумулює знання з різних галузей психологічної науки: соціальної психології, психології праці, загальної психології, організаційної психології, психології управління, вікової психології, гендерної психології тощо.

Психологами різних країн світу експериментально підтверджено, що ефективність діяльності підприємства значною мірою визначається відповідністю стилю керівника рівню розвитку команди.

Команда – це форма організації сумісної діяльності двох або більше працівників в автономному колективі з метою вирішення поставленого завдання. Практика свідчить, що команда працює значно ефективніше ніж традиційні ієрархічні структури, вона знаходить кращі творчі рішення складних неординарних проблем. Фахівці визначають професійну команду як автономний самокерований колектив професіоналів, що створюється для досягнення загальної мети, відповідає за результат і здатний оперативно, ефективно та якісно вирішувати професійні завдання.

Головними ознаками професійної команди є: – професійність кожного співробітника; – ефективна, конструктивна, міжособистісна взаємодія; – автономність і самокерованість діяльності; – гнучкий розподіл функцій між членами команди; – здатність узгоджено працювати на спільний результат; – спільний успіх й колективна відповідальність за поразки.

Проаналізуємо переваги та обмеження професійної команди.

Показниками ефективності професійної команди дослідники виділяють: оперативність, креативність, якість, самокерованість, результативну взаємодію, саморозвиток професійності кожного члена команди.

Передбачається такий зміст виділених характеристик команди: – оперативність команди означає, що команда здатна швидко і ефективно виконати завдання, на виконання якого звичайний колектив витрачає набагато більше часу; – креативність команди передбачає високий рівень її здатності генерувати нестандартні рішення; – якість: колективна відповідальність не дозволяє членам команди виконувати роботу неякісно; – самокерованість означає, що

команді не потрібен зовнішній менеджер; – взаємодія команди забезпечується досвідом співпраці та взаємної підтримки; – саморозвиток професійності практикується фахівцями як зустрічний рух: з одного боку сприяє особистісному і професійному саморозвитку членів команди, а з іншого – особистісно-професійне зростання кожного члена підвищує ефективність діяльності команди вцілому.

Діяльність команди має значущі для її результату обмеження. Це такі: часові витрати на її формування – процес створення команди розтягнуто у часі; додаткові ресурси на навчання й стимулювання діяльності команди – матеріальні, адміністративні, часові тощо; чутливість щодо стилю управління, особливо, коли директивність управління не відповідає внутрішньо-командним цінностям; унікальність – модель команди не підходить для «тиражування»; залежність ефективності команди від різновиду поставлених завдань – команда створюється для вирішення певного типу завдань, зміна яких може різко знизити її ефективність.

Важливим є те, що у професійній команді ці якості діють комплексно та взаємодоповнюють одна одну.

Соціальні психологи [1] виділяють 5 стадій розвитку команди, які на думку К. Бланшара [2] визначаються наступними двома координатами: 1) продуктивність – кількість і якість виконаної роботи. Вона залежить від здатності членів команди до співпраці; їхніх знань та вмінь, прозорості цілей і доступу до необхідних ресурсів; 2) моральний дух – емоційний настрій впевненість команди, її мотивація та єдність у досягненні цілей.

Розглянемо динаміку розвитку команди на кожній стадії залежно від виділених характеристик.

Стадія 1. «Орієнтація». На цій стадії більшість добровільних членів команди задоволені своєю приналежністю до команди. Їхній моральний дух на висоті, вони налаштовані на співпрацю, однак продуктивність знижена, тому що ролі не визначено, норми діяльності не сформовано, цілі мало зрозумілі. Головна проблема на цьому етапі – вірно спрямувати команду: створити атмосферу довіри, розробити правила і норми сумісної діяльності та взаємодії. За таких умов стадія орієнтації складає 5% – 10% ділового життя команди.

Стадія 2, «Розчарування». На цьому етапі виникають протиріччя між очікуваннями членів команди та реальністю. У зв'язку з цим моральний дух команди падає. Труднощі спільної діяльності можуть призвести до розгубленості й розчарування, виникнення негативних реакцій один на одного серед членів команди. З'являються підгрупи, що можуть поляризувати команду, знижується взаємодовіра. При цьому продуктивність праці з набуттям досвіду зростає, однак моральний дух знижується.

На перший погляд, стадія розчарування гальмує розвиток команди, у той

же час вона є дуже важливою, тому що сприяє накопиченню внутрішньо-групових ресурсів і засобів, що допоможуть у майбутньому вирішувати проблеми командної взаємодії. Головне на цьому етапі – навчитись конструктивно вирішувати протиріччя та ефективно взаємодіяти. При позитивному проходженні цієї стадії продуктивність і командний дух зростають. У протилежному випадку, якщо стан деморалізації та низької продуктивності затягується, команда застрягає на цій стадії.

Стадія 3. «Інтеграція». На цьому етапі команда здатна розпізнавати і вирішувати проблеми, з якими вона зіткнулась на стадії розчарування. Моральний дух, взаємодовіра і згуртованість зростають. Члени команди зацікавлені у досягненні цілей, які вони розуміють, налаштовані на прийняття колективних норм і цінностей. Члени команди відчують готовність розподілити відповідальність і контроль. Виникає відчуття «Ми», однак при цьому члени групи вчаться поважати різні точки зору всередині команди. Характерно, що на цьому етапі розвитку члени команди прагнуть уникати конфліктів, щоб не руйнувати позитивний клімат. Головне на данній стадії – розподілити функції управління і контролю між членами команди, а також подолати тенденцію конформізму заради уникнення конфліктів. Тривалість цієї стадії залежить від легкості подолання почуття незадоволеності, засвоєння нових підходів і методів спільної діяльності та досліду врегулювання конфліктів.

Стадія 4. «Функціонування». На цьому етапі висока продуктивність і високий моральний дух інтегруються та підсилюють одна одну. Почуття приналежності до високоефективної команди, зацікавленість у неперервному самовдосконаленні, довіра та взаємоповага гарантують якісну роботу команди. Вона гнучка, здатна долати перепони, вирішувати нові проблеми і постійно професійно зростає. Головне на цій стадії – зберігати якість командної роботи, долати перепони і підтримувати професійний зростання групи.

Стадія 5. «Завершення». Цей етап переживають команди, створені для досягнення конкретної мети та вирішення визначених задач, коли отримано бажаний результат. Продуктивність і моральний дух або зростають, або знижуються, залежно від того, що більш переживають члени команди: задоволення від успіху і досягнень або сум від завершення роботи та розтавання. Головне на цьому етапі – зберегти необхідну продуктивність і моральний дух команди та вести її до завершення роботи на фоні визнання і позитивної оцінки результатів діяльності.

Формування професійної команди вимагає конкурентної позиції і стилю діяльності керівника на кожній стадії. Дослідники виділяють такі різновиди команд, залежно від динаміки свого розвитку.

Первинна команда. Керівник знаходиться у центрі усієї взаємодії групи. Він координує, мотивує, навчає, контролює результати та ефективність діяльності

команди. Часто демонструє власний приклад професійної роботи.

Основні задачі керівника: визначити функції підлеглих відповідно до їх компетентності та кваліфікації, забезпечити умови для прояву самостійності та відповідальності кожного за свої дії, поступово делегувати частину своїх функцій підлеглим.

Команда перехідного періоду. Керівник переорієнтовує свою увагу з контролю за діяльністю кожного співробітника на координацію внутрішньої взаємодії співробітників. Команда підвищує свою професійну компетентність, бере на себе відповідальність за якість роботи.

Головне на цьому етапі забезпечити самостійність та безпосередню взаємодію підлеглих у діяльності. Керівник здійснює загальний контроль за роботою команди.

3. Досвідчена команда. Керівник забезпечує команду додатковими зовнішніми ресурсами, для її ефективної самостійної діяльності та здійснює управління взаємовідносинами команди із зовнішніми інстанціями. Група сама керує, контролює та координує свою роботу.

4. Зріла команда. Це заключна стадія формування професійної команди, яка несе повну відповідальність за результати своєї діяльності. Команда переключається з керівництва на самокерівництво: самостійно керує свою роботу, розподіляє ролі та обов'язки, вирішує адміністративні та професійні проблеми, технічні та інші труднощі за умови мінімального втручання ззовні. Керівник переходить на зовнішній лідерський рівень. Він координує взаємодію різних команд і розподіляє ресурси між ними.

З огляду проведеного аналізу формування професійної команди та конгруентного стилю управління керівника на кожному етапі розвитку команди автором було розроблено тренінгові програму «формування команди» для магістрантів факультету Енергетики та енергоменеджменту Національного університету харчових технологій. Основою цієї розробки став «тренінг управління змінами в організації» Запропонований О.В. Івановою [3].

Цей тренінг було оновлено та адаптовано до цілей магістерського курсу «Формування команди. Соціальна психологія.» Він містить такі модулі.

Модуль 1. Стратегічні цілі і завдання формування команди.

Цілі: – формування цілісного бачення розвитку підприємства; – усвідомлення цілей підприємства, шляхів її розвитку, а також ролі кожного учасника в цьому розвитку; – проведення взаємозв'язку між минулим, теперішнім та майбутнім;

План:

1. Вступне слово тренера.
2. Міні-лекція про ціль підприємства.
3. Тренінгова вправа «Скептики та оптимісти»

4. ССЗВ-аналіз.

5. Тренінгова вправа «Привіт»

Модуль 2. Розвиток командної взаємодії.

Цілі: – відпрацювати навички роботи в команді; – розвиток командної взаємодії; – визначення ролей учасників команди (для тренера); – отримання навичок конструктивної міжособистісної взаємодії в команді.

План:

1. Тренінгова вправа «Ім'я команди».

2. Тренінгова вправа «Сіамські близнюки».

3. Групове обговорення.

4. Тренінгова вправа «Невидимий зв'язок».

Модуль 3. Функціональні обов'язки та особистісно-професійні характеристики ефективного керівника та членів команди.

Ціль: – усвідомлення проявів ефективного керівника, що надає можливість тренеру запропонувати учасникам групи орієнтовну основу із переліком цих проявів і в подальшому їх розвинути.

План:

1. Тренінгова вправа «Якості ефективного керівника».

2. Тренінгова вправа «Хто я і навіщо».

3. Групове обговорення.

4. Притча «Людина, що ходила по воді».

5. Лінійка досвіду.

6. Тренінгова вправа «Сумісне рахування».

Модуль 4. Постановка цілей.

Ціль: – познайомити учасників з принципами постанови цілей.

План:

1. Вступне слово тренера.

2. Тренінгова вправа «Розстановка цілей».

3. Групове обговорення.

4. Тренінгова вправа «Картина майбутнього».

5. Міні-лекція «Аналіз ресурсів і перешкод».

Модуль 5. Планування.

Цілі: – виявлення відношення учасників щодо планування своєї праці; – діагностика існуючого рівня планування.

План:

– Інструкція (етап планування).

– Процедура.

– Лекція демонстрація.

– Вправа «Пальці».

– Вправа «Японський менеджер».

- Лінійка досвіду.
- Вправа «М'ячик».

Модуль 6. Ефективна взаємодія керівника з підлеглими.

Цілі: – з'ясування особливостей взаємовідносин між підлеглими і керівниками; – формування уявлення про можливі негативні установки, що заважають ефективній співпраці підлеглих та керівників.

План:

Інструкція.

Процедура.

Головне обговорення.

- Вправа «Зіпсований телефон».

Модуль 7. Мотивація.

Цілі: – виявлення вміння мотивувати людей на роботу під своїм керівництвом, розуміння, яка мотивація їх спонукає; – виявлення власних почуттів і стратегій мотивації управління; – аналіз лідерського потенціалу і стратегій мотивації управління; – аналіз відносин «давати – брати» в рамках «начальник – підлеглий».

План:

- Рольова гра «Мотивація підлеглих».
- Вправа «Жива перешкода».
- Міні-лекція «Мотиваційні теорії та демотиватори».

Модуль 8. Контроль.

Цілі: – аналіз відносин веденого і ведучого; – отримання учасниками групи зворотнього зв'язку щодо оптимальної і комфортної міри контролю.

План:

- Інструкція.
- Процедура.
- Групове обговорення.
- Міні-лекція «Завдання контролю».
- Вправа «Параметри контролю».
- Лекція-дискусія «Рівні контролю».

Модуль 9. Вербальні та невербальні технології впливу.

Цілі: – усунення напруги і втоми; – пробудження нових сил і енергії.

План:

- Вправа «Фізкультура».
- Притча «Рухання у різних позах».
- Рольова гра «Інтернет співробітник».
- Вправа «Шикуймося».
- Вправа «Ти обираєш».

Модуль 10. Менеджмент конфліктами. Проблема мобінга.

Цілі: – демонстрація ефекту вибіркової сприйнятності у процесі спілкування, який завжди має місце в конфліктах; – розвиток вміння виокремлювати потрібну інформацію на тлі загального шуму; – моделювання конфліктної ситуації, що заснована на розбігу потреб, аналіз стилів взаємодії за такої ситуації.

План:

- Вправа «Гвалт».
- Рольова гра «Фінансові авантюристи».
- Практична робота «Конфліктогени».
- Вправа «Іноземець».

Кожен модуль містить як теоретичний матеріал, так і практичні вправи, що сприяє ефективному засвоєнню сучасного досвіду формування професійної команди і налічує 3 – 4 структурних компоненти.

Висновок. Тренінг «Формування команди» є активною формою підготовки управлінського персоналу, який здатний усвідомити власні цілі і привести їх у відповідність із цілями підприємства.

Головним завданням тренінгу є можливість переносу набутого досвіду під час навчання у реальну професійну сферу діяльності. Тренінгові вправи забезпечують максимально повну участь кожного учасника в процесі професійної підготовки, розвивають креативність, нестандартне мислення, самостійність і відповідальність, та інші лідерські якості. Тренінг є активним та ефективним засобом професійної підготовки управлінського персоналу.

Список використаних джерел:

1. Lacoursiere B. The Life Cycle of Group: Group Development Stage Theory/ New York: Human Science Press, 1980.
2. Бланшар К. Лидерство: к вершинам успеха. СПб.: – Питер, 2008. – С.222 – 226.
3. Иванова Е.В. Тренинг управления изменениями в организации/ Е.В. Иванова . – СПб.:Речь, 2007. – 297с.
1. Lacoursiere B. The Life Cycle of Group: Group Development Stage Theory/ New York: Human Science Press, 1980.
2. Blanshar K. Liderstvo: k vershinam uspeha. SPb.: – Piter, 2008. – S.222 – 226.
3. Ivanova E.V. Trening upravleniya izmeneniyami v organizatsii/ E.V. Ivanova . – SPb.:Rech, 2007. – 297s.

И. В. Никитина, *Национальный университет пищевых технологий, Киев, Украина*

Тренинг формирования команды как форма активного обучения управленческого персонала

I. N. Nikitina, *National University of Food Technologies, Kiev, Ukraine.*

Team formation training as a form of active learning management personnel

E-mail: iunika1511@gmail.com

ПАВЛЮК Р.О.,

кандидат педагогічних наук, заступник
директора з науково-педагогічної та
соціально-гуманітарної роботи,
Інститут людини, доцент кафедри
англійської мови, Гуманітарний
інститут Київського університету
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ НАУКОВО-ПРЕДМЕТНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянено питання інтердисциплінарності науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю. На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних учених та практиків визначені основні підходи до інтердисциплінарності освітнього процесу сучасної університетської підготовки фахівців. Запропонована структурно-логічна схема науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю, яка включає двосторонній взаємопов'язаний процес науково-дослідної діяльності та іншомовного компонентів підготовки.

Ключові слова: інтердисциплінарність, науково-предметна іншомовна підготовка, освітній процес, загальна іншомовна комунікативна компетентність, професійна іншомовна комунікативна компетентність, наукова іншомовна комунікативна компетентність.

В статье рассмотрен вопрос интердисциплинарности научно-предметной иноязычной подготовки магистров гуманитарного профиля. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых и практиков определены основные подходы к интердисциплинарности образовательного процесса современной университетской подготовки специалистов. Предложена структурно-логическая схема научно-предметной иноязычной подготовки магистров гуманитарного профиля, которая включает двусторонний взаимосвязанный процесс научно-исследовательской деятельности и иноязычного

компонентов подготовки.

Ключевые слова: *интердисциплинарность, научно-предметная иноязычная подготовка, образовательный процесс, общая иноязычная коммуникативная компетентность; профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, научная иноязычная коммуникативная компетентность.*

The article deals with the interdisciplinary of scientific and subject foreign language training of Masters of humanities. Based on the analysis of national and foreign researches of scholars and practitioners it is identified the main approaches to the interdisciplinary of educational process of modern university training. It is proposed the structural and logical scheme of scientific and subject foreign language training of Masters of humanities, which includes interrelated two-way process of research activities and training of foreign language component. Research activity involves performing of master's paper, work under the research project, participation in scientific conferences, seminars, and so on. Foreign-language component involves forming of common foreign language communicative competence, professional foreign language communicative competence, and scientific foreign language communicative competence.

Key words: *interdisciplinary, scientific and subject foreign language training, educational process, common foreign language communicative competence, professional foreign language communicative competence, scientific foreign language communicative competence.*

Актуальність та доцільність дослідження. Сучасна парадигма освітнього процесу вищої школи спонукає до ґрунтовного переосмислення цілей, змісту, стратегії, наповнення та багатьох інших аспектів побудови програм підготовки фахівців, формування в них ключових компетентностей відповідно до майбутньої професійної діяльності. Це, передовсім, викликано імплементацією нового Закону України «Про вищу освіту», низкою інших законодавчих та нормативних актів і положень. Разом із тим, така проблема загострюється через значну потребу суспільства у фахівцях, які, насамперед, мають сформовані практичні навички тієї чи тієї діяльності. Тобто підготовка фахівців (формування ключових компетентностей) у вишах України має бути переорієнтована із теоретико-відтворювального на практико-спрямований процес.

Окрім того, важливим аспектом переорієнтації сучасної університетської

підготовки фахівців є її інтеграція та шаблонування відповідно до міжнародних стандартів. Нині це основне завдання сучасних вишів, яке полягає в створенні умов для забезпечення нової якості освіти, підготовку конкурентоспроможного фахівця не тільки на теренах України, але й на міжнародному рівні. У цьому контексті беззаперечним є факт обов'язкового володіння всіма учасниками освітнього процесу однією-двома іноземними мовами. Володіння іноземною мовою дозволяє не тільки підвищити рівень конкурентоспроможності фахівця, а й підвищити рівень та якість наукових досліджень, створити умови для комунікації на іншому рівні, вийти на вищий рівень міжнародної співпраці, здатність проведення спільних високоякісних міжнародних досліджень, сприяє науковій та освітній мобільності тощо.

На нашу думку, для ефективної реалізації поставлених вище завдань до університетської підготовки майбутнього фахівця сприятливим є інтердисциплінарність у освітньо-професійній/освітньо-науковій програмах підготовки відповідного освітнього або наукового ступеня. Нині суттєвого переосмислення та доопрацювання у цьому контексті потребують, насамперед, магістерські програми підготовки фахівців відповідно до їх поділу на освітньо-професійні та освітньо-наукові. Імплементация інтердисциплінарності у процес підготовки фахівців магістерського рівня має відбуватись, передовсім, на предметно-науковому рівні через перегляд змістового наповнення дисциплін та їх внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків, зокрема акцентування уваги на предметно-науковій іншомовній підготовці.

Аналіз останніх публікацій. Сучасні дослідження у царині інтердисциплінарності науково-предметної іншомовної підготовки магістрів охоплюють досить широкий спектр наукових розвідок дослідників, оскільки ця проблема передбачає залучення знань із багатьох галузей: філософії, педагогіки, психології, лінгвістики, лінводидактики тощо. Зокрема, в зарубіжних дослідженнях поняття інтердисциплінарності та його застосування в освітньому процесі досліджені досить широко, починаючи із 70-х років ХХ ст. Ґрунтовні дослідження проведені таким вченими: К. Бартон (Barton, К.), Дж.Х. Борленд (Borland, J.H.), Х. Джекобс (Jacobs, Н.), Х. Коффі (Coffey, Н.), Л.Р. Міс (Meeth, L.R.), В. Ньювел (Newell, W.), Ж. Піаже (Piaget, J.), Л. Сміт (Smith, L.), Дж. Томпсон (Thompson, J.), та багатьма іншими. Дослідження багатьох вітчизняних учених (В. Андрущенко, К. Князева, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Огнев'юк та ін.) тим чи тим чином торкались питань інтердисциплінарності та науково-предметної підготовки, зокрема інтеграції університетської освіти і науки у процесі підготовки фахівця (О. Бабенко, Є. Іванченко, В. Іщенко, В. Прошкін, М. Овчинникова, Л. Хоружа та ін.). Цікавим є доробок кафедри початкової та дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка – колективна монографія «Науково-предметна підготов-

ка магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» (за ред. О. Федій).

Іншомовна складова науково-предметної підготовки магістрів нині, на жаль, ще не здобула свого комплексного дослідження та обґрунтування. Наразі існують дослідження, які стосуються змістового наповнення дисциплін іншомовного спрямування, розвиток фахового іншомовного мовлення, формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця тощо (Т. Ваколюк, Л. Васецька, С. Ніколаєва, Н. Сергєєва, О. Плотнікова, Г. Походзей та ін.).

Отже, можемо констатувати, що дослідження та різні аспекти упровадження інтердисциплінарності в науково-предметну іншомовну підготовку магістрів, зокрема гуманітарного профілю, нині не дали очікуваного ефекту, а сама проблема залишається не вирішеною.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є визначення основних аспектів питання інтердисциплінарності у науково-предметній іншомовній підготовці магістрів гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження поняття інтердисциплінарності в освітньому процесі досить широко досліджені у вітчизняній та зарубіжній теорії та практиці. Усі дослідження науковців вирізняють в основному предмет та об'єкт розвідок, оскільки у кожного він є специфічним. У нашому полі зору знаходиться інтердисциплінарність науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю.

Для трактування поняття «інтердисциплінарність» ми беремо за основу дослідження концепцію професора Університету Маямі Вільяма Ньюела, який є автором понад 30 ґрунтовних праць із окреслення методології інтердисциплінарності та є одним із основних експертів дослідження цього питання. Концепція В. Ньюела ґрунтується на таких положеннях [3]:

- інтердисциплінарність (інтердисциплінарне навчання) – специфічна форма організації освітнього процесу, яка є досить широкою та комплексною та має у своєму складі більше, ніж одну мету;
- інтердисциплінарність характеризується залученням різних дисциплін для визначення суті та конкретизації якоїсь однієї дисципліни;
- інтердисциплінарність спонукає до інтеграції дисциплін з метою вирішення таких завдань: розв'язання проблеми, переосмислення проблеми, конкретизації мети, пояснення феномену, створення нового продукту (знання).

Такої ж думки доходить і вітчизняний науковець Олена Огієнко, яка визначає основні підходи до розуміння сутності поняття інтердисциплінарності через логіко-системний аналіз наукової літератури, як: осмислення, яке здійснюється поза межами певної наукової дисципліни; поєднання компонен-

тів декількох дисциплін; взаємодію між двома чи декількома дисциплінами. Тобто інтердисциплінарність має справу з предметом, що виходить за межі однієї дисципліни, проте її мета залишається в рамках дисциплінарного дослідження і полягає в перенесенні методів з однієї дисципліни в іншу [4].

Відповідно до викладеного вище, стає зрозумілим, що узагальнені позиції вітчизняних та зарубіжних учених не мають особливих розбіжностей, що принципи та положення, на яких ґрунтується інтердисциплінарність є спільними і наукові дослідження проводяться за однаковими напрямками.

Отже, стає зрозумілим, що інтедисциплінарність відіграє ключову роль у науково-предметній іншомовній підготовці магістрів в цілому та гуманітарного профілю зокрема. Спробуємо це пояснити за допомогою структурно-логічної схеми взаємодії освітнього та наукового компонентів науково-предметної підготовки (див. рис. 1).



Рис. 1. Структурно-логічна схема науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю.

Перед тим, як перейти до пояснення та обґрунтування схеми, вважаємо необхідним зупинитись на декількох позиціях:

Підготовка за освітнім та науковим ступенем «магістр» не може розглядатись як ізольований від бакалаврського ступеня процес. Ми розглядаємо їх як взаємопов'язані етапи підготовки високваліфікованого фахівця, тобто процес інтердисциплінарності починається чи не з першого курсу навчання у виші.

Розглянемо це на прикладі процесу підготовки фахівців за напрямом підготовки «Психологія» – до іншомовної підготовки у контексті професійно-орієнтованого мовлення (відповідно до вимог сучасних освітніх програм) поряд із дисциплінами «Іноземна мова», «Поглиблене вивчення іноземної мови», «Практика усного та писемного мовлення» залучаються такі предме-

ти, як: «Вступ до спеціальності», «Психологія загальна», «Психологія педагогічна», «Тренінг комунікативних умінь», «Українські студії» та спеціальні теоретико-практичні дисципліни. Укладання спільної траєкторії викладання дисциплін допомагає сформувати у майбутнього фахівця той арсенал компетентностей, який зробить його конкурентоздатним та висококваліфікованим.

Взаємозв'язок виучуваних дисциплін на бакалаврському та магістерському освітньому та науковому рівнях має бути прозорим та очевидним. Дисципліни повинні доповнювати одна одну та сприяти якісному збагаченню знань та досвіду, а не кількісному. Наприклад, у контексті іншомовної підготовки, дисципліни типу «Іноземна мова», «Поглиблене вивчення іноземної мови» та «Практика усного та писемного мовлення» повинні створювати базис професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (насамперед лексикою професійного спрямування, відповідно до фаху) для подальшого її розвитку у контексті наукової іншомовної комунікативної компетентності (дисципліни типу «Фахове наукове мовлення», «Наукова іноземна мова»).

Інтедисциплінарність має простежуватись на горизонтальному та вертикальному рівнях і мати спільне не тільки у точці перетину, а й в усіх суміжних площинах.

Отже, науково-предметна іншомовна підготовка магістрів гуманітарного профілю розглядається нами як двосторонній взаємопов'язаний процес науково-дослідної діяльності та іншомовного компонентів підготовки. Відповідно до науково-дослідного компоненту, то тут не може виникати сумнівів щодо таких складників як написання магістерського дослідження та участі у наукових конференціях, семінарах, круглих столах різного рівня – вони є базовими, оскільки відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» магістерський рівень є першим науковим ступенем, а здобуття наукового ступеня передбачає виконання перерахованих нами видів діяльності.

До науково-дослідного компоненту нами доданий такий складник, як «підготовка наукових проектів». Оскільки у нашому дослідженні ми оперуємо поняттям «науковий проект», можемо дати йому таке визначення – це завдання, метою якого є досягнення певного неповторного за своїми характеристиками та особливостями результату, що здійснюється в заздалегідь визначений термін.

Проект є складною системою, що має певні етапи, елементи, які потребують якісного та ефективного управління. Він має свій цикл, який складається з декількох етапів:

I етап – визначення завдання та ініціалізація проекту;

II етап – процес планування проекту;

III етап – виконання, запровадження проекту;

IV етап – завершення проекту та отримання заздалегідь визначених результатів, ефекту тощо.

Виконання наукового проекту у процесі магістерської підготовки сприяє розширенню світогляду студента, сприяє розвитку креативності, колективної творчості, спонукає до детального аналізу наукового матеріалу, розвиває комунікативну компетентність шляхом залучення студента до вивчення сучасних наукових джерел, які, у більшості випадків, написані іноземною (англійською) мовою.

Відповідно до іншомовного компоненту, то варто розтлумачити ключові дефініції структурно-логічної схеми.

Загальна іншомовна комунікативна компетентність ґрунтується на сформованості таких компетенцій: мовленнєва (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовна (знання фонетики, графіки, орфографії, лексики, граматики); дискурсивна (комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків); соціокультурна та соціолінгвістична (уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії); стратегічна (розвиток здатності до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати, розуміти інших, адекватна оцінка та самооцінка).

Професійна іншомовна комунікативна компетентність передбачає володіння іншомовною фаховою лексикою та є результатом сформованості професійних компетентностей та особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, емпатійність, об'єктивність, толерантність, організованість, ініціативність тощо) майбутнього фахівця, які дозволяють установлювати психологічний контакт із оточуючими людьми, колегами, клієнтами та вихованцями; логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію; керувати процесом спілкування та організовувати доцільну взаємодію.

Наукова іншомовна комунікативна компетентність передбачає володіння студентом загальною іншомовною комунікативною та професійною іншомовною компетентностями на високому рівні для здійснення якісного наукового спілкування, оперування науковими термінами, уміннями вести наукову дискусію, аргументовано та логічно обґрунтовувати власну думку, проводити власні наукові дослідження.

З останнього визначення слідує, що перераховані нами види іншомовної комунікативної компетентності перебувають у своєму неперервному зв'язку та мають відповідну ієрархію. Ця ієрархія пояснюється поступовим збагаченням мовного арсеналу особистості, нарощуванням та збагаченням знань на відповідній основі. Це означає, що першоосновою у науково-предметній іншомовній підготовці магістра гуманітарного профілю є загальна іншомовна комунікативна компетентність, на її основі відбувається формування профе-

сійної іншомовної компетентності, яка, у свою чергу, слугує базою для формування наукової іншомовної комунікативної компетентності.

Зрозуміло, що для формування будь-яких компетентностей, умінь та навичок, якісного розвитку особистості потрібні відповідні методи, технології, засоби, відповідне середовище та принципи й умови, які уможливають ефективність та високоякісність формування конкретних ознак конкретного процесу (компетентностей, умінь, навичок тощо). У нашій структурно-логічній схемі науково-предметної підготовки магістрів гуманітарного профілю засобами ефективного формування загальної, професійної та наукової іншомовних комунікативних компетентностей є сучасні інформаційні технології навчання, а організаційними формами – аудиторна та позааудиторна робота.

Про ефективність застосування інформаційних технологій нині годі й говорити. Науковцями та практиками досить широко окреслені переваги та недоліки їх застосування, зокрема при вивченні іноземної мови. У своєму дослідженні під використання сучасних інформаційних технологій ми розуміємо створення ефективного інформаційно-комунікаційного середовища науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю у межах аудиторної та позааудиторної роботи. Ефективність вказаного вище середовища може бути забезпечена інтердисциплінарністю освітнього процесу, оскільки, як вказувалось раніше, за умови міжпредметної взаємодії відбувається якісне формування загальної, професійної, наукової іншомовних комунікативних компетентностей у процесі науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених та практиків, можемо стверджувати, що інтердисциплінарність у процесі університетської підготовки майбутніх фахівців є ефективним засобом формування тих чи тих компетентностей, умінь, навичок тощо. Зокрема інтердисциплінарність є досить ефективною у процесі формування загальної, професійної та наукової іншомовних комунікативних компетентностей загальної науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю.

Перспективність подальших розвідок у пропонованій царині вбачаємо через більш ґрунтовний аналіз методів, форм та засобів науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю та розроблення педагогічних умов забезпечення ефективності вище згаданого процесу.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Заголовок з екрану.

2. Когут І.В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / І.В. Когут. – Полтава, 2015. – 20с.
3. Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues in Integrative Studies, 19(1), 1-25. — (2010). Undergraduate General Education. In The Oxford Handbook of Interdisciplinarity, eds. R. Frodeman, J. T. Klein, and C. Mitcham. Oxford: Oxford University Press, P.360-371.
4. Ogijienko O. Interdyscyplinarność współczesnej pedagogiki: aspekt metodologiczny = Інтердисциплінарність сучасної педагогіки: методологічний аспект / O. Ogijienko // Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny: монографія / Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu ; red.: Z. Szarota, F. Szlosek. – Radom : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, b. r. – 815 s. – S.114-123.

References:

1. Law of Ukraine “On Higher Education” [Electronic Resource]. – Access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. - Heading from the Screen.
2. Kohut I.V. Forming of Professional Pedagogical Communicative Competence of Future Teacher : Abstract of Ph.D. Dissertation in Specialty : 13.00.04 – «Theory and Methodology of Professional Education» / Iryna V. Kohut ; V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University. – Poltava, 2015. – 20p.
3. Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues in Integrative Studies, 19(1), 1-25. — (2010). Undergraduate General Education. In The Oxford Handbook of Interdisciplinarity, eds. R. Frodeman, J. T. Klein, and C. Mitcham. Oxford: Oxford University Press, P.360-371.
4. Ogijienko O. Interdyscyplinarność współczesnej pedagogiki: aspekt metodologiczny = Interdisciplinary of Modern Pedagogy: Methodological Aspect / O. Ogijienko // Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny: monograph / Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu ; red.: Z. Szarota, F. Szlosek. – Radom : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, b. r. – 815 s. – P.114-123.

Р.А. Павлюк, *Гуманитарный институт Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина*

Интердисциплинарность научно-предметной иноязычной подготовки магистров гуманитарного профиля

R. A. Pavliuk, *Humanitarian Institute of Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine.*

Interdisciplinarnost' scientific subject foreign masters Humanities

E-mail: r.pavliuk@kubg.edu.ua

ПЕЛЕХ Л. Р.,

професор, кафедра іноземних мов,
Національний університет водного
господарства та
природокористування,
м. Рівне, Україна

МОДЕЛЬ АКСІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ ЯК СПРИЯТЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті здійснено розгляд питання моделювання педагогічних явищ, зокрема структуризовано процес аксіологічної освіти в Польщі та Україні на основі порівняльного аналізу і вказано на його значущість при вивченні іноземних мов. Означено сутність аксіологічного підходу у вирішенні психолого-педагогічних завдань, що постають перед педагогічною спільнотою сьогодення. Проаналізовано польський досвід і визначено рекомендації щодо впровадження аксіологічної освіти у навчальний процес факультетів іноземних мов.

Ключові слова: модель, аксіологічна освіта, соціальні інституції, цінності, іноземні мови.

В статье рассмотрен вопрос моделирования педагогических явлений, в частности структурирован процесс аксиологического образования в Польше и Украине на основе сравнительного анализа и актуализирована его значимость при изучении иностранных языков. Отмечена сущность аксиологического подхода в решении психолого-педагогических задач, стоящих перед педагогическим сообществом современности. Проанализирован польский опыт и определены рекомендации по внедрению аксиологической образования в учебный процесс факультетов иностранных языков.

Ключевые слова: модель, аксиологическое образование, социальные институты, ценности, иностранные языки.

The article deals with pedagogical phenomenon modeling process considering, including axiological education process structuring in Poland and Ukraine on the basis of comparative analysis and its

importance in foreign languages learning and teaching has also been indicated. The essence of axiological approach in the solution of psychological and educational problems which educational community faces today has been determined. Polish experience has been analyzed and axiological education implementation in the study process of foreign languages department has been also determined .

The modelled pedagogical phenomenon (axiological education process) clearly proves that the assimilation of instrumental competencies (according to Tuning program – cognitive, methodological abilities, technological, linguistic and communicative skills) and the development of students' creative thinking are realized most effectively in valuable environment. One of the prerequisites for model functioning is subject-subject interaction, which is the main component of model structuring and thanks to it, the values of a teacher form a system of students' value orientations. This process is realized under the influence of basic values - Platonic triad and is based on communicative basis. The latter, by appropriate methods applying is a key competence in a number of Foreign Languages future specialist's competencies.

Key words: *model, axiological education, social institutions, values, foreign languages.*

Постановка проблеми. Загальновідомим фактом є те, що моделлю (від латинського – *modulus* – міра, аналог, взірець) прийнято вважати деякий спрощений образ об'єкта, явища, процесу, що допомагає визначити всю багатогранність зв'язків між складовими та характеризує досліджуваний об'єкт в цілому, системно.

Як і в Україні, так і за її межами моделювання використовують для піднесення теоретичних основ гуманітарного пізнання на більш значущий, прогностичний рівень, синтезуючи при цьому знання, запозичені з інших наук (першою чергою – аксіології), надаючи їм ознак цілісності, повноти, а найголовніше – доказовості і валідності.

Питання моделювання гуманітарних явищ займають чільне місце у теорії і практиці як вітчизняної, так і зарубіжної науки. Відтак, створення моделі того чи іншого досліджуваного явища знаходиться у площині актуальних проблем сучасної педагогіки, психології, філології та інших наук гуманітарного спрямування. У нашій та інших державах серед дослідників процесу моделювання

гуманітарно - прогностичних систем, починаючи від науково обґрунтованого визначення і до практичного впровадження можемо виділити вчених, як от: І. Баврін [1, с.32-35] В. Беспалько [2], В. Бондар [4, с. 92-95], І. Бех [3, с.427], С. Гончаренко [5, с.213], І. Зязюн [6, с. 67-69], Ю. Пелех [11], А. Хуторской [12, с. 59-65], В. Ягупов [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми

Поняття «модель» і відповідно «моделювання» розуміються вченими по-різному. Аналізуючи праці вітчизняних науковців ми схильні до виокремлення таких трактувань, як от: «... побудова цілісної, несуперечливої, структуризованої системи ідей, положень», що «...являє собою нормативний опис процесу формування...фахівця» [7, с.415], «...деякий образ(матеріальний, процедурний(програмний), структурний або розумовий), що здатен замінити оригінальний об'єкт(прототип)...»[8, с.12], «модель – це динамічно-синергетичне системоутворення, схематизація якого передбачає відображення проєкції програмованих дій на формування досліджуваного об'єкта (суб'єкта), явища» [11, с. №№№№№№]. Не менш цікавими видаються нам думки польських колег. Вони визначають модель як спрощене відображення системи у часі і просторі, сформоване з метою розуміння поведінки реальної системи. [15], або ж модель – фізична система чи математичний опис, що має аналогічні (наближені) властивості щодо досліджуваного об'єкту (оригіналу). Відтак, модель – інструмент, за допомогою якого можна описати систему і його поведінку у різних ситуаціях та обставинах [19].

При цьому, поняття «педагогічне моделювання» український дослідник Є. Лодатко характеризує, як «...дослідження педагогічних об'єктів засобами моделювання понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик і окремих «сторін» навчально-виховного процесу у межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях» [8, с.10]. Також Є.Лодатко звертає увагу на поняття *модель педагогічної діяльності* – модель, що інтерпретує навчально-виховну діяльність в термінах і об'єктах функціонально-змістових або структурно-функціональних педагогічних моделей [9, с. 68–72]. При цьому, український дослідник вказує про неабияку актуальність щодо потреби розробки *універсальних інструментів*, які дозволяли б втілювати найважливіші положення педагогічних теорій у *практико-орієнтовані моделі педагогічної діяльності*, своєю чергою призначені для її організації на певній змістовій основі з відповідним цілепокладанням.

Польські вчені, визначають моделювання в рамках теорії суспільного навчання як формулювання відповідних принципів та поведінки осіб у межах певного соціуму [17], або ж моделювання, за Келлі Мардоком – це експери-

ментальний або математичний метод дослідження складних систем, явищ і процесів на основі побудови моделі [16].

Мета статті полягає у висвітленні стану досліджуваного явища у сучасній теорії і практиці та, на основі системного аналізу створенні моделі аксіологічної освіти, як сприятливого середовища для вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу

Як бачимо, існує досить велика кількість трактувань поняття «модель» і процесу моделювання, які є наближеними за сутністю, але різними за змістом. Є. Лодатко справедливо зауважує, що за відсутності чіткого (однозначного) визначення понять можемо трактувати їх у спосіб, найбільш прийнятливий для нас в контексті дослідження [8, с.7]. Тому ми визначаємо *модель (аксіологічного виховання) як імовірно-спроєктований та логістично створений у вигляді схем та конструкційних знаків об'єкт, що дозволяє глибше зрозуміти(повністю розкрити) сутність досліджуваного явища у середовищі аксіопедагогічної (людиноцентриської) парадигми.*

У нашому дослідженні об'єктом моделювання будемо вважати процес аксіологічної освіти, як сприятливе підґрунтя для вивчення іноземних мов. Така модель матиме вигляд логіко-структурованої схеми, в основі якої покладені знаково-символічні елементи. Для побудови моделі (на основі аналізованого польського взірця), що якнайбільше наближена до реальності, нам необхідно буде дотримуватись виконання наступних завдань:

- шляхом порівняльного аналізу досвіду польських та українських вчених визначити складові моделі аксіологічної освіти;
- встановити передумови та умови, психолого-педагогічні фактори, що впливають на процес вивчення іноземних мов у середовищі аксіологічної освіти та визначити їх ієрархію в модельній структурі;
- виокремити методологічні підходи і принципи аксіологічної освіти, визначити їх місце і значення для забезпечення повноцінного функціонування моделі;
- охарактеризувати зв'язки (прямі та зворотні) між елементами моделі і визначити найбільш оптимальні з них;
- означити експериментальний шлях перевірки на валідність змодельованого педагогічного явища.

Як бачимо –і в польському і в українському знаннєво-педагогічному просторі вважається, що моделювання є одним із самих дієвих методів емпіричного (а в основі своїй – теоретичного) рівня дослідження.

Вибудовуючи логіку конструктивних дій, виходили із твердження, що кожна аналізована модель повинна відповідати також призначенню і ряду вимог[23]:

- інгерентність – відповідність моделі певному середовищу (освітньо-

му-авт.);

- формалізованість - вибір найголовніших складових моделі, що сприятиме простоті її розуміння;
- адекватність – досягнення цілі педагогічної діяльності на основі точності, повноти та істинності побудови моделі.

Всі аналізовані нами моделі відносимо до найбільш розповсюдженого типу – структурно-функціонального. Іншими словами це означає, що вони базовані на сутнісних зв'язках і раціональних відношеннях між системними компонентами. У першому випадку (модель польської дослідниці Урсули Островської [20, с.410] ми припускали, що всі частини моделі повинні описувати логіку взаємодії між предметом, суб'єктом моделювання та педагогічним середовищем. Таке моделювання покликане об'єднати емпіричні, теоретичні і практичні сторони наукового дослідження із застосуванням при вивченні досліджуваного об'єкта експериментальних методів побудови різного роду наукових абстракцій, теоретико-логічних конструкцій.

Збереження саме такої логіки дій дозволить нам більш точно зрозуміти структуру, взаємозв'язки між елементами об'єкта дослідження, а також глибше зрозуміти їх якісно-параметричні дані.

Практичність у застосуванні досліджуваних моделей визначалася нами через призму поняття так званої «педагогічної валідності». Воно включає адекватність, достовірність, але не завжди їм тотожне. Описувану нижче модель також відносимо до типу «соціально-навчальних моделей», що як правило створюються вченими-практиками з метою кращого розуміння «внутрішнього» і «зовнішнього» світосприйняття суб'єктами навчально-виховного процесу. Пов'язуємо дану модель із функціонуванням у середовищі гуманітарної парадигми – як частку освітньої (асіопедагогічної) діяльності, що складається з сукупності теоретичних положень, методологічних базисів, ціннісних категорій та наукових понять.

Необхідно відмітити, що для повного(системного) розуміння практичної значущості аналізованої моделі аксіологічної освіти, як середовища для вивчення іноземних мов, ми спирались на твердження вище згаданого українського фахівця у галузі педагогічного моделювання Є.О. Лодатка, який справедливо зауважує, що на початковому етапі дослідження варто спочатку розробити педагогічну систему і тільки після цього проектувати модель, яка вже опісля технологічної реалізації модельованого процесу стане дієвим чинником для досягнення результатів відповідно до обраної змістової основи [8, с. 5]. Такий, а не інакший підхід дозволить нам зрозуміти глибинну сутність досліджуваного явища у всій повноті алгоритмічно-смыслового ряду. Тому на нашу, думку, аналіз моделі У.Островської *варто розпочати* із прикінцевої структурно-логічної схеми (рис. 1)

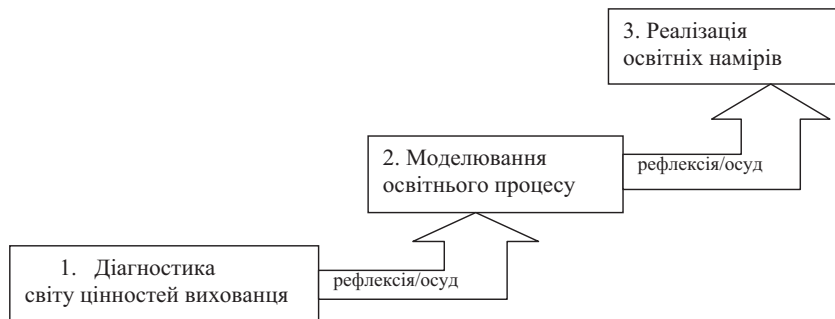


Рис. 1. Середовище конструювання аксіологічних основ освітнього процесу

Як бачимо в цілому, аналізуючи середовище конструювання аксіологічних основ освітнього процесу, колега із сусідньої європейської держави стверджує, що для повного розуміння конструйованого явища потрібно зрозуміти, принаймні, логіку алгоритмічної будови і руху трьох найголовніших його складових: від діагностики світу цінностей учнів (студентів), через процес проектування освіти (вивчення іноземної мови), приєднатися до реалізації освітніх цілей. Авторка справедливо зауважує, що перейти від однієї структурної «одиниці» до іншої не так просто. Важливим елементом цього процесу є обов'язкове визначення і врахування (щоправда, не вказано способи такого визначення) рефлексивного осуду [21, 22].

Таким чином, запропоноване розуміння світу цінностей ілюструє досить чіткий взаємозв'язок між категоріями суб'єктивної / об'єктивної і внутрішньої / зовнішньої аксіологічної антропосфери. Це спроба вийти за рамки штучного поділу мислення і досвіду на суб'єктивне та об'єктивне, а також за рамки епістемологічного дуалізму: предмет - об'єкт. Це також, і тут ми поділяємо точку зору У.Островської, пов'язано загалом із поняттям «епістемологічної кристалізації», що дозволяє людям орієнтуватися в багатстві нескінченно різноманітної і складної реальності. Таким чином вони є більш наближеними до різних способів розуміння сенсу (смишлосжиттєвого-авт.), думаючи про світ і функціонування в ньому.

Отже, представлену Уршулою Островською модель [20, с. 410] процесу аксіологічної освіти, вибудовану на основі *герменевтико-феноменологічного підходу* нами було видозмінено і доповнено (Рис. 2).

Згідно бачення польського педагога-практика – герменевтичний складовий відведено місію, яка полягає у тому, що все людське повинно бути усвідомлене людиною. Феноменологічна складова (як ми це розуміємо з власно-



Рис. 2 Модель аксіологічної освіти в Польщі

го досвіду і з міркувань авторки), розглядається крізь призму справжньої участі у дослідженні процесу ціннісного виховання, що зводиться: а) до процесу формування цінностей і породжених ними ціннісних орієнтацій у свідомості людини; б) процесу, що представлений у досліджуваному явищі.

Логіка аксіологічної освіти з точки зору трактування цих чотирьох складових наблизилася б розуміння психічної реальності досліджуваних особистостей, завдячуючи якій і відбувається засвоєння «ціннісно-освітнього ряду», а

саме, це розуміння каузальної детермінації (згідно з В. Франклом, – це соціальне середовище, спадковість, потяг); підсвідома духовність – як налаштованість особистості на смисл свого існування; турбота – як цільова перспектива буття особистості у світі (Всесвіті); реалізація смислу як втілення особистістю своїх цільових і ціннісних інтенцій. Такий, більш ширший підхід до побудови моделі глибше б розкрив структуру динаміки волі до смислу, що полягає у втіленні компонентів, як от: мотивація особистості, що дозволяє їй створювати ситуації вільного вибору і знаходити оптимальні для розуміння навчальних завдань з іноземної мови дії. Своєю чергою вибір автором такого глибокого розуміння герменевтико-феноменологічного підходу здатен, за умови активізації ситуативної інтуїції, оптимізувати розуміння ціннісних і цільових інтенцій, що в решті решт і створюють мотивацію особистості, – як вихователя так і вихованця у процесі вивчення іноземних мов.

Те, що людина пов'язує свій досвід з деякими умовами зовнішньої реальності в якій вона знаходиться саме шляхом акцептування певних цінностей, приходячи тим самим до так званої системи «власного успіху» видається нам правильним твердженням автора. Повністю погоджуємось з тим, що ця система іноді також є і носієм певних ідей, форм, вибраних значень та способів їх реалізацій. При цьому, дійсно у процесі вивчення іноземних мов досить важливо, що генезисом цінностей можуть бути не тільки емоційні переживання чи творча сутність людини, але також стан речей, певних предметів, явищ і ситуацій. Наприклад, застосовуючи техніку Джеремі Хармера (Jeremy Harmer) ESA, що складається з трьох базових елементів: *engage* (задіяти), *study* (вивчити), *activate* (активувати), які можна відтворювати у різному порядку, в залежності від головної мети заняття, дуже важливо створити ситуацію успіху, щоб студенти, незважаючи на граматичні помилки могли вільно висловлювати власні думки і формувати таким чином ціннісно – розмовний базис. Серед методик, що є активними, тобто у розумінні навчального активу – ціннісно – усвідомлюваними – такі, як «Lexical Approach» (базована на теорії, згідно з якою вивчення іноземної мови слід будувати навколо лексичних кластерів – різноманітних фраз (з 2 або більше слів, які використовуються як повнозначні одиниці для комунікації), «Silent Way» (де більшість діяльності покладається на студентів) та «Community Language Learning». Понад двадцятирічний досвід роботи автора у вищій школі і результати емпіричних досліджень переконливо засвідчує, що застосування навчальних завдань на основі вищеозначених (як приклад) методів є дієвим і ефективним. [10]

Окреслюючи рекогносцирувальний етап побудови моделі У. Островська зауважує, що намічені результати освіти (аксіологічно – лінгвістичної) залежать від правильного визначення галузі, з якої людина черпає натхнення для

свого існування, а також *простору* в якому відбудеться її творче збагачення. При виборі «центральної осі модельного ряду» Островською вірно підкреслено і те, що при виборі правильного способу досягнення мети викладач забор'язаний усвідомити питання позбавлення студента права задоволення того досвіду, який не базований на певних цінностях, моральних нормах, або навіть їх заперечує. Детальніше аналізуючи підхід, до якого вдається польська колега, слід зазначити (і ми покажемо це на концептуально уточненій моделі)про більш ширше розуміння окресленого вище **простору**. Ми схильні потрактовувати його як своєрідний трикутник (при чому, найбільш притаманний польській виховній традиції): **сім'я-школа-церква**. Саме на початковому етапі вивчення іноземної мови залежить від мотивації в родині, а вже пізніше – у школі. Останнім часом, як справедливо і своєчасно зазначає польський дослідник Януш Морбітзер, до цього трикутника додалась ще одна потужна змінна – **медіа**. Польський дослідник впливу інформаційних ресурсів на процес освіти вдало відзначив, що у ситуації, коли цінності відіграють все меншу і меншу роль у формуванні сучасної молоді, і навіть в умовах аксіологічної нейтральності, коли нова інформація здатна замінити суще – виховати людину нової генерації, яка є чуттєвою до змін, з багатим внутрішнім світоглядом зі сформованою системою ціннісних орієнтацій видається досить тяжким завданням.

Виховання в такий спосіб вчений пов'язує з перспективою «привиття» основоположних цінностей, через їх експонування світу, як своєрідного антидоту до загальної технологізації сучасного життя [18]. Більш глибокому розумінню світоглядних явищ допоможе знання однієї, чи декількох мов.

Висновок Змодельоване нами педагогічне явище – процес аксіологічної освіти яскраво доводить, що засвоєння інструментальних компетентностей (згідно з програмою Тюнінг – когнітивні, методологічні здібності, технологічні, лінгвістичні та комунікативні вміння) та розвиток креативного мислення студентів найбільш ефективно відбувається у ціннісному середовищі. Однією із обов'язкових умов функціонування моделі є суб'єкт – суб'єктна взаємодія, яка становить основну складову модельної конструкції і завдяки якій цінності притаманні наставнику формують систему ціннісних орієнтацій студентів. Цей процес відбувається під дією базових цінностей – Платонівської тріади і будується на комунікативній основі. Остання, шляхом застосування відповідних методів є ключовою в компетентнісному ряду майбутнього фахівця з іноземної філології.

Список використаних джерел:

1. Баврин И.И. Математическое моделирование в системе высшего педагоги-

2. ческого образования[Текст]/И.И. Баврин//Известия РАО, 2000.-№1.-С.32-35
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии[Текст]/В.П.Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Вид-во „Либідь”, 2008. – 848 с., С.427
4. Бондар В.І. Нова модель підготовки вчителя початкової школи в умовах педагогічного університету // Наукові записки КДПУ ім. М. П. Драгоманова за 1991 р. – К., 1992. – С. 92-95.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.- Київ.:Либідь, 1997.- С.213
6. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с. , С. 67-69
7. Личностное развитие :прогностические модели, факторы, вариативность:колл.монография; под. ред.. И.С. Морозовой; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет».- Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета,2008.-464с., С.415
8. Лодатко Е.А., Денисова О.П. Моделирование педагогических процессов и систем.-М.: Издательский комплекс МГУПП, 2011.-240с., С.12
9. Лодатко Є. О. Типологія педагогічних моделей / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – Вип. 3(50). – 2013. – Додаток 1. – Т. 1. – С. 68–72.
10. Пелех Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект: монографія / Л. Р. Пелех. – Рівне: ПП ДМ, 2014. – 402с.
11. Пелех Ю.В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. – Рівне: Тетіс, 2009. – 400 с.
12. Хуторской А.В., Андрианова Г.А. Модель распределённого эвристического обучения: опыт проектирования и реализации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т. 45. № 1. С. 59-65. См. также <http://elibrary.ru/item.asp?id=13214499>
13. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с
14. Harmer Jeremy. How to teach English./Pearson Education Limited/Edin Gate, Malaysia, VVP, 1998. – 212p.
15. Klaus R.. Modelowanie Procesów Biznesowych, - MicroMax, Gorzów Wlkp.: 2008, stron: 312
16. Kelly L. Murdock. 3 ds max 4. Techniki modelowania. Biblia. - Tłumaczenie: Wojciech Pazdur. - ISBN: 83-7197-664-X. – Wrocław, 2013. - stron: 312
17. Krasiejko I. Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej, wyd. Śląsk, Katowice, 2010. – s.329
18. Morbitzer J. Świat wartości w Internecie / Janusz Morbitzer // Edukacja Otwarta. – 2004. – № 1–2. – S. 111–123.
19. Płodzień J., Stemposz E., Analiza i projektowanie systemów informatycznych,

- PJWSTK, W-wa 2005, ISBN 83-89244-42
20. Ostrowska U. Aksjologiczne podstawy wychowania / U. Ostrowska // Pedagogika podstawy nauk o wychowaniu / Śliwerski B. (red). – Gdańsk : GWP, 2006. – T. 1. – S. 391–414.
 21. Ostrowska U., Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej/ Wydawnictwo Akademii Techniczno-Rolniczej im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, 335s.;
 22. Ostrowska U., Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, 327s.
 23. txtb.ru/84/19.html

Transliteration:

1. Bavrin I.I. Matematicheskoe modelirovanie v sisteme vyisshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Tekst] / I.I. Bavrin // Izvestiya RAO, 2000. #1. - S.32-35
2. Bepalko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii [Tekst] / V.P.Bepalko. - M.: Pedagogika, 1989. - 192s.
3. Bekh I.D. Vykhovannya osobystosti: Pidruchnyk. – K.: Vyd-vo „Lybid”, 2008. – 848 s., S.427
4. Bondar V.I. Nova model' pidhotovky vchytelya pochatkovoyi shkoly v umovakh pedahohichnoho universytetu // Naukovi zapysky KDPU im. M. P. Drahomanova za 1991 r. – K., 1992. – S. 92-95.
5. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk.- Kyiv: „Lybid”, 1997.- S.213
6. Zyazyun I. A. Krasa pedahohichnoyi diyi / I. A. Zyazyun, H. M. Sahach. – K. : Ukr.-fins. in-t menedzh. i biznesu, 1997. – 302 s. , S. 67-69
7. Lichnostnoe razvitie :prognosticheskie modeli, faktoryi, variativnost:koll. monografiya; pod. red.. I.S. Morozovoy; GOU VPO «Kemerovskiy gosudarstvenniy unlvrsitet».- Tomsk: Izdatelstvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,2008.-464s., S.415
8. Lodatko E.A., Denisova O.P. Modelirovanie pedagogicheskikh protsessov i sistem.-M.: Izdatelskiy kompleks MGUPP, 2011.-240s., S.12
9. Lodatko Ye. O. Typolohiya pedahohichnykh modeley / Ye. O. Lodatko // Pedahohika vyshchoyi shkoly: metodolohiya, teoriya, tekhnolohiyi // Vyshcha osvita Ukrayiny : Teoretychnyy ta naukovy-metodychnyy chasopys. – Vyp. 3(50). – 2013. – Dodatok 1. – T. 1. – S. 68–72.
10. Pelekh L. R. Teoriya i metody aksiolohichnoyi osvity v Pol'shchi: porivnyal'nyy aspekt: monohrafiya / L. R. Pelekh. – Rivne: PP DM, 2014. – 402s.
11. Pelekh Yu.V. Tsinnisno-smyslovyy kontsept profesynoyi pidhotovky maybutn'oho pedahoha: monohrafiya. – Rivne: Tetis, 2009. – 400 s.
12. Hutorskoy A.V., Andrianova G.A. Model raspredel'Yonnogo evristicheskogo

- obucheniya: opyt proektirovaniya i realizatsii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. T. 45. # 1. S. 59-65. Sm. takzhe <http://elibrary.ru/item.asp?id=13214499>
13. Yahupov V.V. Pedagogika: Navch. posibnyk. – K.: Lybid', 2002. – 560 s
 14. Harmer Jeremy. How to teach English./Pearson Education Limited/Edin Gate, Malaysia, VVP, 1998. – 212p.
 15. Klaus R.. Modelowanie Procesów Biznesowych, - MicroMax, Gorzów Wlkp.: 2008, stron: 312
 16. Kelly L. Murdock. 3 ds max 4. Techniki modelowania. Biblia. - Tłumaczenie: Wojciech Pazdur. - ISBN: 83-7197-664-X. – Wrocław, 2013. - stron: 312
 17. Krasiejko I. Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej, wyd. Śląsk, Katowice, 2010. – s.329
 18. Morbitzer J. Świat wartości w Internecie / Janusz Morbitzer // Edukacja Otwarta. – 2004. – № 1–2. – S. 111–123.
 19. Płodzień J., Stemposz E., Analiza i projektowanie systemów informatycznych, PJWSTK, W-wa 2005, ISBN 83-89244-42
 20. Ostrowska U. Aksjologiczne podstawy wychowania / U. Ostrowska // Pedagogika podstawy nauk o wychowaniu / Śliwowski B. (red). – Gdańsk : GWP, 2006. – T. 1. – S. 391–414.
 21. Ostrowska U., Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej/ Wydawnictwo Akademii Techniczno-Rolniczej im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, 335s.;
 22. Ostrowska U., Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, 327s.
 23. txb.ru/84/19.html

Л. Р. Пелех, *Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина*

Модель аксіологічної освіти в Польщі як сприятливе середовище для вивчення іноземних мов

L. R. Pelekh, *National University of Water and Nature, Rivne, Ukraine.*

A model of axiology education in Poland as an enabling environment for foreign language learning

E-mail: lpelkh@ukr.net

ПІДЛУБНА О. М.,

аспірант,

Кіровоградська льотна академія

Національного авіаційного

університету, м. Кіровоград, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ В США

Стаття присвячена американському підходу використання проблемно-орієнтованого навчання у професійній підготовці пілотів. Автор представив огляд проблемного навчання та ефективність застосування у навчальному процесі. Зосереджено увагу на методах проблемного навчання, а саме кейс-стаді, метод сценарію та метод колективного рішення проблеми, які допомагають удосконалити практичні навички для майбутньої професійної діяльності пілота. Наголошено на необхідності впровадження таких методів з метою підвищення мотивації та якості навчання в Україні.

Ключові слова: проблемно-орієнтоване навчання, метод сценарій, кейс-стаді, метод колективного рішення проблеми, професійна підготовка пілота.

Статья посвящена американскому подходу использования проблемно-ориентированного обучения в профессиональной подготовке пилотов. Автор представил обзор проблемного обучения и эффективность применения в учебном процессе. Сосредоточено внимание на методах проблемного обучения, а именно кейс-стади, метод сценария и метод коллективного решения проблемы, которые помогают усовершенствовать практические навыки для будущей профессиональной деятельности пилота. Также указано на необходимость внедрения таких методов с целью повышения мотивации и качества обучения в Украине.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение, метод сценарий, кейс-стади, метод коллективного решения проблемы, профессиональная подготовка пилота.

The article concerns the American approach of using problem-based learning in the professional pilots' training. The author presented an overview of problem-based learning and the effectiveness to use methods of problem-based learning in the educational process. There is an emphasis on the problem-based learning methods such as scenario-based training, case study, collaborative problem-solving to motivate students and help improve practical skills for future pilot's career. This training determines the ability to solve problems and the educational process is focused not only on providing students with theoretical knowledge in aviation but offers opportunities for the formation and development of their practical skills. It is emphasized that there is the need of implementation of such methods to improve the motivation and the quality of education in Ukraine.

Key words: *problem-based learning, scenario-based training, case study, collaborative problem-solving method, professional training pilot.*

Постановка проблеми. Основним завданням сучасних вищих навчальних закладів в аспекті підготовки майбутніх пілотів є підвищення практичної готовності до ефективної самостійної професійної діяльності. Оскільки основна цінність сучасної американської системи полягає у зосередженості на особистості, яка навчається, то процес навчання повинен бути побудований шляхом співробітництва та співтворчості. Основним завданням освіти є удосконалення професійної підготовки шляхом застосування проблемного навчання, що надасть змогу отримати майбутньому пілоту практичний досвід та вміння застосовувати знання на практиці.

Аналіз публікацій. Засновником концепції проблемного навчання є американський психолог і педагог Дж. Дьюї (J. Dewey). Проблемністю у навчанні займаються такі вчені, як Д. Бауд (D. Boud), Л. Вілкерсон (L. Wilkerson), В. Гіджселарс (W. Gijssels), Р. Делісле (R. Delisle), Г. Фелетті (G. Feletti), зокрема питання проблемно-орієнтованого навчання в авіаційній освіті розглядають: Р. Бродер (R. Brodeur), К. Блер (K. Blair), П. Йанг (P. Young). Питанням вивчення та запровадження методу сценарія в американській системі освіти займаються: К. Бурке (C. Burke), Р. Вілсон (R. Wilson), Д. Двайер (D. Dwyer), Дж. Кенон-Бауерс (J. Cannon-Bowers), Р. Осер (R. Oser), І. Салас (E. Salas) та інші, а дослідженням методу кейс-стаді – такі вчені: Р. Стейк (R. Stake), В. Телліс (W. Tellis) та інші. Також вивченню методу колективного пошуку рішення завдань присвячують свої праці А. Гокхейл (A. Gokhale), Д. Джонсон (D. Johnsons) та Т. Паніц (T. Panitz). Проблемністю у навчанні займалися також

вітчизняні вчені: Т. І. Бородіна, М. І. Махмутов, Ю. А. Погостинський. Разом з тим, вивченню вітчизняної психолого-педагогічної літератури свідчить, що використання проблемно-орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутніх пілотів приділяється недостатня увага.

Мета статті – дослідити використання проблемно-орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутніх пілотів в США, розглянути сутність методів кейс-стаді, сценарію та методу колективного рішення проблеми.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до проблемного навчання в системі американської освіти виник у відповідь на критику щодо програм профільного навчання, в яких недостатню увагу приділено навичкам вирішення проблем, які необхідні для майбутньої діяльності випускника [10, 3]. Система освіти США запровадила нову методику – **проблемно-орієнтоване навчання** (problem-based learning), яка дозволяє оволодіти практичними навичками майбутньої професії. Цей метод сприяє розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей курсантів та їх підготовці до практичної діяльності [1]. Отже, проблемне навчання наразі стало поширеним методом навчання дисциплін, де курсанти повинні не лише отримати знання, а й навчитися застосовувати їх на практиці. Таким чином, практика дозволить курсантам бути конкурентоспроможними на ринку праці, саме використання проблемно-орієнтованого навчання покращує процес засвоєння матеріалу, навчає мислити та застосовувати отримані на лекціях знання.

Зупинимося детальніше на основних аспектах проблемно-орієнтованого навчання. Проблемне навчання виходить із теорії, що навчання є процесом, в якому курсант активно формує знання, саме навчання виникає в результаті діяльності курсанта [7].

Як ми зазначали раніше, головна мета проблемно-орієнтованого навчання полягає у наданні курсантам можливості застосування знання. Проблемне навчання акцентує увагу на постановці та вирішенні проблеми. Американський дослідник Х. Бароус (H. Barrows) описує основні риси проблемно-орієнтованого навчання наступним чином:

- у центрі навчання курсант, тобто курсант обирає як та що вивчати;
- навчання відбувається в невеликих групах і сприяє спільному навчанню;
- у процесі навчання викладач є координатором, гідом або тренером;
- проблеми формуються так, щоб акцентувати увагу та стимулювати навчатися;
- проблеми є засобами для розвитку навичок вирішення проблем;
- через самостійне навчання курсант отримує нову інформацію [2].

Успіх від такого навчання можливий за умови добре спроектованих проблем. Дослідник В. Гіджселарс (W. Gijsselaers) пропонує наступні основні

положення проектування проблем:

чіткий опис проблеми зосередить увагу на завданнях, сформованих курсантами, а не на запитаннях;

проблеми повинні бути такими, які важко визначити, складними та багатогранними, в яких немає єдиної правильної відповіді;

ефективні проблеми мотивують самостійно навчатися [7].

Американський експерт Р. Делісле (R. Delisle) запропонував свій опис проектування проблем, що застосовують у вищій освіті. Вчений зазначає, що постановка завдання повинна бути заснована на досвіді, передбачати різноманітні методи викладання, способи й стратегії навчання, бути необмеженою, зосереджувати увагу на питанні та мати оцінку [6]. Досліджуючи американський досвід використання проблемності в навчанні, зокрема в авіаційній освіті наше вивчення показало широке застосування проблемно-орієнтованого навчання в підготовці пілотів. Застосовуючи проблемне навчання, викладач не дає готових знань, а нові знання, уміння і навички курсанти отримують самостійно при вирішенні завдань і проблемних питань. Отже, проблемно-орієнтоване навчання – це така форма навчання, яка відрізняється від традиційної практики викладання, де викладач – в центрі уваги, а курсанти є суб'єктами навчання. Таке навчання допомагає перемістити увагу на курсанта. Такий підхід до навчання, визначають як тип середовища, в якому семінари сформовані у такий спосіб, щоб протиставити курсантові проблеми, які зустрічаються у реальному житті та змусити досягти реальних рішень у навчанні [1]. Такий підхід до навчання використовують в Авіаційному університеті Ембрі-Рідл, Дейтон Біч, Флорида та Університеті Північної Дакоти.

Основні переваги такого навчання полягають у наступному: мислити нетрадиційно та за допомогою гри; посилювати інтерес до науки; стимулювати до самостійної роботи; навчати працювати в команді та розраховувати час; удосконалювати навички проведення презентацій; підготувати курсантів до реального життя.

Таким чином, проблемно-орієнтоване навчання починається із чітко сформованої проблеми, яка не має єдиного рішення. Проблемність допомагає курсантам досягти глибокого розуміння інформації та удосконалити їх уміння згадати матеріал. Таким чином, курсанти мають можливість ділитися інформацією, отриманої від попереднього досвіду, інтерпретувати матеріал, робити власні висновки. Такий тип проблем стимулює розвиток навичок навчання мислення вищого рівня (higher order thinking skills), які містять пізнавальні процеси, такі як вирішення проблем та прийняття рішень, а також когнітивні навички аналізу, синтезу та оцінювання [1]. Важливо зазначити, що важливим компонентом проблемно-орієнтованого навчання є розвиток проблем, які мотивують, направляють, фокусують, ініціюють (стимулюють) нав-

чання курсанта. Існує три методи проблемно-орієнтованого навчання: сценарій (scenario-based training), колективне рішення проблеми (collaborative problem-solving) та кейс-стаді (case study) [1].

Розглянемо **метод сценарій** (scenario-based training method), в якому використовується сценарій із складною структурою з опорою на досвід роботи в умовах реальних обставин. Дослідники Дж. Бернс (J. Burns), Дж. Кенон-Бауерс (J. Cannon-Bowers), Дж. Притт (J. Pruitt) та І. Салас (E. Salas) описують цей метод, як навчання, що зосереджене на чітко організованих вправах із спостереженнями, які надаються курсантам на основі їх реакції на змодельований стимул, який буває у реальному робочому середовищі. Зокрема, метод сценарію відрізняється від традиційних методів тим, що сценарії із самого початку охоплюють весь план навчання (curriculum) [5].

Такий метод допомагає проводити професійну підготовку в робочих умовах, забезпечує практичний досвід у контрольованому середовищі, що дозволяє курсантам скористатися навичками інших. Реалістична ситуація дозволяє курсантові інтелектуально провести репетицію ситуації та вимагає практичного використання отриманих знань. Таке навчання може містити початкову підготовку, перенавчання, перепідготовку з метою підвищення кваліфікації, перепідготовку та спеціальну підготовку у контексті підготовки пілотів. Як відомо, значна частина всіх інцидентів та більшість смертельних випадків спричинені саме помилковим рішенням пілота, тож метод сценарію стимулює вчитися або перенавчає пілотів за допомогою великої кількості льотних сценаріїв, метою яких є скоротити нещасні випадки. Ці сценарії вимагають від пілота вміння поводитися із засобами, наявними в кабіні екіпажа, приймати розумне судження і своєчасне рішення. Успішне навчання курсанта залежить від активності у навчальному середовищі. Крім того, дуже важливо зазначити, що сценарій може і не мати одну правильну або неправильну відповідь. Для викладача важливо зрозуміти раніше, які результати є позитивні і/або негативні та надати курсанту свободу без порушення безпеки приймати, як правильні, так і неправильні рішення. Це дозволяє курсантам вирішити проблеми, які відповідають їх рівню компетентності та призводять до позитивних результатів [1].

Отже, мета методу – прискорити процес засвоєння пілотами навичок прийняття рішення вищого рівня та використовувати всі необхідні знання в навчанні та тримати набір навичок під час умов максимально наближених до реальних. Метод зазвичай використовують під час останніх курсів професійної підготовки та у процесі перепідготовки пілотів. Зокрема, викладачі державного університету Мідл Теннесі (штат Теннесі) використовують у навчальному процесі метод сценарію.

Серед сучасних педагогічних методів найбільший інтерес для навчання в

авіації представляють метод орієнтований на групову роботу. **Метод колективного пошуку рішення** (collaborative problem-solving method) містить три ідеї: навчання в колективі, взаємна оцінка та навчання в малих групах. Як зазначає дослідник А. Гокхейл (A. Gokhale) широко досліджується та підтримується розробка методу з метою досягнути навчальну мету. Умови групового навчання відносять до методу навчання, в якому курсанти у малих групах маючи різний рівень володіння матеріалом працюють для досягнення спільної мети. Курсанти відповідальні, як за своє так і за навчання один одного. Таким чином, успіх одного допомагає іншим бути успішними [8].

Роль викладача полягає у тому, щоб поставити навчальне завдання, а далі створити таке сприятливе середовище спілкування, психологічну атмосферу, у якому курсанти працюватимуть у колективі. Викладач є повноправним учасником процесу навчання, який координує, керує ходом дискусій, готує матеріал, розробляє план роботи тощо. Таким чином, викладач пропонує вирішити проблему, надаючи лише обмежену допомогу [1]. Навчання припускає організацію груп, які спільно працюють над рішенням проблеми. Такий метод, на нашу думку, підвищує рівень професійної підготовки пілотів.

Також ще один метод проблемно-орієнтованого навчання, **метод кейс-стаді** (case study method), який часто використовують у процесі організації навчального процесу в США. Вчений Р. Уїн (R. Yin) визначає кейс-стаді як «емпіричне дослідження, що вивчає сучасний феномен у його реальному контексті, коли межа між феноменом та контекстом не чітко виокремлено та в якому використовується безліч доказів» [11. р. 23]. Р. Уїн (R. Yin) вважає, що кейс-стаді є кращим методом в навчанні, у випадку, коли ставлять запитання «як» і «чому», коли дослідник майже не контролює події та коли навчання містить реальні життєві ситуації. На думку дослідника В. Телліса (W. Tellis) метод кейс-стаді, як правило, вибірковий та орієнтується на одній або двох проблемах, які важливі для розуміння предмета, що вивчається [9].

Варто зазначити, що метод кейс-стаді – це сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини та завжди моделюють життєві ситуації. Це інтерактивний метод, що розвиває навички аналізу та критичного мислення, зв'язки теорії та практики і застосовується при закріпленні знань та вмінь, що були отримані раніше. Крім того, цей метод – письмовий або усний звіт реальної ситуації, яка містить інформацію, яку вивчає курсант. Ця форма викладання популярна у навчання, зокрема пілотів США, яка змушує курсантів вивчати ситуацію, з якою вони можуть стикатися в професійній діяльності.

Навчання за методом кейс-стаді формує навички уникати помилок, які часто виникають під час рішення конкретних проблем, розвиває здатність ізолювати проблеми та приймати ефективні рішення, навчає аналізувати та

розробляти програми дій, мотивує до правильного рішення в реальній ситуації. Мета методу полягає у детальному аналізі, а не оцінюванні. Викладач представляє ситуацію курсантам, які її аналізують, роблять висновки та пропонують можливі рішення. Мета кейс-стаді – допомога у розвитку навичок аналізу, разом з тим цей метод стимулює розвиток проникливості, перевіряє знання, розвиває здатність відокремлювати важливе, виховує почуття відповідальності в процесі навчання [1]. Ефективне ситуативне дослідження вимагає від курсантів також використання навичок критичного мислення. Таким чином, метод кейс-стаді часто застосовують у підготовці майбутніх пілотів, оскільки він залучає до активного вирішення ситуації.

Висновок. Використання проблемно-орієнтованого навчання, на нашу думку, є ефективним та відповідає сучасним освітнім вимогам до професійної підготовки пілотів. Застосування методів проблемно-орієнтованого навчання дає можливість майбутнім пілотам отримати якісну професійну підготовку, критично мислити, правильно використовувати свої знання у професійній діяльності. Таким чином, враховуючи те, що професійна підготовка пілотів, які володіють практичними навичками є актуальною для української освіти, доцільно використовувати зарубіжний досвід застосування проблемних методів у процесі підготовки пілотів в Україні.

Список використаних джерел:

1. Aviation Instructor's Handbook. – U.S. Department of Transportation Federal Aviation Administration, 2008. – 228 p.
2. Barrows H. S. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview / H. S. Barrows // Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, New Directions for Teaching and Learning / Ed. by L. Wilkerson and W. H. Gijselaers – No. 68. – Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996. – P. 3-12.
3. Boud D. The Challenge of Problem-Based Learning. / D. Boud and G. I. Feletti. – 2 nd ed. – Kogan Page, London, 1997. – P.1-14.
4. Cannon-Bowers J. A. Advanced technology in scenario-based training / J. A. Cannon-Bowers // Making decisions under stress: Implications for individual and team training / Ed. by J. A. Cannon-Bowers and E. Salas. –Washington, DC: APA., 1998. – P. 365374.
5. Delisle R. How to Use Problem-Based Learning in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development / R. Delisle. – Alexandria, VA, 1997. – 107 p.
6. Gijselaers W. H. Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory / W. H. Gijselaers // Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, New Directions for Teaching and Learning /

- Ed. by L. Wilkerson and W. H. Gijselaers. – No. 68. – Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996. – P. 13-21.
7. Gokhale A. A. Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology education*. [Electronic resource] / A. A. Gokhale. – 1995. – Vol. 7. – No. 1. – Retrieved 5 Nov. 2011. P. 22-30 – Access: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>.
 8. Tellis W. Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*. [On-line serial], 3(3) [Electronic resource] / W. Tellis. – 1997. – Retrieved March 3, 2005. – Access: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>.
 9. Wilkerson L. Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, *New Directions for Teaching and Learning* / Ed. by L. Wilkerson and W. H. Gijselaers. – No. 68. – Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996 – P.101-104.
 10. Yin R. *Case study research: Design and methods*. / R. Yin. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA: Sage Publishing. – 1994. – 53 p.

О. М. Подлубная, Кировоградская лётная академия Национального авиационного университета, Кировоград, Украина

Применение проблемно-ориентированного обучения в подготовке будущих пилотов в США

O. N. Podlubnaya, Kirovograd National Flight Academy Aviation University, Kirovograd, Ukraine.

The use of problem-oriented learning in training future pilots in the United States

E-mail: vulpeso@mail.ru

РИК М.С.,

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

ІДЕЯ «СПОРІДНЕНОЇ ПРАЦІ» Г. СКОВОРОДИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається ідея «спорідненої праці» Г. Сковороди як один із складників розвитку особистості. Аналізуються також головні проблеми розвитку особистості, зокрема проблема пошуку істинного сенсу життя. Ідея «спорідненої праці» дає змогу подолати цю проблему. У статті доведено, що розвиток особистості залежить від праці за покликанням, тобто, праця, що відображає природні схильності людини. Кожна людина має свої власні вподобання до того чи іншого роду діяльності, який може зробити її дійсно щасливою, бо така праця є бажаною, виконується з легкістю і насолодою. У статті також аналізуються соціальні вади суспільства, які слід долати шляхом морального вдосконалення та пошуку сенсу життя у глибинах власної духовної сутності.

Ключові слова: споріднена праця, особистість, духовність, природа, сенс життя.

В статье рассматривается идея «родственного труда» Г. Сковороды как одна из составляющих развития личности. Анализируются также главные проблемы развития личности, в частности проблема поиска истинного смысла жизни. Идея «родственной труда» позволяет преодолеть эту проблему. В статье доказано, что развитие личности зависит от труда по призванию, то есть, труд, отражающий природные склонности личности. Каждый человек имеет свои собственные предпочтения к тому или иному роду деятельности, который может сделать ее действительно счастливой, потому что такая работа является желанной, выполняется с легкостью и наслаждением. В статье также анализируются социальные недостатки, которые следует преодолевать путем нравственного совершенствования и поиска смысла жизни в глубинах собственной духовной сущности.

Ключевые слова: родственная труд, личность, духовность, природа, смысл жизни.

In the article the Gregory's Skovoroda idea of «common activity» as one of the components of development of personality is examined. The main problems of development of personality are also analyzed, the problem of search of true meaning of life, in particular. The idea of «common activity» gives an opportunity to overcome this problem. The article shows that development of personality depends on work by calling, to wit, activity that represents natural inclinations of man. Everybody has his own preferences to the particular kind of activity that can make them happy, because this work is desirable, performed with ease and pleasure. The article also examines the social shortcomings that should be overcome by moral improvement and the search for the meaning of life in the depths of human own spiritual essence.

Key words: «common activity», personality, spirituality, nature, the meaning of life.

Постановка проблеми. Проблема розвитку особистості є однією із найважливіших проблем у контексті розвитку сучасного суспільства. Мудреці багатьох епох намагалися досягнути сенс життя людини. Тому не випадково що, починаючи з античних часів, у історії філософії було створено багато систем раціонального обґрунтування існування людини і її сутності. Український філософ Г. Сковорода намагався пояснити людське буття у своєму вченні, яке до сьогоднішнього дня зберегло свою оригінальність.

Уже з ранніх творів ідея «спорідненої праці» зайняла одне з ключових місць у релігійно-філософських поглядах Г. Сковороди. У філософсько-концептуальному плані ця проблема розглядалася мислителем із різних позицій, де людина постає як єдність зовнішньої та внутрішньої природи. У зв'язку із цим сковородинівське розуміння людини розкривалося через ідею «спорідненої праці», де вона за допомогою самопізнання має знайти своє місце у світі. Ураховуючи те, що в наш час зріс інтерес до знакових особистостей у розвитку української культури й духовності, їхнього досвіду у вирішенні смисложиттєвих питань людського буття, звернення до теми видається надзвичайно актуальним.

Саме це обумовило **мету написання статті**, адже людина з самого початку творчості вважається у Г. Сковороди універсальною цінністю, джерелом світла, добра, краси, блаженства. Пізнаючи саму себе, людина наближає власну свідомість до розуміння своєї сутності, місця і призначення у світі, досягнення нетлінних аспектів індивідуального буття, усвідомлення особистої

міри богоподібності та рівня духовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше звернення до означеної проблеми безперечно не є першим у колі сковородинознавчої літератури. Основні філософські аспекти цієї проблематики у творчій спадщині Г. Сковороди виявлені у ґрунтовних історико-філософських працях В. Горського, М. Кашуби, С. Кримського, В. Огородника, М. Поповича та ін., літературно-філологічних дослідженнях М. Корпанюка, М. Сулими, Л. Ушкалова та ін., при вивченні філософсько-педагогічних поглядів Г. Сковороди (Д. Тетерина та ін.).

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах освіта набуває важливого значення для накопичення людиною знань, навичок, мотивацій, для формування духовності, розуміння та пізнання людиною свого існування. Значно підвищується роль знань, їх нагромадження для виходу на новий рівень інформаційних технологій, докорінний вплив на соціальну природу людини. Зі становленням незалежної української держави та розвитком вітчизняної освіти, проблема розвитку духовної сутності людини та самореалізації набуває особливої актуальності.

Розвиток національної освіти прямо залежний від розвитку духовності особистості та самопізнання, у чому полягає філософське вчення Г. Сковороди про «споріднену працю».

Проблемою духовного життя людини цікавилися не тільки українські мислителі, вона була актуальна і для мислителів світової філософії починаючи з давніх часів. З епохи в епоху різні філософи з різних куточків світу прагнули розкрити феномен людини та її духовний світ. Особливо актуального значення обґрунтування духовної сутності людини набуває в українській бароковій філософії. Людина втрачала своє провідне місце у побудові світу і вже не вважалася його центром. Її духовний світ тепер поринав у суперечку між нею та навколишнім світом. Зміна філософського розуміння людини безумовно спричинила великий вплив на духовний світ людини. Одним із мислителів, які досліджували цю проблему є Г. Сковорода, який прагнув до осмислення характерних особливостей як свого духовного життя, так і духовного життя українського народу.

В історико-філософській спадщині українського мислителя духовне життя людини розглядається переважно як суб'єктивне начало, тобто творчий початок людини. Це можна охарактеризувати певною турботою людини про саму себе. Духовність розглядалася Г. Сковородою як специфічна категорія, що включала в себе моральну, ціннісну, пізнавальну, творчу, інтелектуальну діяльність людини. Однак, слід зазначити, що таке розуміння духовної сутності людини є неповним, оскільки тут не береться до уваги її висхідний пункт. Він приділяв велику увагу феномену людини, внутрішня сутність якої поляга-

ла не у її тілі, а саме у її духовному світі. Тобто головним є духовне життя і духовне збагачення, яке бере верх над усім матеріальним. На думку Г. Сковороди, істинне життя людини – це духовне життя людини.

Кожна людина, пізнаючи себе та опанувавши власну сутність, перетворюється на духовну субстанцію. Тому, головну проблему людського існування, Г. Сковорода, розв'язує за допомогою самопізнання.

Однак, щоб визначити схильність до того чи іншого заняття, людина за допомогою самопізнання повинна досягнути Божественний задум щодо себе і усвідомити сенс життя, відведений їй Богом. Природа людини подвійна, вона містить у собі зовнішній так і внутрішній духовний рівень. Якщо обмежуватися тільки зовнішньою сутністю, то індивід ніколи не досягне своєї ролі у земному житті. І тому головним завданням людини є осмислити всередині себе Божественну сутність.

Великого значення у релігійно-філософському вченні Г. Сковороди набуває ідея Богопізнання, за допомогою якого людина може досягти гармонії з природою, миру у собі самій та з цілим світом. Ця ідея тісно переплітається з ідеєю самопізнання. Осмисливши власну сутність, людина осмислює Бога, знаходить своє власне місце у світі. Всі ці ідеї Г. Сковорода викладає у своїй праці «Кільце».

На цьому етапі людина стикається з багатьма проблемами, одна з яких полягає у пошуку істинно вірного місця у цьому світі. Знайти вірний шлях дуже важко, він вимагає багато зусиль. На думку Г. Сковороди, ще одна проблема полягає тут у тому, що кожен хто йде своїм шляхом веде за собою іншого. Ідея «спорідненої праці», яка являлась одним з улюблених предметів філософських роздумів українського мислителя, полягала у тому, що кожен повинен знайти свій шлях. Будь-яка людина може бути щасливою, якщо вона не розлучається із своїм природним покликанням, з нахилом до певного виду праці. Бо коли людина любить те, чим займається, то вона – щаслива. Г. Сковорода прийшов до такого висновку на основі особистого досвіду. «Споріднене» життя – це життя приємне і легке, а відтак і щасливе, повчав філософ. «Що потрібніше, ніж Царство Боже? В заплутаних думках і в туманних промовах гніздиться неправда й удаваність, а у важких ділах криється обман і суєта. А ось легкість – у потрібності, потрібність у природженості, а природженість перебуває в Царстві Божому. Що потрібніше для душевної людини, ніж дихання? Що потрібніше для неї більше, ніж Бог? Запитавши так, філософ тут же відповідає, що найпотрібнішим є і одне, і друге, бо ж вони наповнюють в людині все. Сковорода дякує Премудрості, що потрібне сотворила неважким, а важке непотрібним [9, с. 663]».

Про щастя говорять багато людей з різноманітними професіями і різними поглядами на світ, всі вони виконують роль вчителів, які знають цей шлях.

Художник повинен малювати картини, кухар – готувати їжу, годинникарь – ремонтувати годинники, а не показувати шлях до щастя та миру. У цьому Г. Сковорода вбачав великі труднощі, тому і замислювався над питанням: «Та чи їхня це справа вчити, судити, знати про щастя? [5, с. 363]». Це питання являється важливим для вирішення багатьох проблем. Український філософ був переконаний, що місія вчити про щастя відводиться апостолам, пророкам, священикам, проповідникам, які повинні закликати суспільство до миру: «Це є посада тих, кому сказано: «Світ мій залишаю вам». З усіх сотворінь лише людина залишилась для духовних, та й у ній самій кравець узяв одяг, швець чоботи, лікар тіло; тільки володар тіла залишився для апостолів [5, с. 363]». Кожна людина шукає правду у навколишньому середовищі, а священик – всередині себе.

Як бачимо, проблема пошуку духовної сутності людини, її призначення і сенсу життя в творчості українського мислителя має чітко виражений релігійний характер. Особистість становить єдність двох сутностей, у ній поєднані дві природи – внутрішня та зовнішня. Матеріальна сутність людини визначається зовнішньою природою, яка є змінною, тоді як духовна сутність пов'язана із внутрішньою природою, якою є Бог. Г. Сковорода був цілком переконаний, що сенс життя людина повинна шукати у глибинах своєї духовної сутності, носієм якої є серце.

Філософія українського мислителя акцентує свою увагу на ролі серця як осередку духовного життя людини, як рушійної сили, що визначає справжню сутність людини. Тому щастя не може бути закладене в плоті, його, перш за все, слід шукати в людському серці, в невидимій натурі. Кожна людина, пізнаючи себе та опанувавши власну сутність, перетворюється на духовну субстанцію. Саме серце пов'язує людину з вічністю. Тому, головну проблему людського існування, Г. Сковорода, розв'язує за допомогою самопізнання, через що людина взаємодіє з Божественною сутністю. Цим український філософ прагне довести перевагу внутрішньої сутності людини над зовнішньою. У серці людини криється істинна сутність світу. Внутрішня сутність людини та її серце становлять єдність, яка має Божественні ознаки і є глибинною сутністю людини, тим джерелом, з якого вона бере свою енергію.

Особлива релігійність цієї проблеми полягає в тому, що істиною в людині є Бог, тому її духовна сутність визначається не тілом, а духом, свідомістю, світом внутрішніх переконань. Щоб досягти істини людина повинна прагнути до пізнання Бога, служінні йому та любові до нього. Але, якщо Бог є внутрішньо-духовною природою людини, то пізнання Бога є пізнання самого себе, а служити йому означає служити самому собі. Отже, любити Бога, у релігійно-філософському вченні Г. Сковороди, означає любити самого себе. Тільки таким шляхом людина може зрозуміти своє істинне призначення у цьому світі.

Розробляючи ідею про залежність долі людини від природних явищ, уподібнюючи життя з театром, а людину з актором, необхідною передумовою на шляху до щастя, український мислитель спирався на античну філософію, зокрема на погляди Епіктета, і вбачав пізнання людиною тієї ролі, яку Бог, що є режисером людської драми, призначив людині для виконання. Успіх залежить не від розмірів ролі, а від відповідності її внутрішнім здібностям актора, що дасть можливість якнайкраще виконати її. Гармонія людського буття залежить від додержання кожним принципу «спорідненої праці».

Можна знати багато речей, наприклад як побудувати будинок чи план складного лабіринту, але не розуміти сутності щастя. Український філософ стверджував, що не та людина є позбавленою відчуття, яка не знає де знаходиться Середземне море, а людина, яка не відчуває Господа свого. Людина яка не знає того чи іншого не може вважатися не щасливою, адже щастя не залежить від знання чи не знання чогось крім Бога. Саме Бог являється єдиним шляхом людини до щастя. Г. Сковорода у своїй роботі «Кільце» говорив: «Море далеко від нас, а Господь наш є всередині нас, в серці нашому [5, с. 363]». Той хто не замислюється над своєю сутністю, той не може знати що відбувається у його серці. Людина яка не може знайти у собі Бога не може говорити про нього. Кожен повинен займатися тою справою, яку він любить. «Хай би кожен художник, — пише Г. Сковорода, — своє діло знав. Хворі не можуть у їжі відчувати смаку; це справа здорових; так про мир судити лиш тим властиво, чия душа миром ошасливлена [5, с. 363]». Справа до якої не схильна людина являється не тільки неприродною, що виводить її з призначеного місця; вона, окрім того, що не робить людину щасливою, є небезпечною. «Тут Сковорода навчає, що той, хто спокійно приймає вроджену собі долю, тобто свій життєвий хрест, той обминає багато лиха. Він наводить при цьому такий приклад: сильне дерево явір може стояти над горою і може витримувати «ламання рук» від буйних вітрів, але делікатній вербі найкраще місце — в затишку долини, біля потоку води [9, с. 664]».

Цей принцип не знає винятків, і є принципом відповідності вищому началу, що визначає сенс життя людини. Спорідненість з чимось є виявом у людині вічного, Божого замислу. У кожної людини є схильність до певної справи, яка під силу тільки їй.

Людина також може обрати інший шлях, що полягає у прагненні людини оволодіти тим, до чого вона не схильна. Таке заняття не буде сприяти досягненню людиною щастя, і зрештою, призведе її в полон згубних пристрастей. Натомість «споріднена праця», що відповідає визначенню Богом нахилам людини, дарує людині душевний спокій, який приносить їй насолоду не своїми наслідками, а самим процесом.

З концепцією «спорідненості» в етико-моральному вченні Г. Сковороди

пов'язано і принцип «нерівної рівності» як сутності Божественної діяльності. Через індивідуально неповторний зв'язок із Богом кожна людина відрізняється від інших за своєю внутрішньою природою. Ідея рівності має сенс з огляду на створення достатніх передумов кожному реалізувати свій потяг до «спорідненої праці». У діалозі «Разговор, называемый алфавит, или букварь міра» цю ідею Г. Сковорода ілюструє через образ Бога як «фонтану рівної нерівності». «Бог, стверджує український мислитель, подібен до багатого водограю, котрий наповнює різні посудини відповідно до їхнього обсягу. Суть Божої діяльності виражена формулою: «неоднакова всім рівність». І хоча менша посудина вміщує менше цінної рідини, проте вона не відрізняється від більшої, позаяк вони однаково наповнені. Так і люди – всі однаково наповнені Божим духом, однак різною мірою і в різний спосіб. Пізнавши завдяки самозаглибленню цю міру і відповідну собі спорідненість, людина реалізує себе у призначеній їй Богом сфері суспільної діяльності [6, с. 146]».

Своєрідність виявів Бога у кожній людині визначає їх різні долі. Відповідність життя людини моральному ідеалові, що обґрунтував Г. Сковорода, визначається не тільки властивостями, що є спорідненими для людини, а тим, наскільки вона виявиться здатною збагнути ці властивості та перебудувати своє життя відповідно до них.

Це означає, що людина, як частина суспільства, повинна слідувати настановам Творця, щоб знайти своє місце у світі і тим самим забезпечити гармонію в суспільстві. Концепція «спорідненої праці» Г. Сковороди закликає до пасивного й аскетичного способу життя, а спонукає до творчої активності.

Отже, релігійно-філософське вчення українського філософа про «споріднену працю» тісно пов'язане з його концепцією самопізнання. Воно спрямовує людину до духовного збагачення внутрішньої сутності, до збереження власної гідності і досягнення щастя.

Цей принцип потребує відокремлення його від принципу пізнання, що реалізується у процесі наукового дослідження навколишнього світу. Ідея самопізнання Г. Сковорода принципово відрізняється об'єктом, на осмислення якого воно спрямоване. Якщо пізнання людини спрямовується на здобуття істини про навколишню дійсність, то самопізнання звернене на саму людину і на досягнення Бога в ній.

Пізнаючи саму себе, людина здатна вимірювати все власною мірою. І коли пізнання самого себе спрямовується не на зовнішню реальність, яка є лише пустотою, предмет ідолопоклонства, а на внутрішню сутність людини, воно і розкриває те, що становить істинну сутність, істину в нас самих і всього світу. Життя людини — це процес безперервного духовного розвитку, засобом якого є самопізнання. Воно сприяє моральному вдосконаленню людини, бо тільки той, хто пізнав свою природу, може бути корисним для

себе. Основу такого способу життя, притаманного людській природі, Г. Сковорода вбачав у «спорідненій праці» як дійсному вираженні людської життєдіяльності та самоствердженні людини.

Споживання матеріальних благ, насолоду ними український філософ не вважав запорукою людського щастя. Істинну користь людині приносить праця за покликанням, праця, що відображає природні схильності людини — «споріднена праця». Він був глибоко переконаний у тому, що кожна людина має природну схильність до певного роду діяльності, яка може зробити людину дійсно щасливою, бо така праця виконується за власним бажанням.

«Спорідненості» і «неспорідненості» праці Г. Сковорода надавав великого соціального значення. Причиною всіх проблем у суспільстві він вважав працю без покликання, примусову або працю з метою збагачення. Тому, засуджуючи соціальні проблеми суспільства, український філософ закликав до морального та духовного вдосконалення особистості.

Г. Сковорода переконаний у тому, що природа всіх наук прихована всередині людської природи. Слідуючи за його логікою всі культурні та наукові надбання людини були апіорі закладені у природі людини. Джерелом усього, що оточує людину являється вона сама і саме її природа є початком всіх речей. Адже, всі наукові відкриття великих дослідників починалися з роздумів про природу людини. «Насіння всіх наук ховаються всередині людини, тут приховане їхнє джерело, а хто бачить його? Це одне невичерпне джерело всього блага й блаженства нашого, вона сама є оте блаженство, безпричинний початок, безпочаткова причина, в якій і від якої все, а вона сама від себе самої і завжди з собою є і буде. Тому й вічна, завжди й у всьому одна й однакова, яка розумілася, і яка утримує. Ця найвища причина всезагальним іменем називається Бог, власного імені для неї немає [5, с. 367 – 368]». Джерело всіх наук, що приховане у кожній людині являється джерелом блага для самої людини. Цим джерелом являється Бог. На думку українського мислителя, саме Він є причиною всіх наукових досягнень людства, одже являється джерелом знань, джерелом істини.

Це джерело блага, тобто Бога, мудрі люди вже в найдавніші часи знайшли і насолоджувались ним, а нам заповітом своїм неоціненний скарб цей залишили у спадок. Заповіт цей — це книги тих людей, котрі пізнавши себе — пізнали Бога, відкривши, таким чином ворота до щастя і передали ці знання нам.

Висновки. Життя Г. Сковороди — це приклад духовного подвижництва, а філософія його системне осмислення. Мандрівний стиль життя не дозволяв Г. Сковороді довго засиджуватися на одному місці, як в прямому, так і в переносному значенні. Він змінював міста, села, монастирі, місця перебування, дружнє спілкування, прихильні товариства і одночасно змінювався сам,

зростав духовно, творчо. Хоча ніщо не свідчить про те, що Г. Сковорода свідомо шукав собі статус мандрівного філософа і ставив собі завдання «ходіння в народ», але на це його обрала сама доля і приречено саме життя. Завдяки цьому йому вдалося перемогти світ бездушності, суєти, корисливості, лицемірства, подвійної моралі. Саме цей спосіб життя дав можливість Г.Сковороді не лише пізнати самого себе, а й залишитися самим собою, пройти такий життєвий шлях, який цілковито, у всіх своїх аспектах витікав з чистої ідеї його внутрішньої субстанції.

Отже, на основі опрацьованого матеріалу можна зробити такий висновок, що ідея «спорідненої праці» займає одне з центральних місць у філософсько-релігійному вченні Г. Сковороди, яке є одним із складників розвитку особистості.

Проблемі самопізнання український філософ приділяв велике значення, їй він присвятив свої перші діалоги «**Наркіс**» та «**Ас-хань**», у яких він наголошував на необхідності пізнання внутрішньої сутності особистості, яка має пізнаватися не матеріальним, а духовним зором, завдяки чому відкриється істина самої особистості.

Проблема розвитку особистості, її призначення і сенсу життя також тлумачаться Г. Сковородою через визнання суперечливості самої особистості, яка ототожнюється з Богом. Вона становить єдність внутрішньої та зовнішньої природи. Духовний розвиток особистості пов'язаний із внутрішньою сутністю, якою є Бог.

Оскільки, розвиток особистості залежить від розвитку її духовної сутності, можна зробити висновок, що істинним шляхом до становлення особистості є самопізнання.

Список використаних джерел:

1. Горський В.С. Історія української філософії. Курс лекцій / В.С. Горський. – К. : «Наукова думка», 1996. – С. 84-104.
2. Огородник І.В. Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій: Навч. посіб. / І.В. Огородник, В.В. Огородник. – К. : Вища шк. : Т-во «Знання», КОО, 1999. – С. 251-264.
3. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи / Худож. оформ. О. Білецького / Мирослав Попович. – К. : Майстерня Білецьких, 2007. – С. 175-186, С. 191-197.
4. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова / Григорій Сковорода. – Харків-Едмонтон-Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
5. Сковорода Григорій. Твори : У 2 т / Григорій Сковорода – К. : ТОВ

- «Видавництво «Обереги», 2005. – 2-е вид., виправ. – Т. 1. – 528 с.
6. Стратій Я. Поняття «внутрішньої людини» і вчення про споріднену працю у філософії Г. Сковороди / Я. Стратій // Сковорода Григорій: образ мислителя: Збірник наукових праць. – Київ, 1997. – С. 140-148.
 7. Тетерина Д. Григорій Сковорода – український письменник, філософ і педагог / Дарина Тетерина. – Київ–Мюнхен : РВА «Тріумф», 2001. – С. 253-281.
 8. Ушкалов Л. Григорій Сковорода: семінарії / Леонід Ушкалов. – Харків : Майдан, 2004. – 876 с.
 9. Ярмусь С. Поняття щастя в філософії Григорія Сковороди / С. Ярмусь // Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність / Відп. ред. проф. І.П. Стогній. – Київ, 2003. – С. 660-673.

Transliteration:

1. Gors'kyj V.S. Istorija ukrai'ns'koi' filosofii'. Kurs lekcij / V.S. Gors'kyj. – K. : «Naukova dumka», 1996. – S. 84-104.
2. Ogorodnyk I.V. Istorija filosof's'koi' dumky v Ukrai'ni. Kurs lekcij: Navch. posib. / I.V. Ogorodnyk, V.V. Ogorodnyk. – K. : Vyshha shk. : T-vo «Znannja», KOO, 1999. – S. 251-264.
3. Popovych M. Grygorij Skovoroda: filosofija svobody / Hudozh. oform. O. Bilec'kogo / Myroslav Popovych. – K. : Majsternja Bilec'kyh, 2007. – S. 175-186, S. 191-197.
4. Skovoroda Grygorij. Povna akademichna zbirka tvoriv / Za redakcijeju prof. Leonida Ushkalova / Grygorij Skovoroda. – Harkiv-Edmonton-Toronto : Majdan; Vydavnytstvo Kanads'kogo Instytutu Ukrai'ns'kyh Studij, 2011. – 1400 s.
5. Skovoroda Grygorij. Tvory : U 2 t / Grygorij Skovoroda – K. : TOV «Vydavnytstvo «Oberegy», 2005. – 2-e vyd., vyprav. – T. 1. – 528 s.
6. Stratij Ja. Ponjattja «vnutrishn'oi' ljudyny» i vchennja pro sporidnenu pracju u filosofii' G. Skovorody / Ja. Stratij // Skovoroda Grygorij: obraz myslytelja: Zbirnyk naukovykh prac'. – Kyi'v, 1997. – S. 140-148.
7. Teteryna D. Grygorij Skovoroda – ukrai'ns'kyj pys'mennyk, filosof i pedagog / Daryna Teteryna. – Kyi'v–Mjunhen : RVA «Triumf», 2001. – S. 253-281.
8. Ushkalov L. Grygorij Skovoroda: seminarij / Leonid Ushkalov. – Harkiv : Majdan, 2004. – 876 s.
9. Jarmus' S. Ponjattja shhastja v filosofii' Grygorija Skovorody / S. Jarmus' // Skovoroda Grygorij: idejna spadshhyna i suchasnist' / Vidp. red. prof. I.P. Stognij. – Kyi'v, 2003. – S. 660-673.

Рык Н.С. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина.

Идея «сродного труда» Г. Сковороды в контексте развития личности

Ryk M.S. Kyiv national Taras Shevchenko University, Kiev, Ukraine.

The Gregory's Skovoroda idea of "common activity" in the context of personal development

E-mail: rykkolia@ukr.net

СЛІПЧУК В.Л.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медичної та загальної
хімії, Національний медичний
університет імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ПРИ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

У системі професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України, порівняно з кращими європейськими моделями, нині існують суттєві відмінності як за формою, так і за змістом навчання. Тому основним завданням модернізації вищої фармацевтичної освіти в цьому напрямку є орієнтація на здобутки кращих європейських країн зі збереженням національних традицій. У статті здійснено аналіз змісту професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі починаючи з 1997 р. XX століття по 2015 р. XXI століття. Проаналізовано навчальні плани професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України для спеціальності 7.12020101 «Фармація» 1997 – 2015 рр., показано основні підходи до реформування навчальних планів, а також представлено вивчення та аналіз педагогічних умов та організаційних форм професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі у 1997 – 2015 рр..

Ключові слова: фармацевтична освіта, провізор, фармація, професійна підготовка, фахівець фармацевтичної галузі.

В системе профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли Украины, по сравнению с лучшими европейскими моделями, в настоящее время существуют различия, как по форме, так и по содержанию обучения. Поэтому основной задачей модернизации высшего фармацевтического образования в этом направлении является ориентация на достижения лучших европейских стран с сохранением национальных традиций. В статье проведен

анализ содержания профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли начиная с 1997 г. XX века по 2015 г. XXI века. Проанализированы учебные планы профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли Украины для специальности 7.12020101 «Фармация» 1997 – 2015 гг. Показаны основные подходы к реформированию учебных планов, а также представлены изучение и анализ педагогических условий и организационных форм профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли в 1997 – 2015 гг..

Ключевые слова: фармацевтическое образование, провизор, фармация, профессиональная подготовка, специалист фармацевтической отрасли.

In the system of professional training of specialists for the pharmaceutical industry of Ukraine, in comparison with the best European Models, there are today significant differences both under form and the training's content. Therefore as a main task of modernization of the higher pharmaceutical education in this direction should be a focus for achievements of the best European countries with a preservation of the national traditions. In the present article has been analyzed the content of the professional training of specialists for the pharmaceutical industry to begin with the year of 1997 of the 20th century up to 2015 of the 21st century. The curricula for the professional training of specialists for the pharmaceutical industry of Ukraine for the specialty 7.12020101 «Pharmacia» 1997 – 2015 has been analyzed there as well displayed the main approaches to reforming of curricula and there was presented the study and analysis of the pedagogical conditions and organizational forms of the professional training of specialists for the pharmaceutical industry in the period of 1997 – 2015.

Key words: pharmaceutical education, pharmacists, pharmacy, professional training, pharmaceutical specialists.

Постановка проблеми. Вимоги до професійної підготовки фахівця фармацевтичної галузі пов'язані сьогодні із введенням нових Державних стандартів у системі вищої фармацевтичної освіти, новим змістом і структурою освіти, розробкою національної системи кваліфікацій, забезпеченням взаємозв'язку між ринком освітніх послуг та ринком праці, приведенням у відповід-

ність обсягів, напрямів та якості професійної підготовки фахівців до потреб роботодавців. Окреслені вимоги потребують пошуку більш ефективних засобів, форм, методів та технологій навчання, які б забезпечували якість професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі. Фармація – як галузь наукового знання у сфері освіти спрямована на розкриття закономірностей функціонування освітніх систем у різних країнах шляхом пізнання спільного й відмінного у їх розвитку.

Мета статті – охарактеризувати організаційні та педагогічні умови запровадження європейських стандартів при професійній підготовці фахівців фармацевтичної галузі в Україні.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Незважаючи на підвищений інтерес до проблеми професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі українських науковців (В. Лазоришинець, О. Волосовець, І. Вітенко, Я. Цехмістер, В. Черних та ін.), на сьогодні вона залишається недостатньо дослідженою, а в умовах євроінтеграції потребує значної уваги. У науковій літературі розкрито засади безперервності професійної підготовки фахівців (А. Алексюк, Ж. Делор, Н. Ничкало, та ін.), зміст навчання (І. Богданова, Н. Бордовська, П. Підкосистий, І. Соколова та ін.), запровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Беспалько, Л. Занков, І. Булах, Л. Романишина, Г. Селевко, С. Сисоєва, С. Смирнов, Н. Тализіна та ін.), забезпечення ефективності професійної підготовки з використанням компетентнісного підходу (В. Байденко, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської та ін.).

У втілення та розуміння основних положень Болонської декларації та їх адаптацію до вітчизняної вищої освіти значний внесок зробили В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, М.З. Згуровський, В.С. Журавський, В.В. Грубінко, Я.Я. Болюбаш та інші науковці.

Окремі питання неперервності освіти в системі допрофесійної та професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі висвітлював у своїх працях Я.В. Цехмістер [13, 620 с.].

Виклад основного матеріалу. Тенденції запровадження європейських стандартів, демократизації у професійній підготовці фахівців фармацевтичної галузі можна спостерігати в кількох напрямках: децентралізації управління навчальними закладами фармацевтичного профілю; розвитку самоврядування у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах (процеси розширення прав вищих навчальних закладів за всіма напрямками діяльності: навчальним, науковим, фінансовим); підвищенні суспільного статусу професорсько-викладацького складу; розширенні студентського самоуправління; поширенні впливу громадськості на вищу фармацевтичну школу. Нині в ході утвердження в Україні принципів демократизації повноправними суб'єктами

управління все частіше виступають усі інститути суспільства [16, с. 41-44].

Значним кроком у реформуванні освіти України, як стверджує М.З. Згуровський, стало запровадження ступеневої освіти з урахуванням входження її в ринкові відносини, у демократизації суспільства та світових тенденцій підвищення мобільності студентів і викладачів, глобалізації ринку праці. Україна запровадила ступеневу освіту фактично раніше від багатьох країн Європи, але при цьому важливі структурні проблеми не вирішила, які залишилися від минулої централізованої економіки, і ті, що виникли в період незалежності держави в зв'язку з особливостями перехідного періоду [4, 543 с.].

У наслідок цього, у системі вищої фармацевтичної освіти України, порівняно з кращими європейськими моделями, нині існують суттєві відмінності як за формою, так і за змістом навчання. Тому основним завданням модернізації фармацевтичної освіти в цьому напрямку є орієнтація на здобутки кращих європейських країн зі збереженням національних традицій.

Здобуття вищої фармацевтичної освіти на кожному рівні передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук. Ступінь магістра фармацевтичного спрямування здобувається на основі повної загальної середньої освіти і присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми, обсяг якої становить 300-360 кредитів ЄКТС [3].

Концепція модернізації вищої освіти в Україні передбачає докорінний перегляд і створення програми її зближення з європейським і науковим простором [11, с. 5-7]. Збереження здобутків національної системи освіти з одночасним урахуванням основних тенденцій Болонського процесу виступає запорукою цього процесу [1, 344 с.].

На виконанні завдань Болонської декларації, сутність яких полягає у запровадженні загальноєвропейської моделі вищої освіти у вітчизняний культурно-освітній простір, основою якого мають стати спільні фундаментальні принципи її функціонування, базується приєднання України до єдиного європейського простору вищої освіти.

Болонський процес, на нашу думку, слід розглядати у контексті модернізації вищої фармацевтичної освіти України, оскільки вона своєю проблематичністю й цілями виходить за його межі. Першочергову роль у межах реалізації першочергових заходів удосконалення вищої фармацевтичної освіти України відіграє затвердження Європейської кредитно-трансферної акумуляційної системи ЄКТАС (European Community Course Credit Transfer System (ECTS) [9, с. 43-50].

Згідно Постанови Кабінету міністрів України № 787 від 27.08.2010 р. «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» та наказу Міністерства освіти і науки України № 1067 від 09.11.2010 р. з 2011/2012 навчального року вводиться в дію перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра на базі повної загальної середньої освіти, а саме: фармація, клінічна фармація, технології фармацевтичних препаратів, технології парфумерно-косметичних засобів.

Болонський процес у вищій фармацевтичній школі України не передбачає уніфікації змісту освіти і нівелювання національних особливостей української освітньої системи, а повинен зберегти національну самобутність та надбання у змісті фармацевтичної освіти і професійній підготовці фахівців фармацевтичної галузі, гармонійно поєднуючи їх з інноваційними прогресивними підходами до організації вищої фармацевтичної школи, властивими європейському простору вищої фармацевтичної освіти.

Зміст професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі побудований з урахуванням європейського досвіду викладання дисциплін, на основі вивчення й порівняльного аналізу нормативно-правової бази (документи ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу, Організації з економічного співробітництва та розвитку, національних міністерств освіти країн світу тощо), педагогічних досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців, статистичних джерел [10, с. 306 – 312].

Типові плани професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі України розроблено на основі освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики Галузевого стандарту вищої фармацевтичної освіти. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [3] Міністерство охорони здоров'я України видало наказ від 29.09.2014 р. № 678 «Про заходи МОЗ України щодо реалізації положень Закону України «Про вищу освіту» [7], згідно якого Вчені ради вищих медичних (фармацевтичного) навчальних закладів ухвалили рішення про перехід до навчального навантаження науково-педагогічних працівників в обсязі 600 годин починаючи з 2015 / 2016 навчального року, тому чинні навчальні плани здобувачів вищої фармацевтичної освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями змінюються шляхом зменшення кількості годин аудиторного навантаження орієнтовно до 1/3 від кредиту ЄСТС та збільшення годин на самостійну роботу до 2/3 кредиту ЄСТС (обсяг одного кредиту ЄСТС зменшено від 36 до 30 академічних годин). Але не зважаючи на це, назви циклів підготовки, перелік навчальних дисциплін і практик, їхній загальний обсяг у кредитах ЄСТС, як

правило, не змінюються. Виняток становлять лише ті навчальні дисципліни, обов'язкове викладання яких скасоване наказом МОН у 2014 – 2015 роках.

Таким чином, для прикладу, навчальний план професійної додипломної підготовки фахівців за спеціальністю «Фармація» денної (очної) форми навчання складено з розрахунку 5 років навчання або 300 кредитів ЄСТС. Один навчальний рік обмежує кількість навчальних дисциплін (обов'язкових та вибіркових з урахуванням практик) до 16-ти на рік, та відповідно, до 8 на семестр, триває 40 тижнів і включає 60 кредитів. Навчальний рік має 1864 академічних годин на відміну від 2160 академічних годин, які були раніше. Загальне навчальне навантаження включає час на проведення лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій, самостійної та індивідуальної роботи, проходження навчальної та виробничої практики і спеціалізації, а також контрольних заходів.

Обсяг самостійної роботи складає до 50% (4620 годин) від загального. Кількість годин аудиторних занять складає 50% (4700 годин) від загального, оскільки, професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі потребує багато часу на роботу в лабораторіях та практичну професійну підготовку.

Відповідно до наказу № 437 від 15.06.2015 р. «Про оптимізацію викладання військових дисциплін в Університеті» та на виконання вимог постанови Кабінету Міністрів України від 25.03.2015 р. № 143 «Про оптимізацію мережі військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів», доручення Міністерства оборони України від 02.03.2015 р. № 263/576 щодо внесення до освітньо-професійних програм підготовки медичних фахівців відповідних військово-медичних дисциплін, з метою належної організації військової підготовки студентів за програмою підготовки офіцерів запасу медичного фаху, у тому числі на добровільних засадах, відповідно до вимог статті 11 Закону України «Про військовий обов'язок та військову службу» та Порядку проведення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів за програмою офіцерів запасу, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 01.02.2012 р. № 48, згідно з листом МОЗ України від 03.06.2015 р. № 08.01-47/17350 на кафедрах медичних університетів забезпечено викладання курсів за вибором з військово-медичної тематики на 1-5 курсах навчання відповідно до листа МОЗ України від 27.05.2014 р. № 08.01-47/14524 [8].

Навчальний план професійної додипломної підготовки фахівців фармацевтичної галузі за спеціальністю 7.12020101 «Фармація» визначає основні блоки обов'язкової підготовки, а саме:

- гуманітарна та соціально-економічна підготовка (1148 годин);
- природничо-наукова підготовка (3456 годин);
- професійна підготовка (4518 годин);
- практична підготовка (1458 годин);

- дисципліни вільного вибору студента – 540 годин.

Отже, загальний обсяг годин на професійну додипломну підготовку фахівця фармацевтичної галузі (провізора) складає 11120 годин. З метою запровадження європейських стандартів при професійній підготовці фахівців фармацевтичної галузі МОЗ України було надіслано лист на вищі навчальні заклади МОЗ України від 22.09.2014 № 08.01-47/27468 року щодо реалізації наказу МОН України від 17.09.2014 № 1050 «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу МОН України від 30.12.2005 №774» та перспектив розвитку медичної та фармацевтичної освіти [15], а також розроблені пропозиції вищим навчальним медичним (фармацевтичному) навчальним закладам освіти, а саме:

- розробка дієвих механізмів переходу на 600 годин навчального навантаження на 1,0 ставку науково-педагогічного працівника з урахуванням особливостей фармацевтичної освіти;
- передбачити зменшення загальної кількості аудиторних годин насамперед за рахунок практичних (семінарських) занять з усіх дисциплін та збільшити кількість годин на самостійну роботу студентів;
- провести перерозподіл навантаження за циклами підготовки за рахунок зменшення навчальних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- розглянути можливість відновлення заліково-екзаменаційних сесій та форми контролю з окремих навчальних дисциплін у формі екзамену;
- переглянути систему оцінювання навчальних дисциплін та поділу невеликих за об'ємом дисциплін на окремі модулі;
- зберегти уніфікований підхід до розробки навчальних планів та навчальних програм та провести їх оновлення.

Враховуючи вищезазначене, навчальні плани додипломної професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України побудовано за Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою, але форми організації освітнього процесу та контролю з кожної навчальної дисципліни визначаються самостійно вищим медичним (фармацевтичним) навчальним закладом за рішенням Вченої ради вищого навчального закладу МОЗ України. Оцінювання навчальних дисциплін має здійснюватися згідно із «Інструкцією щодо оцінювання навчальної діяльності студентів в умовах впровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу», яка була затверджена МОЗ України 15 квітня 2014 року [5, с. 13].

Скореговані навчальні плани професійної додипломної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в умовах запровадження європейських стандартів є навчальними планами 2010 року у новій редакції, що забезпечить

реалізацію у діяльності вищих навчальних закладів МОЗ України вимог абзацу третього частини другої статті 56 та частини сьомої розділу XV «Прикінцеві та перехідні положення» Закону України «Про вищу освіту» [6, 11 с.].

Слід зазначити, що кількість годин, які відводилися на вивчення блоку професійно-орієнтованих дисциплін при професійній підготовці фахівців фармацевтичної галузі, збільшена за рахунок збільшення аудиторного навантаження студентів, яке передбачало спеціалізацію. Так у 1997 р. гуманітарні та соціально-економічні дисципліни складали 19,4 % від усієї кількості аудиторних годин, фундаментальні та професійно-зорієнтовані – 48,1 %, професійно-орієнтовані – 9,7 %, дисципліни самостійного вибору вищого навчального закладу – 13,1%, дисципліни вільного вибору студенту – 9,7% [12, 11 с.].

Починаючи з 2010 р. по 2014 р. та з 2015 р. гуманітарні та соціально-економічні дисципліни складають 10,3 % від усієї кількості аудиторних годин, природничо-наукові – 31,1 %, дисципліни професійної підготовки – 9,7%, дисципліни практичної підготовки – 13,1%, дисципліни вільного вибору студентів – 9,7%. (рис. 1). Як видно з рис. 1 кількість годин, що відводились на вивчення дисциплін кожного з блоків, дещо коливалась. У порівнянні з планами професійної додипломної підготовки фахівців фармацевтичної галузі 1997 р.:

- зменшено кількість годин природничо-наукової підготовки на 17%, гуманітарної та соціально-економічної підготовки на 9,1%, дисциплі-

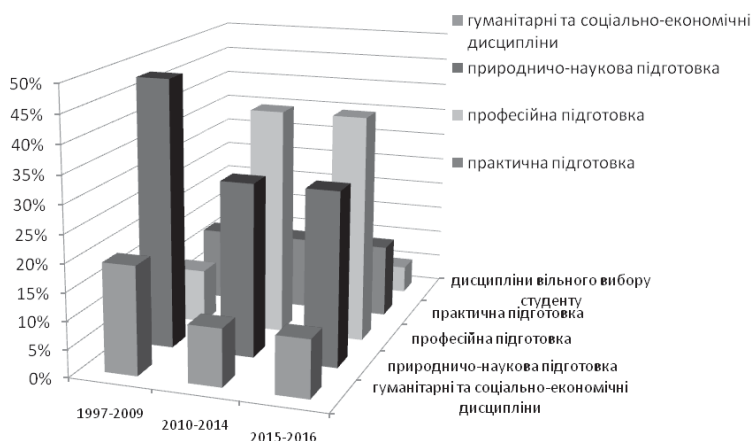


Рис. 1 Розподіл годин між різними блоками дисциплін у навчальних планах підготовки фахівців фармацевтичної галузі України за спеціальністю «Фармація» 1997 - 2015 рр. (у %).

ни вільного вибору студентів на 4,8%;

- збільшено кількість годин дисциплін професійної підготовки на 31% оскільки, якісна професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі вимагає значну кількість годин для роботи в лабораторіях та практичну підготовку.

В цілому можна констатувати збереження кількості годин у сталих пропорціях починаючи з 2010 р.

Обсяг самостійної роботи складав до 20% (1102 години) від загального та передбачав зміни між суб'єктами навчання до таких, де викладач та студент є рівноправними, і в той же час виховували самостійність у майбутніх фахівців фармацевтичної галузі. У навчальних планах 2015 – 2016 н.р., для прикладу, на самостійну роботу відводиться до 50% годин [6, 11 с.]. Відсоток часу, який припадає на самостійну роботу майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в інших країнах є ще вищим [14, 96 с.].

Продовженням новацій у професійній додипломній підготовці фахівців фармацевтичної галузі в умовах євроінтеграції слід відзначити запровадження Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи при заочній формі навчання, що сприяло розробці нових навчально-методичних рекомендацій для організації навчального процесу.

Також започатковано новий підхід до розробки інтерактивних форм навчання при професійній та практичній підготовці, а також запроваджено нові форми та методи контролю теоретичних знань майбутніх фахівців та розширено професійні компетенції майбутніх фахівців фармацевтичної галузі і науково-педагогічних працівників [18, с. 408-409].

Висновки. Професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі передбачає ознайомлення із закономірностями світового освітнього процесу, набуття здатності до виокремлення загального, особливого й одиничного у розвитку освітніх систем, сприяє професійному розвитку та розвитку культури майбутніх фахівців. Головна увага під час професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі повинна приділятися аналізу позитивних й негативних наслідків зарубіжного освітянського досвіду, що дає можливість глибше осмислити власні проблеми, попередити помилки й прорахунки, підвищити ефективність діяльності вітчизняної системи фармацевтичної освіти та використання світового досвіду.

Кінцевою метою модернізації професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні у контексті Болонського процесу є досягнення таких цілей, як підвищення якості лікарських засобів та фармацевтичної допомоги, збереження та зміцнення здоров'я нації, підвищення якості освітньої, наукової і фахової діяльності вищих медичних (фармацевтичного) навчальних закладів та закладів післядипломної фармацевтичної освіти; конкурентоспромож-

ність фахівців фармацевтичної галузі на європейському та світовому ринках праці.

Подальшого дослідження потребує система оцінювання якості професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в умовах функціонування кредитно-модульної системи, що призводить до постійного пошуку нових форм і методів вдосконалювання контролю й оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
2. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Розділ XV пункт 7. «Прикінцеві та перехідні положення»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
4. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М.З. Згуровський. –К.: Вид-во НТУУ «КПІ», 2006. – 543 с.
5. Інструкція щодо оцінювання навчальної діяльності студентів в умовах впровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу: МОЗ України від 15.04.2014 року № 08.01-47/1095. – 13 с.
6. Навчальний план підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» кваліфікації «провізор» у вищих навчальних закладах МОЗ України за спеціальністю 7.12020101 «Фармація»: МОЗ України, Державна установа «Центральний методичний кабінет з вищої медичної освіти МОЗ України», Державна організація «Центр тестування професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки «медицина» і «фармація» при МОЗ України» від 21.03.2015 року. – 11 с.
7. Про заходи МОЗ України щодо реалізації положень Закону України «Про вищу освіту»: наказ МОЗ України від 29.09.2014 № 678: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dn_20140929_0678_dod1.pdf
8. Про оптимізацію викладання військових дисциплін в Університеті: наказ НМУ імені О.О. Богомольця від 15.06.2015 № 437: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nmu.edu.ua/uploads/images/1\(3\).jpg](http://nmu.edu.ua/uploads/images/1(3).jpg)
9. Сліпчук В.Л. Модернізація професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні у контексті Болонського процесу / В.Л. Сліпчук // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / Київський ун-т ім.

- Бориса Грінченка / Благод. фонд імені Антона Макаренка; [голов. ред. С.О. Сисоєва]. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – Вип. 1. – С. 43 - 50.
10. Сліпчук В.Л. Зміст професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України в умовах євроінтеграції / В.Л. Сліпчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 43. – С. 306 – 312.
 11. Стан, проблеми і тенденції удосконалення вищої освіти: матеріали Всеукраїнського наук.-практ. семінару «Розробка національної системи кваліфікацій: міжнародні тенденції, вимоги ринку праці, нове покоління галузевих стандартів», 27 – 29 травня – Ю.М. Коровайченко. – Миколаїв, 2008. – С. 5-7.
 12. Типовий навчальний план спеціальності 7.110201 «Фармація» МОЗ України від 24.12.1997 року. – 11 с.
 13. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: теорія і практика: [монографія] / Ярослав Володимирович Цехмістер. – К.: Наукова думка, 2002. – 620 с.
 14. Черних В.П. Фармацевтична освіта України. Роль та завдання самостійної роботи / В.П. Черних [та ін.] / за ред. В.П. Черниха. – Харків : Вид-во НФаУ, 2003. – 96 с.
 15. Щодо реалізації наказу МОН України від 17.09.2014 № 1050 «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу МОН України від 30.12.2005 №774» та перспектив розвитку медичної та фармацевтичної освіти: лист МОЗ України від 22.09.2014 року №08.01-47/27468 на ВНЗ МОЗ України.
 16. Slipchuk V. The concept of research of pharmacists professional training in Ukraine / V. Slipchuk // The advanced science journal. – United states, 2015. – Issue 01. – Volume 2015. – P. 41 - 44. – ISSN 2219-746X. – EISSN 2219-7478. – DOI: 10.15550/ASJ.2015.01.041.

Transliteration:

1. Vyshha osvita Ukrai'ny: realii' suchasnogo rozvytku / S.O. Sysojeva, N.G. Batechko / Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrai'ny, Kyi'vs'kyj universytet imeni Borysa Grinchenka, Nacional'nyj universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrai'ny – K.: VD EKMO, 2011. – 344 s.
2. Encyklopedija osvity / Gol. red. V. G. Kremen'. — K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Zakon Ukrai'ny «Pro vyshhu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII. Rozdil XV punkt 7. «Prykincevi ta perehidni polozhennja»: [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>

4. Zgurovs'kyj M.Z. Bolons'kyj proces: golovni pryncypy ta shljahy strukturnogo reformuvannja vyshhoi' osvity Ukrai'ny / M.Z. Zgurovs'kyj. – K.: Vyd-vo NTUU «KPI», 2006. – 543 s.
5. Instrukcija shhodo ocinjuvannja navchal'noi' dijal'nosti studentiv v umovah vprovadzhennja Jevropejs'koi' kredytno-transfernoi' systemy organizacij' navchal'nogo procesu: MOZ Ukrai'ny vid 15.04.2014 roku № 08.01-47/1095. – 13 s.
6. Navchal'nyj plan pidgotovky fahivciv osvitn'o-kvalifikacijnogo rivnja «specialist» kvalifikacij' «provizor» u vyshhyh navchal'nyh zakladah MOZ Ukrai'ny za special'nistju 7.12020101 «Farmacija»: MOZ Ukrai'ny, Derzhavna ustanova «Central'nyj metodychnyj kabinet z vyshhoi' medychnoi' osvity MOZ Ukrai'ny», Derzhavna organizacija «Centr testuvannja profesijnoi' kompetentnosti fahivciv z vyshhoju osvitoju naprjamiv pidgotovky «medycyna» i «farmacija» pry MOZ Ukrai'ny» vid 21.03.2015 roku. – 11 s.
7. Pro zahody MOZ Ukrai'ny shhodo realizacij' polozhen' Zakonu Ukrai'ny «Pro vyshhu osvitu»: nakaz MOZ Ukrai'ny vid 29.09.2014 № 678: [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupa: dn_20140929_0678_dod1.pdf
8. Pro optymizaciju vykladannja vijs'kovyh dyscyplin v Universyteti: nakaz NMU imeni O.O. Bogomol'cja vid 15.06.2015 № 437: [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupa: [http://nmu.edu.ua/uploads/images/1\(3\).jpg](http://nmu.edu.ua/uploads/images/1(3).jpg)
9. Slipchuk V.L. Modernizacija profesijnoi' pidgotovky fahivciv farmacevtychnoi' galuzi v Ukrai'ni u konteksti Bolons'kogo procesu / V.L. Slipchuk // Pedagogichnyj proces: teorija i praktyka: zb. nauk. pr. / Kyi'vs'kyj un-t im. Borysa Grinchenka / Blagod. fond imeni Antona Makarenka; [golov. red. S.O. Sysojeva.]. – K.: TOV «Vydavnyche pidpryjemstvo «EDEL'VEJS», 2014. – Vyp. 1. – S. 43 – 50.
10. Slipchuk V.L. Zmist profesijnoi' pidgotovky fahivciv farmacevtychnoi' galuzi Ukrai'ny v umovah jevrintegracij' / V.L. Slipchuk // Naukovi zapysky Vinnyc'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Myhajla Kocjubyns'kogo. Serija: Pedagogika i psihologija: Zb. nauk. prac' / Redkol.: V.I. Shahov (golova) ta in. – Vinnycja: TOV «Nilan LTD», 2015. – Vyp. 43. – S. 306 – 312.
11. Stan, problemy i tendencij' udoskonalennja vyshhoi' osvity: materialy Vseukrai'ns'kogo nauk.-prakt. seminaru «Rozrobka nacional'noi' systemy kvalifikacij: mizhnarodni tendencij', vymogy rynku pracj, nove pokolinnja galuzevyh standartiv», 27 – 29 travnja – Ju.M. Korovajchenko. – Mykolai'v, 2008. – S. 5-7.
12. Typovyj navchal'nyj plan special'nosti 7.110201 «Farmacija» MOZ Ukrai'ny vid 24.12.1997 roku. – 11 s.
13. Cehmister Ja.V. Doprofesijna pidgotovka uchniv u licei' medychnogo profilju: teorija i pratyka: [monografija] / Jaroslav Volodymyrovych Cehmister. – K.: Naukova dumka, 2002. – 620 s.

14. Chernyh V.P. *Farmaceutychna osvita Ukrai'ny. Rol' ta zavdannja samostijnoi' roboty* / V.P. Chernyh [ta in.] / za red. V.P. Chernyha. – Harkiv : Vyd-vo NFaU, 2003. – 96 s.
15. Shhodo realizacii' nakazu MON Ukrai'ny vid 17.09.2014 № 1050 «Pro vyznannja takym, shho vtratyv chynnist', nakazu MON Ukrai'ny vid 30.12.2005 №774» ta perspektyv rozvytku medychnoi' ta farmacevtychnoi' osvity: lyst MOZ Ukrai'ny vid 22.09.2014 roku №08.01-47/27468 na VNZ MOZ Ukrai'ny.
- Slipchuk V. The concept of research of pharmacists professional training in Ukraine / V. Slipchuk // *The advanced science journal*. – United states, 2015. – Issue 01. - Volume 2015. – P. 41 - 44. - ISSN 2219-746X. – EISSN 2219-7478. - DOI: 10.15550/ASJ.2015.01.041.

В. Л. Слипчук, *Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, Киев, Украина*
Педагогические и организационные условия внедрения европейских стандартов при профессиональной подготовке специалистов фармацевтической отрасли в Украине

V. L. Slipchuk, *Bogomolets National Medical University, Kiev, Ukraine*.

Pedagogical and Organizational Conditions of Implementation of the European Standards in the process of Professional Training of Specialists for the Pharmaceutical Industry in Ukraine

E-mail: vslepchuck@mail.ru

СТЕПАШКО В.О.,

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри управління та
моніторингу якості освіти, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький
педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ

У статті акцентовано увагу на значущості наукових розвідок у дослідницько-інноваційній системі країн Європи та України, ефективному використанні наукового потенціалу. Визначено умови функціонування інноваційного потенціалу науки, чинники, які впливають на розвиток інноваційної сфери, шляхи розвитку інноваційної сфери в Україні; інноваційну інфраструктуру науки (наукові, технологічні, індустриальні парки, технологічні інкубатори, спін-офф та старт-ап компанії, технологічні платформи, кластери). Зазначено, що курс на інноваційну модель розвитку національної економіки може бути успішно реалізований за умови розбудови локальних інноваційних кластерних структур та створення національної технологічної платформи.

Ключові слова: інноваційна система, інфраструктура науки, кластери, інноваційні платформи.

В статье акцентировано внимание на значении научных исследований в инновационной системе стран Европы и Украины, эффективном использовании научного потенциала. Определены условия функционирования научного потенциала науки, факторы, которые влияют на развитие инновационной среды, пути развития инновационной сферы в Украине; инновационная инфраструктура науки (научные, технологические, индустриальные парки, технологические инкубаторы, спин-офф и старт-ап компании, технологические платформы, кластеры).

Отмечено, что курс на инновационную модель развития национальной экономики может быть успешно реализован при условии построения локальных инновационных кластерных структур и национальной технологической платформы.

Ключевые слова: инновационная система, инфраструктура науки, кластеры, инновационные платформы.

In the article attention is focused on the importance of scientific research in research and innovation system in Europe and Ukraine, effective use of scientific potential. The conditions of functioning of innovative potential of science, the factors that influence the development of innovation sphere, the development of innovative sphere in Ukraine; innovative infrastructure of science (scientific, technological, industrial parks, technology incubators, spin-off and start-up companies, technological platforms, clusters) are identified. It is noted that the route to the innovative model of development of the national economy can be successfully implemented under condition of building local innovation cluster structures and the creation of a national technology platform.

Key words: innovation system, science infrastructure, clusters, innovative platforms.

У Радянському Союзі внаслідок ізоляції наукової системи від зарубіжних ресурсних потоків інститути, які забезпечували передачу нових знань зазнали трансформації. В умовах функціонування ринкової економіки держава має сприяти розбудові інститутів, які забезпечують ресурсні зв'язки вітчизняної науки з компонентами інноваційної системи.

Місію університети реалізують через розвиток інноваційної інфраструктури, міжнародну наукову співпрацю, розбудову центрів досконалості, поєднання освітнього та бізнесового середовищ.

Місія підприємницького університету полягає в удосконаленні навчальної, науково-дослідницької діяльності, освіти співробітників, постачальників для реалізації стратегії на основі імплементації принципів існування бізнес-середовища.

Корпоративні університети як центри трансферу знань та обміну інноваціями створюються при бізнесових структурах (корпораціях, концернах). Суб'єкти діяльності трансформують принципи, структуру підприємницького університету в бізнес-середовище. Модель корпоративного університету функціонує відповідно до принципу існування бізнесового середовища - ініціювання інноваційної діяльності. Вони реалізують консалтингову, тренінгову,

інвестування в освітню та наукову діяльність, ініціювання організаційних змін функції.

У міжнародному рейтингу університетів «*Times*» зазначені індикатори, що відображають взаємодію університетів та бізнесових структур [22].

Нині в Україні спостерігаємо низький рівень мотивації бізнесових структур до інвестування в наукові дослідження, ініціювання державної політики «кластерної взаємодії» для посилення зв'язків ВНЗ із провідними вітчизняними бізнес-компаніями, у той час як у країнах Європейського Союзу трансформацію інститутів вищої освіти під впливом освітнього і наукового простору. Відтак поширилися такі тенденції: науковий аутсорсинг (проведення досліджень за контрактами з агентами компаній іноземних держав); перехід на роботу в інші, більш прибуткові сфери діяльності і відповідним рівнем кваліфікації; зниження рівня притоку молодих фахівців до наукових установ через відсутність вакансій і працевлаштування за кордоном на більш вигідних умовах.

У державі Україна «наукові розробки не знаходять споживача; в той час підприємства потребують впровадження наукових розробок; науковий потенціал не працює для забезпечення інноваційного розвитку економіки, а отже недовідним є зв'язок в системі «освіта – наука – виробництво – бізнес – влада; галузева прикладна наука втратила зв'язок з виробництвом» [11, с. 379]. Водночас спостерігаємо низький рівень комерціалізації наукових розробок, венчурного інвестування; недосконалість ринку наукових розробок і високих технологій, які потребують розвиненої дослідницької бази та фінансового забезпечення; поодинокі спроби створення органів, які координують процеси комерціалізації наукових розробок (мова йде про наукові комплекси, центри комерціалізації наукових розробок). Відтак «розроблено значну кількість законодавчих та нормативних документів, що врегульовують ринок наукової продукції та технологій, але вони не стали дієвим інструментом комерціалізації наукових розробок через відсутність попиту на внутрішньому ринку, доступу до зовнішніх ринків наукової продукції та технологій» [11, с. 369].

У цьому контексті важлива роль владних структур у заохоченні науково-дослідницької діяльності корпорацій через законодавче поле, власників компаній в налагодженні партнерства між класичними і корпоративними університетами для підвищення їх конкурентоспроможності, вдосконалення національної системи вищої освіти.

Наукова спільнота Німеччини вважала ідеальною модель «дослідницького університету», яка забезпечувала високий рівень інтелектуальної діяльності, якості вищої освіти.

В умовах вільного ринку розбудові корпоративних університетів сприяли децентралізація управління освітою, переорієнтація «масового студента» з

високоінтелектуальної діяльності на виконання практичних функцій у високо-технологічних виробничих і сервісних закладах [7, с. 89].

У країнах Західної Європи аналітики, аудитори, менеджери, консультанти, керівники бізнесових структур (мова йде про глобальний науково-технічний уряд експертів – транснаціональну еліту) розглядають фундаментальні дослідження, які проводять корпоративні університети з огляду на їхню корисність для економічної модернізації і вважають, що «державна політика в галузі освіти і науки має орієнтуватися на створення та регулювання ринків надання освітніх послуг та наукових досліджень; у результаті конкурентної боротьби попит і пропозиція знайдуть своє місце і приведуть до преактивного розвитку освіти, економіки, суспільства» [6, с. 41]. Таким засобом регулювання є моделі *дослідницького, підприємницького, корпоративного* університетів.

Практично дієвою є *концепція* функціонування системи «*потрійної спіралі*» (Triple Helix) – «університет – уряд - бізнес (підприємство)» (Г. Іцкович, Л. Лідесдорф) [17]. Сутність концепції функціонування системи «*пентаспіралі*» «наука – освіта – бізнес – влада - інститути громадянського суспільства» (запропонована колективом Уральського державного економічного університету, 2011 р.) полягає в комплексному управлінні процесами інноваційної діяльності, зокрема виробництвом і застосуванні наукових знань, створенні на їх основі наукоємних технологій [11].

Нині змінюється роль і місія університетів в умовах вільного ринку (мова йде про трансформацію дослідницьких університетів у підприємницькі та в подальшому в корпоративні).

Аналіз Закону України «Про вищу освіту» дає підстави констатувати наступне: у ньому не визначені шляхи та не розкриті правові організаційні механізми взаємодії ВНЗ з бізнесовими структурами. У статті 29 – «Національний ВНЗ» та статті 30 – «Дослідницький університет» цього Закону зазначено, що «університети, які мають статус національного чи дослідницького мають право формувати на своїй базі інноваційні структури різних типів (наукові та технологічні парки, бізнес - інкубатори, малі підприємства тощо) на засадах поєднання інтересів високотехнологічних компаній, науки, освіти, бізнесу та держави для виконання і впровадження інноваційних проектів. Університет, який має статус дослідницького, має право отримувати базове фінансування за окремою бюджетною програмою Державного бюджету України на провадження наукової діяльності в обсязі не менше 25 відсотків коштів (передбачених на його утримання) для проведення наукових досліджень, підтримки та розвитку матеріально-технічної бази» [1, с. 12]. У статті 32 цього Закону зазначено, що «ВНЗ мають право провадити на підставі договорів спільну діяльність з навчальними закладами, науковими установа-

ми та іншими юридичними особами (п. 16); розміщувати свої науково-дослідні та навчально-науково-виробничі підрозділи на підприємствах, установах, організаціях» (п. 17). Водночас у статті 68, п.1 – «Організаційні форми провадження наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності» Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність може провадитися ВНЗ, у тому числі через створені ними юридичні особи, предметом діяльності яких є доведення результатів наукової і науково-технічної діяльності ВНЗ до стану інноваційного продукту та його подальша комерціалізація» [1, с. 17].

Вищий навчальний заклад, який провадить наукову діяльність, що має важливе значення для науки, економіки й виробництва і бажає отримати відповідну державну підтримку, має право пройти державну атестацію відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (стаття 67, п. 5).

Нині спостерігаємо тенденцію до посилення значущості наукових розвідок у дослідницько-інноваційній системі країн Європи, які намагаються актуалізувати «трикутник знань» (мова йде про взаємозв'язок вищої освіти, наукових досліджень і бізнесу).

Продовженням Лісабонської програми (2000-2010 р.) стала стратегія «Європа 2020», прийнята у березні 2010 року [18]. Одним із пріоритетів стратегії є стійкість; вона забезпечується ефективним використанням наукового потенціалу ВНЗ бізнесовими структурами, а корпоративні ВНЗ, щоб досягнути сталого розвитку, все більше прагнуть організувати наукові дослідження, залучати фінансові ресурси бізнесових структур. Отже, мова йде про роль держави та приватного сектору економіки у стимулюванні інноваційної, науково-дослідницької діяльності ВНЗ бізнесовими структурами, розвиток інфраструктури вітчизняної науки.

Визначимо такі *умови* функціонування інноваційного потенціалу науки: достатнє фінансування (не менше 1,5 % ВВП); зацікавлення виробничої сфери в інноваціях; розвинута науково-інноваційна структура (науково-виробничі концерни, комплекси, підприємства, наукові парки); взаємодія університетської та академічної науки; програмно-цільове фінансування пріоритетних напрямів наукових досліджень; мотивація участі промисловців і підприємців у комерціалізації результатів НДДКР; оплата доступу науковців до міжнародних наукометричних баз даних (Scopus Web of Science); розроблення фінансових механізмів для розвитку патентно-ліцензійної діяльності; підтримка з боку держави патентного захисту щодо торгівлі об'єктами інтелектуальної власності; конкурсне фінансування досліджень; надання пільг молодим ученим; високий рівень заробітної плати.

В умовах скорочення бюджетного фінансування наукових досліджень

доцільним є створення локальних інноваційних кластерних структур, які є одним із складників ринкової інфраструктури науки (наприклад, кластер – університет – фармацевтичне підприємство), засновані на кооперації діяльності спільних творчих колективів із виконання проектів в лабораторіях неструктурного типу. Прикладом створення кластерних структур у Радянському Союзі були науково-виробничі підприємства, об'єднання, які мали унікальне наукове обладнання.

Уряд України визначив стратегічний курс на інноваційну модель розвитку та структурну перебудову національної економіки. Проте розвиток економіки неможливий без потужної інноваційної інфраструктури науки. Відтак цей курс може бути реалізований державою Україна за умови розбудови локальних інноваційних кластерних структур.

В Україні з 2009 року діє Закон «Про наукові парки» [5]. Засновники наукового парку – ВНЗ, наукові установи, інші юридичні особи, які уклали угоду про його створення; партнерами наукового парку є фірми, які проводять наукову діяльність на основі договору про співпрацю.

Досвід провідних країн світу переконливо свідчить про необхідність розвитку й ефективного використання науково-технологічного потенціалу. У державній політиці необхідно визначити пріоритети і розробити механізми, які мають забезпечити розвиток вітчизняної науки. Ці механізми повинні бути розроблені в законопроекті «Про наукову і науково-технічну діяльність».

Відповідно до Закону України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (нова редакція) «майнові права на розроблені за кошти державного бюджету технології передбачаються організаціям -розробникам для подальшої комерціалізації, а кошти, одержані в результаті трансферу технологій, залишаються в організації розробника і використовуються для розвитку інноваційної діяльності» [2].

Трансфер технологій - це процедура передавання нових науково-технічних, технологічних знань від власника (розробника) до виробника (замовника) (мова йде про складову інноваційного процесу), яка врегульовується ліцензійною угодою і спрямована на досягнення прибутку від упровадження нових знань (технологій) у виробництво. Основними формами трансферу технологій є продаж технологій у матеріалізованому вигляді; прямі інвестиції у модернізацію фірм, виробництв, портфельні інвестиції, продаж патентів і ліцензій на всі види запатентованої і незапатентованої промислової власності, науково-виробнича кооперація зі спільного проведення НДДКР [11, с. 304].

У більшості зарубіжних університетів функціонують офіси з ліцензування і трансферу технологій (Technology Licensing Offices (TLO) (США), або відділи зв'язку з промисловістю (Industrial Liaison Offices (ILO) (Велика Британія) [11, с. 311]. Вони виконують такі функції: надання необхідної інформації

науковим співробітникам про хід виконання договорів і проведення наукових досліджень на предмет комерціалізації значимості отриманих результатів; реклама окремих розробок університету; проведення переговорів із питань використання інтелектуальної власності та комерційної таємниці [Там само]. У США функціонує державний орган, який регулює ринок технологій у державних інтересах – Національна агенція у сфері трансферу технологій [11, с. 316].

Організаційною умовою функціонування інноваційного потенціалу науки є розроблення проекту Закону України «Про внесення змін до Бюджетного кодексу України» щодо створення Фонду підтримки пріоритетних інноваційних проектів [3] та «Про внесення змін до Податкового кодексу України» [4] (у частині стимулювання інноваційної діяльності). Відтак Держінформнауки підготував проект урядового рішення щодо створення нових механізмів фінансової підтримки науково-виробничої кооперації академічних установ та промислових підприємств [9, с. 42].

Серед чинників, що негативно впливають на розвиток інноваційної сфери є: низький рівень розвитку інфраструктури інноваційної діяльності; недостатня бюджетна підтримка інноваційних проектів; відсутність ефективних податкових стимулів для інвестування в новітні та високі технології; відсутність фінансових інституцій підтримки впровадження інноваційних проектів, досконалого правового поля, яке б відповідало міжнародним практикам, привабливих умов для інноваційної діяльності. Серед чинників, що позитивно впливають на розвиток інноваційної сфери є посилення конкурентних засад фінансування наукових досліджень (мова йде про збільшення частки науково-дослідницьких робіт, фінансування яких здійснюється на конкурсній основі (до 50 %); запровадження щорічних конкурсів науково-технічних проектів, що виконуються академічними установами разом із зацікавленими виробничими структурами; виникнення багаторівневої мережі міждисциплінарних знань на основі конвергенції сучасних технологій (мова йде про створення Центру трансдисциплінарності –CIRET), Хартії трансдисциплінарності; інтеграція у міжнародне наукове співтовариство, координація фундаментальних досліджень; ініціювання державної підтримки патентування вітчизняних об'єктів інтелектуальної власності в іноземних державах, налагодження зв'язків НАН України з Українським союзом промисловців і підприємців, Федерацією роботодавців України; застосування наукометричних показників (публікаційна активність, індекс цитувань вченого), які дозволяють об'єктивно визначити рівень, значимість, затребуваність наукових результатів; концентрація ресурсів на міждисциплінарних напрямках досліджень; збільшення частки програмно-цільового фінансування; запровадження нових критеріїв фінансування наукових установ із урахуванням відповідності рівня їх дослі-

джень світовим тенденціям і стандартам; посилення публікаційної активності вчених у міжнародних рейтингових виданнях.

Складником інноваційної інфраструктури Європейського Союзу є *технологічні платформи*, зорієнтовані на стратегічні напрями наукових досліджень [14]. Їх діяльність ґрунтується на співпраці підприємств та науковців і спрямована на формулювання довгострокових цілей наукового та технологічного розвитку, узгодження дослідницьких пріоритетів ЄС з потребами промисловості, національних та загальноєвропейських планів розвитку певних секторів промисловості. Така форма співпраці сприяє поєднанню інтересів промисловості, дослідницького сектора з інтересами споживчих структур.

Технологічні платформи сприяють у фінансуванні досліджень у сферах високого технологічного виробництва, державному та приватному партнерству у межах рамкової програми HORYZON 2020. Стратегію діяльності у межах рамкової програми HORYZON 2020 Європейських технологічних платформ викладено в документі Європейської Комісії від 12. 07. 2013 SWD (2013) 272 [13]. Відповідно до Європейської створено національні технологічні платформи. Вони розробляють та реалізують стратегічні дослідницькі програми; організують трансфер технологій; інформують про основні тенденції досліджень; сприяють кооперації науковців та промисловців; інформують зацікавлені сторони про результати державного фінансування досліджень; надають інформацію про потенційних партнерів, оголошені конкурси, результати виконаних проектів; пропонують входження організацій до європейських мереж для виконання міжнародних і національних проектів [16, с. 69-71].

На жаль, в Україні відсутня правова база для створення національної технологічної платформи.

Для підтримання темпу появи великих відкриттів та винаходів необхідно нарощувати залучення обсягів ресурсів у сфери науки і техніки за експоненціальною прямою (закон Решера) [21]. У бюджеті кожної країни є стаття витрат на НДДКР. Для нарощування обсягу коштів на НДДКР необхідно постійно розширювати ринок збуту (товарів, послуг). Протягом останнього десятиріччя ХХ століття у різних країнах частка витрат на науку становила від 1 до 3 % ВВП (обсяг визначених витрат юридично не закріплений у вигляді нормативу, а відображає рівень соціально-економічного, технологічного розвитку конкретної держави).

Визначимо такі *шляхи розвитку* інноваційної сфери в Україні: активізувати співпрацю регіональних наукових центрів з регіональними центрами інвестицій, Державної агенції з інвестицій та управління національними проектами України з регіональними відділеннями Українського союзу промисловців і підприємців та іншими об'єднаннями представників бізнесу в справі розвитку інноваційної діяльності в регіоні [8, с. 21]; започаткувати міжакадемічні ділові

наукові програми та проекти, спрямовані на об'єднання зусиль НАНУ та провідних ВНЗ України у вирішенні актуальних проблем розвитку науки та її інфраструктури [8, с. 15]; розробити методiku (систему показників) для моніторингу результатів діяльності ВНЗ та їх структурних підрозділів із урахуванням специфіки відповідної галузі науки; налагодити ефективне співробітництво місцевих органів влади з підприємствами, об'єднаннями представників бізнесу, регіональними представництвами державних структур (Державним фондом регіонального розвитку), відповідальних за інноваційний розвиток, яке б мало системний характер; залучати Європейську мережу підприємництва (European enterprise network) у сприянні комерціалізації результатів досліджень, налагодженні контактів між науковцями та представниками бізнес-структур; налагодити функціонування науково-консультативних рад при корпораціях; залучати зацікавлених інвесторів й Уряд, який підтримує науку і стимулює інноваційний шлях розвитку економіки [12, с. 67].

Університети, науково-дослідні інститути Польської Академії наук, центри перспективних технологій, передових досліджень, трансферу технологій, науково-технологічні парки та наукові центри співпрацюють з великими, малими підприємствами і сприяють створенню нових інноваційних підприємств, які на початковому етапі підтримує держава [16, с. 68].

Інноваційну інфраструктуру науки утворюють наукові, технологічні, індустриальні парки, технологічні інкубатори, спін-офф компанії, стартап компанії, кластери, технологічні платформи [19].

Частиною загальної інноваційної системи є *кластери*, в якій фінансова підтримка належить інституціональному та організаційному приватному сектору економіки. Підтримку інноваційної діяльності кластера здійснює держава, а також венчурний капітал.

Кластер (англ. cluster – скупчення). Уперше визначення кластера сформулював М. Портер: кластери - це сконцентровані за географічною ознакою групи взаємозалежних компаній, спеціалізованих постачальників послуг, фірм у відповідних галузях, а також пов'язаних з їх діяльністю організацій (університетів, агенцій зі стандартизації) у певних сферах, що конкурують, але ведуть спільну роботу [15].

Кластери функціонують на засадах партнерства між учасниками, що дає можливість досягнути ефекту синергії у розробленні наукових проектів. *Технологічні платформи* виконують функції узгодження дослідницьких пріоритетів ЄС з потребами промисловості. Національні технологічні платформи беруть участь в реалізації дослідницьких програм, трансфері технологій, що стимулює в цілому інновації. Діяльність учасників спрямована на створення тимчасових венчурних підприємств. Технологічні платформи - це мережа агенцій з повним або частковим їх фінансуванням державою. Вони сприяють

зміцненню зв'язків між зацікавленими в спільних дослідженнях сторонах; інформують про результати державного фінансування досліджень, надають доступ до експертних оцінок [20].

Нині Уряди Європейських країн почали зосереджувати увагу на фундаменталізації освіти, розвиток високих технологій. У рішеннях керівництва ЄС зазначалося, що виконання Лісабонського проекту можливе за умови спільних зусиль усіх європейських країн із поліпшення якості освіти та її ефективності. Критичний показник якості освіти - акцент на природничо-математичну та інженерно-технологічну освіту, високі технології; зміна місії університетів - перетворення їх із дослідницьких у підприємницькі. Відтак США приступили до розбудови підприємницьких університетів корпоративного типу.

Нині у науково-дослідницькій діяльності ВНЗ України спостерігаємо низький рівень практичної спрямованості наукових досліджень; відчуженість навчальних планів від потреб юридичних осіб; низький рівень готовності студентів до виконання теоретичних та експериментальних науково-дослідницьких робіт.

У США бурхливий розвиток системи наукових досліджень був зумовлений такими чинниками: запровадження договірного регулювання патентних прав, патентного контролю (він сприяв розвитку технологій); інтеграція науки і промисловості (мова йде про організацію дослідницьких лабораторій в промислових корпораціях як складник виробництва); активна підтримка корпораціями приватних, державних, науково-дослідницьких центрів університетів; транснаціональний характер науки і виникнення транснаціональних корпорацій (мова йде про виробничу діяльність за кордоном); заснування філантропічних фондів; розвиток науково орієнтованих галузей промисловості, що стимулювало процес стандартизації.

Утвердилися такі *принципи академічної свободи*: *вільного викладання, свободи наукових досліджень, широкомасштабності дослідницьких програм, колективності досліджень, бінарності фінансування наукових досліджень* (джерелом фінансування виступає держава та промисловість), *міжвідомчої кооперації* (наукова діяльність забезпечується організаціями, закладами, вченими), *міждисциплінарності, «політика для науки»* - стимулювання розвитку фундаментальних і прикладних досліджень. Збільшення кількості молодих учених спричинило конкуренцію між дослідниками за отримання урядових дослідницьких контрактів між Урядом і групою дослідників. Посилюється співробітництво університетів із промисловими фірмами для отримання додаткового джерела фінансування наукових досліджень (мова йде про фінансові вклади корпорацій в університети).

Уряд США створює Національний науковий фонд для підтримки наукових досліджень, запроваджує дослідницькі контракти. Після другої світової

війни стрімко зростають видатки Уряду на наукові дослідження; з його ініціативи створюються служби дослідницької інформації, управління технологічного оцінювання. Він розробляє комплекс організаційних заходів щодо співробітництва університетів із промисловістю (мова йде про створення й функціонування науково-промислових об'єднань - консорціумів). Вільний вибір дисциплін в університетах зумовив надспеціалізацію.

В. Локтев вважає, що в країнах Західної Європи є безліч усіляких державних і приватних фондів, які на конкурсних засадах розподіляють позабюджетні кошти, хоча за них і ведеться жорстка боротьба [10, с. 37]. На думку вченого «нововведення без підтримки бізнесових кіл, владних структур не вирішать фінансових проблем науки» [10].

Нині створено Державний фонд фундаментальних досліджень; завдяки йому з'явилася можливість отримувати гранти на конкурсній основі. Дієвою одиницею організації творчої праці є відділ, лабораторія. Саме ці структури мають отримувати додаткові кошти відповідно до принципу цільового фінансування. Ідея фінансування наукових розробок відповідно до важливих для держави напрямів виключно на конкурсній основі замовлень є недалекоглядною і може призвести до глибинного занепаду науки.

Висновки. Розбудовуючи національну інноваційну інфраструктуру, необхідно враховувати інноваційні механізми сталого розвитку економіки України, зокрема кластерів та технологічних платформ.

Пропозиції

1. Реалізувати Європейську стратегію «Європа 2020» та рамкову програму «Горизонт 2020».

2. Створити: наукові парки в кожному регіоні України; національну агенцію у сфері трансферу технологій, яка б регулювала ринок технологій; при університетах дослідницькі центри, наукові комплекси, відділи зв'язку з промисловістю, а при корпораціях - центри комерціалізації, які координуватимуть процеси комерціалізації наукових розробок.

3. Підвищити ефективність державного фінансування видатків на проведення досліджень і розробок для забезпечення функціонування моделі інвестиційно-інноваційного розвитку.

4. Впровадити грантову систему наукових досліджень, бюджетного фінансування наукових досліджень в межах державного замовлення.

5. Проводити політику залучення коштів приватних фірм для фінансування наукових досліджень.

6. Створити при провідних національних дослідницьких університетах фонд цільового капіталу (ендаумент).

7. Створити мережу інноваційних науково-технологічних структур і малих фірм, спроможних довести результат до кінцевого продукту.

8. Щорічно формувати перелік робіт, що пропонуються для фінансування з міських бюджетів України; ознайомлювати громадськість з результатами такого фінансування.

9. Організовувати соціологічний моніторинг «Роль науки в сучасному інформаційному суспільстві».

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту: Закон України від 6 серпня 2014 року. – № 148. – С. 9-19.
2. Про державне регулювання діяльності в сфері трансферу технологій: Закон України від 14 вересня 2006. – № 143-V. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
3. Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо створення фонду підтримки пріоритетних інноваційних проектів: проект Закону України від
4. Про внесення змін до Податкового кодексу України: Закон України від
5. Про наукові парки: Закон України від . – № . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/schow/1563-17>
6. Бехманн Г. Изменения в научно-исследовательском ландшафте Германии: новая роль исследовательских университетов / Г. Бехманн, В. Г. Горохов // Высшее образование сегодня. – 2010. – №1. – С. 34-42.
7. Коваль Т. В. Реакція вищої освіти Німеччини на ринково-рейтингові тенденції / Т. В. Коваль // Вища освіта України. – 2012. – №1. – С. 87-92.
8. Концепція розвитку НАН України на 2014-2023 роки // Вісник НАН України. – 2014. – №1. – С.11-21.
9. Гриньов Б. В. Перспективи розвитку інноваційної діяльності в Україні / Б. В. Гриньов // Вісник НАН України. – 2013. – №5. – С. 41-44.
10. Локтєв В. М. Наука в Україні: небезпечне забуття / В. М. Локтєв // Вісник НАНУ. – 2014. – №11. – С. 32-41.
11. Механізми фінансового забезпечення вищої освіти і науки в умовах формування інноваційної економіки: Монографія за заг. ред. Боголіб Т. М. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2014. – 536 с.
12. Майбутнє науки - майбутнє України // Вісник НАНУ. – 2014. – №1. – С.63-67.
13. Офіційний сайт Європейського наукового співтовариства. – <ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/etp/docs/swd> – 2013 - strategy – etp – 2020_en.pdf.
14. Офіційний сайт програми EUREKA. – www.eureka.be.
15. Портер М. Конкуренція. – СПб.: Вільямс, 2003. – 315 с.
16. Смертенко П. С. Кластери і технологічні платформи як механізми розвит-

- ку економіки України / П. С. Смертенко // Вісник НАНУ. - 2014. - №3. - С. 67-75.
17. Etzkowitz H. &, Leydesdorff L. The dynamics of innovation: from National Systems and Mode 2 to a Triple Helix of university – industry – government / Etzkowitz, L. Leydesdorff // Research Policy. 2000. Vol. 29.
 18. Europe 2020. A strategy for smart sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3. 2010. - COM (2010) 2020 final. - 34 p.
 19. Markman B., Wood K. L. Tools for Innovation; The Science behind the Practical Methods that Drive New Ideas. - Oxford Univ. - Press, 2009. - 256 pp.
 20. Porter M. E. The Competitive Advantage of Nations. - N.-Y.: Free Press, 1990. - 857 pp.
 21. Rescher N. A Theory of Probability / Rescher N. // Oxford, 1975.
- Times Higher Education [Electronic resource] – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=41197&c=1>

В. А. Степашко, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, Україна
Развитие национальной инновационной инфраструктуры

V. O. Stepashko. *The state institution of higher education «Perejaslav-Khmelnytsky state pedagogical university named after Grigory Skovoroda»*, Perejaslav-Khmelnytsky,
National infrastructure development of innovative

E-mail: slesar.92@mail.ru

ФЕРТ О.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра загальної та соціальної
педагогіки, Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗГІДНО ПОТРЕБ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ ПОВЕДІНКИ

У статті висвітлюються питання психічного розвитку особистості та вплив середовища на процеси розвитку особистості, особлива увага приділяється розвитку дитини з поведінковими розладами в умовах загальноосвітнього середовища, стратегіям позитивного впливу в контексті організації середовища, подані практичні аспекти відповідної зміни середовища задля активної соціалізації дитини з розладами поведінки.

Ключові слова: організація середовища, психічний розвиток особистості, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги,

В статье идет речь о психическом развитии личности и влиянии окружающей среды на процессы личностного развития, особое внимание уделяется развитию ребенка с поведенческими расстройствами в условиях общеобразовательной среды, стратегиям положительного влияния в контексте организации среды, поданы практические аспекты соответствующего изменения среды с целью активной социализации ребенка с расстройствами поведения.

Ключевые слова: организация среды, психическое развитие личности, гиперактивное расстройство с дефицитом внимания

The article highlights the issue of mental development of the individual and the impact of the environment on the processes of human development, focusing on development of children with behavioral disorders in terms of general environment strategies positive impact

in the context of the organization of the environment, given the practical aspects of relevant changes in the environment to the active socialization of a child with behavior disorders. . In 2014 in Ukraine lived 10 million. Children. If you use the criteria of International Classification of Diseases revision 10 (ICD-10) and assume that the incidence rate of AD / HD ranges from 1-2%, in Ukraine at the time had to live from 100 to 200 thousand. Children with AD / HD . By the assessment criteria for the "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders" (eng. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR) and possible spread of AD / HD in 5- 9% of children we get a figure 500-900 thousand. school-age people with disabilities caused by deficiency of concentration function.

Key words: organization environment, the mental development of the individual, attention deficit hyperactivity disorder

Якщо говорити про психічний розвиток, як про закономірні зміни психічних процесів у часі, відображені в їх кількісних та якісних показниках, абсолютно зрозумілою стає роль середовища, в якому зростає та виховується дитина. Процес психічного розвитку включає в себе: розвиток пізнавальної діяльності дитини, формування системи ставлення до дійсності і до самого себе, оволодіння системою різноманітних практичних і розумових дій, які забезпечують можливість продуктивної діяльності. Незважаючи на різні точки зору, щодо деяких питань психічного розвитку дитини, а проблема показників розвитку є предметом гострих суперечок, усі передові психологи і педагоги вбачають у процесі розвитку дитини дуже складне явище суспільного життя. Воно зумовлене дією певних факторів.

Найбільш гостро, звичайно, обговорюють вплив біологічного і соціального факторів на розвиток.

Біологічна наука твердить про єдність організму і середовища, що у поняття середовища включають усю сукупність умов, у яких розвивається організм. Але вплив різних умов на розвиток організму в різний час його життя неоднаковий. Це особливо виразно виявляється при вивченні розвитку дитини в природному і соціальному середовищі.

Отже, *середовище* – це оточення, сукупність природних, предметних та соціальних умов, у яких дитина зростає, стає компетентною особистістю.

Природне середовище– це клімат, географічні умови. *Соціальне середовище* – це предмети культури і науки, які хоч і не визначають розвитку дитини, проте, безперечно є важливою стороною її життя. Найбільше значення для розвитку психіки дітей мають люди в найближчому до них середовищі. Для маленьких дітей – це сім'я, для школярів – ще й колектив педагогів і

однолітків, для старших – співробітники і керівники, з усіма визначеними правилами, вимогами, оцінками, яким людина змушена коритися.

В умовах розвитку демократичного суспільства в Україні на засадах гуманізму та правового підходу до розуміння питання освітніх потреб, набуває актуальності проблема формування моделі комплексної допомоги дітям з розладами поведінки в умовах загальноосвітнього середовища. Педагогічна та соціальна проблема навчання та забезпечення відповідного супроводу дітей з розладами поведінки може вважатися однією з провідних з огляду на розповсюдженість розладів поведінки та емоцій серед дитячого населення України. У цьому контексті хочемо звернути увагу читача на класифікацію та загальну статистику поширення розладів поведінки та емоцій.

Отже, посилаючись на аналіз здійснений Фаласеніді Т., гіперактивний розлад із дефіцитом уваги (attention deficit hyperactivity disorder) за DSM-IV (314.01) та гіперкінетичний розлад (у Великобританії та Європі) за МКХ-10 (B003, 1999) відносять до розділу F9 «Поведінкові та емоційні розлади, які розпочинаються зазвичай у дитячому та підлітковому віці». У підрозділі F90 тієї ж МКХ-10 вказані наступні порушення: F90.0 – порушення активності уваги; F90.1 – гіперкінетичний розлад поведінки; F90.8 – інші гіперкінетичні розлади; F90.9 – гіперекінетичний розлад, невизначений. Ця група розладів характеризується моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю, що проявляються невідповідно до віку і призводять до виражених порушень функціонування дитини в основних сферах життя.

За матеріалами DSM-IV, розрізняють три типи ГР/ДУ: 314.00 – дефіцит уваги/гіперактивний розлад, предомінантний неухвальный тип, дефіцит уваги, а не гіперактивність чи імпульсивність; 314.01 – дефіцит уваги/гіперактивний розлад, предомінантний гіперактивний тип, гіперактивність чи імпульсивність, але не дефіцит уваги; 314.02 – дефіцит уваги/гіперактивний розлад комбінований тип, присутність дефіциту уваги та гіперактивності – імпульсивності. Більшість дітей мають комбінований тип ГР/ДУ [1].

Гіперактивний Розлад з Дефіцитом Уваги - це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю.

Це нейропсихіатричний розлад – тобто його причиною є особливості будови та функціонування головного мозку, або органічне ураження центральної нервової системи, а не, згідно з поширеними міфами, погане виховання, алергічна дієта і т.п. У більшості випадків ГРДУ є розладом генетичної природи і пов'язаний зокрема з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну. У 2014 р. в Україні проживало 10 млн. дітей. Якщо користуватися критеріями

Міжнародної класифікації хвороб 10 перегляду (МКХ-10) і вважати, що показник захворюваності на ГР/ДУ коливається в межах 1-2%, то в Україні на той час мали проживати від 100 до 200 тис. дітей з ГР/ДУ. У разі оцінки за критеріями «Діагностичного і статистичного посібника із психічних розладів» (анг. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR) та можливої поширеності ГР/ДУ у 5- 9% дітей ми отримаємо цифру 500-900 тис. осіб шкільного віку з особливими потребами, зумовленими дефіцитом концентраційної функції уваги

Хоча поведінкові проблеми гіперактивної дитини проявляються з перших років життя, часто до досягнення старшого дошкільного або молодшого шкільного віку їх списують на особливості темпераменту або неналежне виховання дитини. При навчанні виявляються труднощі, які дедалі важче ігнорувати. Три основні проблеми при ГРДУ це дефіцит уваги, імпульсивність та надмірна моторна активність, рухливість. Імпульсивність та гіперактивність проявляються наступними симптомами: дитина безперервно рухається, не може довго сидіти на одному місці, бігає чи лазить тоді, коли вимагається сидіти, багато говорить, перебиває інших, недоречно втручається в розмову, не може витерпіти коли треба чогось чекати (як-от, наприклад, своєї черги в грі) діє, не подумавши про наслідки чи правила. Звичайно імпульсивність та надмірна активність не сприяють продуктивній успішності учня, але найбільші академічні труднощі пов'язані саме з неуважністю, вони проявляються таким чином:

Читання:

- Втрачає місце у тексті під час читання
- Не може залишатися сфокусованим на тому, що читає (особливо якщо текст важкий, довгий або нудний), як наслідок пропускає слова, деталі, розуміння прочитаного епізодичне
- Забуває прочитане та потребує перечитувати текст знову і знову
-

Письмо:

- Труднощі з плануванням та організацією письмового завдання
- Відсутність систематичного виконання письмових вправ
- Мінімальна продуктивність під час виконання письмових завдань
- Повільніша в два – три рази швидкість виконання письмових завдань
- Велика кількість механічних помилок при письмі (як результат неуважності до деталей)

Математика:

- Велика кількість помилок при обчислюванні через неуважність до математичних знаків, таких як +/- т. ін

- Низька продуктивність при вирішенні задач та прикладів, через неспроможність сконцентруватися та розглянути усі аспекти задачі або зробити усі кроки послідовно при вирішенні математичного прикладу.

До того ж діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади такі як *дисграфія* – часткове порушення навичок письма внаслідок вогнищового ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку. *Дислексія* – порушення формування навичок читання. *Дискалькулія* – порушення навичок лічби, ці розлади також можуть спричиняти вищеназвані навчальні труднощі, або перегукатися із ними.

Якщо додати до цього загальні характеристики гіперактивної дитини такі як: великий рівень емоційності (роздратування, пригнічення, вибухи гніву, підвищену реакційність), труднощі зі зміною діяльності, агресивну поведінку, проблеми з дисципліною, неможливість працювати задля досягнення віддаленої мети, постійну потребу у сильних заохоченнях та покараннях, занижену самооцінку, часто супутню опозиційну поведінку маємо типовий портрет дитини з ГРДУ у школі

Через проблеми з увагою і важкість протистояти імпульсам, діти з ГРДУ потребують чітко структурованого середовища класної кімнати. Ефективна робота в класі включає в себе послідовні дії вчителя, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність у організації середовища та стилі викладання, побудова позитивних стосунків з дитиною. Вчитель повинен бути розуміючим, «гнучким» і терплячим.

Складові добре організованого класного середовища:

- Чітка структура (чіткий розклад, регулярність повсякденних подій, раціонально спланований робочий простір)
- Має чіткі правила та поведінкові вказівки
- Тихе та передбачуване
- Панує атмосфера поваги та взаємо підтримки
- Достатньо гнучке для індивідуальних потреб учнів
- Заохочує бажану поведінку
- Заохочує співпрацю
- Тепле, гостинне, інклюзивне
- Емоційно та фізично безпечне [2].

Щодо організації фізичного простору в класній кімнаті, то найкращою є така організація, яка передбачає зменшення сторонніх подразників та допомагає зосередитись на виконанні завдань. Класна кімната повинна бути закритою, класичні чотири стіни і двері. Відкритий простір або скляні стіни, аж ніяк не сприяють зосередженню дітей. В класі звичайно повинна бути

присутня наочність та класні правила на видному місці. Але тут важлива помірність, стіни повинні бути нейтральних кольорів, без надмірних подразників, це ж стосується і підлоги. Корисно створити затишок за допомогою квітів на вікнах та картин виконаних в нейтральних тонах. Оскільки занадто аскетична обстановка – це також крайність. Важливо правильно вибрати місце для гіперактивного учня, це повинно бути:

- Місце близьке до вчителя, для полегшення зорового контакту та інструктування учня
- В оточенні організованих, толерантних однолітків
- Подалі від подразників, якщо можливо (проходів, вікон, дверей, батарей, кондиціонерів, тощо).

Щодо вибору місця за партою де буде сидіти дитина, найбільш часто зустрічається рекомендація посадити дитину за першу парту, бажано в центрі з більш успішним та спокійним однолітком. Але ми би радили вчителю діяти на свій розсуд. Оскільки, в такому підході є як переваги, так і недоліки. Сидячи на першій парті дитина менше відволікається на подразники, за нею легше спостерігати і реагувати на її поведінку. Але, якщо дитина занадто збуджена, або активна, то на певному етапі вчитель може посадити її і подалі, адже своєю активністю вона може відволікати інших учнів. Можливо з часом, коли дитина більше організується її можна буде посадити ближче. Вибір сусіда для гіперактивної дитини це також дуже індивідуальна річ. Однозначним є одне, не можна садити разом двох гіперактивних дітей. Бажано вибрати сусіда, який буде справляти позитивний вплив на дитину та асистувати їй у навчанні. Але допомога гіперактивній дитині не повинна негативно впливати на успішність та емоційний стан дитини асистента. Підкреслюємо, місце в класі та сусідство гіперактивної дитини, це індивідуальний вибір конкретного вчителя у конкретному випадку. При потребі, можна залучити шкільного психолога.

Щодо розміщення парт у класі, оптимальним вважається класичне розташування рядами. Це дозволяє зменшити відволікання дитини в порівнянні з розміщенням по колу, або коли кілька парт ставиться одна навпроти одної. Також прийнятним є, більш незвичне для наших шкіл, розміщення парт по офісному типу. Коли дитина сидить за індивідуальною перегородкою. Це розміщення також має як переваги, так і недоліки. З одного боку учень стикається з меншою кількістю подразників, з другого утруднюється моніторинг його поведінки.

Класні правила є однією з найважливіших складових ефективного навчального процесу та потужним засобом корекції поведінки учня. Як впроваджувати правила в класі:

- Виберіть кілька зрозумілих правил поведінки

- Поясніть значення вибраних правил
- Залучіть учнів до обговорення правил, зробіть остаточний вибір разом
- Не використовуйте правил, що починаються з не...
- Можна розіграти очікувану поведінку у вигляді рольової гри, щоб діти краще зрозуміли значення правил та закріпили бажану поведінку
- Напишіть правила, можна у картинках, звертайтеся до них часто
- Нагадуйте учням про правила перед тим як почати заняття
- Попросіть когось з учнів повторити правила
- Чітко наголошуйте на встановлених правилах при контакті з батьками.
- Нагороджуйте учнів за прийнятну поведінку [3].

Зразок класних правил

1. Завжди приходь готовим до уроку
2. Будь уважним
3. Піднімай руку перед тим як говорити
4. Будь старанним.

Ефективна організація навчального процесу не можлива без відповідного авторитетного стилю роботи вчителя, структурованого викладання та встановлення позитивних стосунків з учнями

Загальні рекомендації з організації ефективної роботи в класі для вчителів:

- Використовувати змістовні, цікаві види роботи
- Уникати нудних, затягнутих видів діяльності
- Добре планувати уроки, часто змінювати діяльність протягом уроку
- Використовувати коректний стиль спілкування, тон голосу
- Бути привітним до учнів
- Стимулювати та підтримувати старання учнів
- Знаходити час на індивідуальне спілкування з учнями
- Бути чуйним до особливих потреб учнів
- Заохочувати та використовувати гумор
- Намагатися зробити навчальний процес невимушеним
- Використовувати зворотній зв'язок
- Підтримувати контакт з сім'єю дитини
- Уникати некоректної критики, не ображати.

У підсумку зазначимо, що формування відповідного середовища для дітей з розладами поведінки сприятиме забезпеченню їх права на доступ до якісної освіти, незалежно від місця їх проживання. Усі ці процеси вже відбу-

ваються у суспільстві, є відповідне законодавче підґрунтя, необхідно лише зробити більший акцент на засобах допомоги саме дітям з розладами поведінки, як найбільш поширеної категорії та впроваджувати усі інноваційні перетворення свідомо і комплексно.

Отже, щодо організації відповідного середовища для дитини з ГРДУ безпосередньо у навчальному закладі, слід виділити такі невід'ємні складові організації ефективної роботи в класній кімнаті: організація фізичного простору (положення меблів, оформлення класу), місце дитини з ГРДУ, наявність чітких класних правил, стиль роботи вчителя.

Список використаних джерел:

1. Фаласеніді Т. М. Стратегії навчання і педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги в умовах загальноосвітньої школи: методичні рекомендації /Т.М. Фаласеніді / - Л.: Свічадо, 2015, 56с. Falaseniidi T.M. Strategii Navchannia i Pedagogichna Pidtrimka Uchniv z Hiperaktivnim Rozladom ta Dificiton Uvahi v Umovah Zagalnoosvitnioi Shkoli: metodichni recomendacii/T.M. Falaseniidi/ - L. Svichado, 2015, 56 p.
2. DuPaul G.J., ADHD in the Schools. Assessment and Intervention Strategies – N.Y.: The Guilford Press, 1994
3. Rief S.F., How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD – S.F.: Jossey-Bass, 2005

О. Г. Ферт, Львовский национальный университет имени Ивана Франко, Львов, Украина
Организация учебно-воспитательной среды в контексте трансформации системы общего образования согласно потребностям детей с расстройствами поведения

O. G. Firth, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.
Organization of the educational environment in the context of the transformation of the system of general education according to the needs of children with behavior disorders

E-mail: olia_yulia@ukr.net

ХАМЕТОВА Л.,

старший викладач,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПОТРЕБИ ЯК РУШІЙНА СИЛА ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Досліджується потреба особистості як рушійної сили діяльності особистості. Заради потреби, власне, і здійснюється людська діяльність. Багатоманітність потреб сприяє виникненню та розвитку багатоманітності інших рис особистості. Теорія потреб Абрахама Маслоу, теорія потреб Михайла Туган-Барановського, психодинамічна теорія Зігмунда Фрейда та гуманістична теорія особистості Еріха Фромма складають теоретико-методологічну основу дослідження

Ключові слова: діяльність, потреба, особистість, ієрархія потреб, мотивація, психіка, інстинкт.

Исследуется потребность личности как движущей силы деятельности личности. Ради потребности, собственно, и осуществляется человеческая деятельность. Многообразие потребностей способствует возникновению и развитию многообразия других черт личности. Теория потребностей Абрахама Маслоу, теория потребностей Михаила Туган-Барановского, психодинамическая теория Зигмунда Фрейда и гуманистическая теория личности Эриха Фромма составляют теоретико-методологическую основу исследования

Ключевые слова: деятельность, потребность, личность, иерархия потребностей, мотивация, психика, инстинкт.

We study the needs of the individual as the driving force of personality. Human activities are carried out for needs. Variety needs contribute to the development and diversity of other traits. The Abraham Maslow's theory of needs, Mikhail Tugan-Baranovsky's theory of needs, Sigmund Freud's psychodynamic theory and Erich Fromm's humanistic theory of personality are theoretical and methodological basis of research.

The need is momentum that causes motion. It is a activity. It is fundamental feature unique and essential characteristics of the individual. We can talk about the development of the wealth of the individual needs of their character, ways of their formation and implementation. Highly developed personality is a personality with wealth above all reasonable needs, from high culture consumption. Satisfaction creates new needs in certain circumstances. They give new impetus to the development of additional material and spiritual production. This will create value necessary to meet the needs of both old and new.

Key words: activities, need, identity, hierarchy of needs, motivation, psyche instinct.

Постановка проблеми. Людина живе і діє відповідно до своїх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, своєї життєвої позиції та вимог соціальних норм.

Основні характеристики діяльності: її цілі, умови, засоби, мотиви, стимули і власне процеси їхньої реалізації й використання, результат цієї діяльності. Щодо цілей, то вони є відображенням вимог потреб, інтересів, норм, змісту і характеру ціннісних орієнтацій, життєвої позиції особистості.

Поняття діяльності використовується в літературі неоднозначно, проаналізувавши цілий ряд цього визначення у психологічній, філософській, соціологічній, педагогічній літературі, можна узагальнити до наступного. **Діяльність** – філософська, соціологічна і психологічна категорія, яка має такі основні значення: — вид або види соціальної діяльності, поведінки, наприклад, особистості, соціальної групи, держави;

- вид або види індивідуальної соціальної цілеспрямованої діяльності, яка містить в собі розумове ціле покладання;
- взаємодія людини або групи людей і світу, в процесі якої людина свідомо і цілеспрямовано пізнає, оцінює і перетворює світ і себе.

Крізь призму соціально-філософської рефлексії поняття діяльності підводиться до поняття руху. Рух — це спосіб існування матерії. Враховуючи складну організацію матерії, для конкретизації форми руху, притаманного живим організмам, користуються поняттям «активність». Однак життя поділяється на рослинне і тваринне. Щоб позначити більш складний вид активності, що виступає як спосіб існування тварин, вживають поняття «життєдіяльність» (або «поведінка»). Нарешті, людину відрізняє від тварин специфічна форма руху, активності, поведінки, яка й називається *діяльністю*.

А що саме виступає тією активною компонентою, яка задає напрям цього руху, тобто що є рушійною силою діяльності особистості?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика даної статті є актуальною, незважаючи на широкий спектр досліджень у галузях психології, педагогіки, філософії, соціології, економіки тощо. Найбільш відомі зарубіжні дослідники потреб К.Брентано, З.Фрейд, Д.Дьюї., Е.Клапаред, М.Дауголл, К.Левін, Ф.Гербарт, Х.Мюрей, А.Маслоу та ін. У вітчизняній науковій літературі проблемі потреб присвятили свої праці психологи С.Л.Рубінштейн, А.А.Гордон, В.Г.Лежньов, та ін. В останні роки зростає інтерес до цієї проблематики в різних галузях наук про людину. З'явилося немало публікацій і дисертаційних праць, в яких безпосередньо досліджуються різні аспекти проблеми потреб. Зокрема, педагогами досліджувалися психолого-педагогічні умови формування у різних категорій учнів та молоді окремих потреб, в тому числі: фізичного вдосконалення (В.В.Лесик, І.І.Петренко, Н.С.Солопчук, Н.М.Хоменко), духовних (Є.А.Іваненко, Є.В.Коцюба, В.Г.Шульженко), естетичних (О.О.Дорожкіна, І.М.Назаренко), моральних (Г.А.Муса-елян), потреб у пізнанні та праці (Г.І.Полякова, Л.Д.Руденко, М.М.Суцких), формування розумних потреб (С.Н.Ставроянці, Л.С.Філіппов) та ін. Поряд із психологами і педагогами проблематика потреб інтенсивно розробляється філософами і соціологами (В.Г.Афанасьєв, Р.Д.Гринкевич, І.В.Бестужев-Лада, Г.А.Болдирева, Г.Г.Дилигенський, Л.Н.Жиліна, А.Г.Здравомислов, М.В.Іванчук, Д.А.Кікнадзе, А.В.Маргуліс, М.М.Михайлов) та представниками інших наук.

Формулювання цілей статті. виявити рушійні сили діяльності особистості.

Виклад основного матеріалу. Діяльність, як універсальна характеристика людини у світі, що є процесом предметно-перетворюючого й практичного освоєння людиною об'єктивної дійсності.

Людина реалізує свою діяльність за принципом належності і оцінює за ступенем досконалості виконання, порівнюючи свої дії та їх результати з тим, що «має бути» на відміну від інших живих істот – тварин, які не прагнуть до досконалості, морального і естетичного задоволення. Їх життєдіяльність, або поведінка, умовлена природними механізмами, відповідно до законів природи.

Хоча людина є такою ж біологічною істотою, як і тварина, але вона водночас реалізує себе не в одному природному бутті, а ще й соціальному та духовному. Тому і діяльність її підкоряється ще й певним правилам і нормам, які вона для себе встановлює. Це звичаї, традиції, моральні та соціальні норми, закони. Природні закони неможливо порушувати чи скасовувати за чієюсь волею чи бажанням, однак ті правила і норми, які створені духовною діяльністю, і організовані у ціннісні орієнтири, людина може сприймати чи не сприймати, може їх дотримуватися або не дотримуватися. Якщо тварина пристосовується до навколишнього середовища, то людина за допомогою діяль-

ності перетворює її, створюючи навколо себе «другу природу» — штучне середовище, заради реалізації своїх потреб.

Люди мають багато біологічних потреб: в харчуванні, продовженні роду тощо. Ці потреби змушують шукати найкращі способи діяльності для їх задоволення. Способи, якими люди задовольняють свої потреби, є дуже відмінними у різних суспільствах або навіть в межах одного з них і визначаються культурою цього соціуму чи певної соціальної групи.

Як бачимо, потреби є саме тим імпульсом, що спричинює рух, який ми називаємо діяльністю. Це фундаментальна риса й неповторна суттєва характеристика діяльності особистості. За багатством потреб, за їхнім характером, способами їх формування та реалізації можна значною мірою судити про рівень розвитку особистості. Високо розвинута особистість — це насамперед особистість з багатством розумних потреб, з високою культурою споживання.

Потреба — «стан взаємодії суб'єкта (особи, соціальної групи, суспільства в цілому) з суб'єктивними умовами його існування, що відчувається як нестача чогось необхідного для підтримки життєдіяльності, яке виступає в якості джерела і збуджувача активності. Потреби детермінуються генетико-біологічними факторами, але головним чином — соціально-економічними та соціокультурними умовами існування людей, характером і змістом їх діяльності, їх рівнем соціокультурного розвитку та менталітетом. Процес задоволення, реалізації потреб виглядає як *цілесмислова діяльність* людей у певних соціально-економічних, політичних та культурних умовах» [3, с.343].

Потреби людей є рушійною силою розвитку як суспільства, так і самої людини. Заради потреби, власне, і здійснюється людська діяльність. Багатоманітність потреб сприяє виникненню та розвитку багатоманітності інших рис особистості.

У світовій психологічній науковій думці слід виділити найконцептуальніші теорії потреб: теорія потреб Абрахама Маслоу, теорія потреб Михайла Туган-Барановського, а також психодинамічна теорія. Зігмунда Фрейда та гуманістична теорія особистості Еріха Фромма, які доречно розглянути у контексті даної проблематики дослідження.

Однією з найвидатніших теорій особистості визначають у світовій науковій думці теорію Зігмунда Фрейда. Він уподібнив психіку айсбергу, в якому лише невеличка частина виступає над поверхнею води і є сферою свідомого, тоді як більша частина цього айсберга перебуває під водою — це і є сфера несвідомого, і саме тут, у просторі несвідомого, можна знайти прагнення, пристрасті, витіснені думки та почуття, що здійснюють контроль над свідомими думками та вчинками людини.

Фрейд виділив дві основні групи людських інстинктів: сексуальні (інстинкти життя) й руйнівні (інстинкти смерті). Енергія інстинктів життя нази-

вається «лібідо». До інстинктів життя включають голод, спрагу, інстинкт самозбереження, сексуальний потяг. Інстинкти смерті - деструктивні сили, що можуть бути спрямовані як на внутрішні прояви діяльності людини (мазохізм або самогубство), так і на зовнішні (ненависть та агресія). На думку вченого діяльність особистості повною мірою детермінована сексуальними і агресивними потребами. Задоволення цих потреб часто не співпадає з моральними та соціальними нормами, загальноприйнятими ціннісними орієнтаціями соціуму, пригнічуються і створюють сферу «несвідомого».

За З.Фрейдом психічне життя особистості є нічим іншим, ніж арена постійної боротьби між суперечливими силами свідомого і несвідомого, розуму та інстинктів, які змагаються за контроль над діяльністю, а структуру особистості утворюють три компоненти: «Воно», «Я» і «Над-Я».

«Воно» акумулює в собі інстинктивні, примітивні, спадкові аспекти особистості такі, як інстинктивні поривання, емоції, спогади, забуті дитячі образи, травми, ворожі ставлення до своїх близьких, нереалізовані сексуальні бажання, які свідомість сприймає як неприйнятне і витісняє. «Воно» - темне, хаотичне, біологічне несвідоме, що не підпорядковується правилам, і не має обмежень.

«Я», на думку З. Фрейда, також є вродженою компонентою особистості й розташовується як у свідомому, так і в перед-свідомості. Завдяки цьому відбувається усвідомлення свого «Я», природа якого виявляється в пошуку задоволення, відповідає за довільну поведінку, контролює і пригнічує інстинкти, прагне до послаблення напруги і посилення задоволення.

Третьою компонентою особистості є «Над-Я», яка формується у процесі соціальної діяльності з «Я» й містить сукупність морально-етичних настанов, ціннісних орієнтацій та ідеалів. Саме «Над-Я» є тим внутрішнім контролем над діяльністю особистості, що зветься совістю, а людина здатна до відчуття сорому, покаяння за свої дії та думки.

Сукупність потреб, що складає зміст «Воно», постійно вимагає задоволення і несвідомо спрямовує психічну активність людини, несвідомі потяги, що йдуть від «Воно» конфліктують із соціальними і моральними нормами поведінки, що містяться в «Над-Я», тому між «Воно» і «Над-Я» існують постійні і неминучі протиріччя. Вони вирішуються за допомогою «Я» - свідомості, що намагається розумно примирити конфліктуючі сторони таким чином, щоб потяги «Воно» були максимально задоволені і при цьому не були порушені загальноприйняті моральні норми[4; 5; 6].

Е. Фромм пропонує власну концепцію мотиваційної сили діяльності особистості. Суть цієї концепції розкривається у конфлікті двох прагнень: до свободи та до безпеки, який зумовлений існуванням екзистенційних потреб особистості. Таких потреб Е. Фромм виділив п'ять:

- Потреба у встановленні стосунків. Кожній людині властиве прагнення турбуватися про когось, співчувати комусь. Якщо ця потреба не задовольняється, людина стає нарцистичною, вона відстоює лише свої власні інтереси і не здатна довіряти іншим;
- Потреба в подоланні. Людині властиве прагнення виявити власну творчу діяльну сутність і подолати пасивність. Оптимальний спосіб задоволення потреби – це діяльність і творчість. Неможливість задовольнити таку суттєву потребу стає причиною людської деструктивності;
- Потреба у вкоріненні. Важливою потребою людини є прагнення бути в єдності із навколишнім світом. Потреба виникає з самого моменту народження людини, коли рветься біологічний зв'язок з матір'ю. Почуття безпеки і єдності забезпечується батьківською опікою, від якої доросла людина поступово відмовляється. Ті ж, хто зберігає симбіотичні зв'язки зі своїми батьками, родиною не здатні повною мірою відчувати свою особисту цілісність та свободу;
- Потреба в ідентичності. Суттєвою для людей є внутрішня потреба власної ідентичності, завдяки якій вони відчують свою унікальність та усвідомлюють, хто вони є насправді. Копіюючи чийсь поведінку, особистість не здатна досягти почуття власної ідентичності;
- Потреба в системі поглядів та відданості. Об'єктивний і раціональний погляд на природу та суспільство має величезне значення для особистості, необхідне для збереження психічного здоров'я. Особистість також має потребу в об'єкті відданості, у присвяті свого життя чомусь впливовому – вищій меті, що становило б для неї сенс життя. Присвята життя таким вищим цінностям забезпечує можливість подолання ізолюваного існування і надає життю певного сенсу[8].

Ці екзистенційні потреби проявляються через діяльність особистості у певному соціальному, економічному, політичному та культурному середовищі.

Е.Фром важливим аспектом діяльності особистості вважав позитивну свободу. Це вид свободи, коли людина відчуває себе одночасно і частиною світу і незалежність від нього. Досягнення такого стану вимагає від людей спонтанної активності в житті. На думку психолога спонтанну активність ми можемо спостерігати у діях дітей, які чинять відповідно природних внутрішніх потреб, а не соціальних норм. У своїй праці «Мистецтво любові» він підкреслював, що любов і праця – це ключові компоненти, за допомогою яких здійснюється розвиток позитивної свободи і відповідно здійснюється діяльність особистості [10].

На діяльність особистості за Е.Фромом, впливають екзистенційні потреби у взаємодії з соціальним контекстом, що проявляються у соціальному

характері, яких він виділяє п'ять типів:

- Рецептні типи, які переконані в тому, що джерело всього хорошого в житті знаходиться поза них самих. Вони відкрито залежні і пасивні, не здатні робити що-небудь без сторонньої допомоги.
- Експлуатуючі типи беруть все, що їм потрібно або про що вони мріють, силою або винахідливістю, не сильні до творчості.
- Накопичувальні типи намагаються володіти якомога більшою кількістю матеріальних благ, влади і любові; вони прагнуть уникати будь-яких намірів на свої накопичення. На відміну від перших двох типів, «накопичувачі» тягнуть до минулого, їх відлякує все нове.
- Ринковий тип виходить з переконання, що особистість оцінюється як товар, який можна продати або вигідно обміняти. Ці люди зацікавлені в збереженні приємної зовнішності, знайомствах з потрібними людьми і готові продемонструвати будь-яку особистісну рису, яка підвищила б їх шанси на успіх у справі продажу себе потенційним замовникам. Їхні стосунки з оточуючими поверхневі, їх девіз - «Я такий, яким ви хочете мене бачити».
- Продуктивний характер – незалежний, чесний, спокійний, люблячий, творчий і здійснює соціально-корисні вчинки. Це ідеальний стан людини, на думку психолога[7].

Досконале суспільство уявлялося Е. Фромму таким, у якому знаходять задоволення базисні потреби людини. Він називав це суспільство гуманістичним общинним соціалізмом.

Одним із перших вчених у галузі психології, хто запропонував універсальну теорію ієрархії потреб був Абрахам Маслоу. Його ідеї ґрунтуються на наступних міркуваннях: люди постійно мають якісь потреби; люди виокремлюють певний набір сильно виражених потреб, які можна об'єднати в окремі групи; потреби, якщо вони не задовольняються, змушують людину діяти. Задоволені потреби не мотивують людей; якщо одна потреба задовольняється, то її місце займає інша; звичайна людина відчуває одночасно декілька різних потреб, які перебувають у комплексній взаємодії; потреби, що розташовані в основі піраміди, вимагають першочергового задоволення; потреби вищого рівня починають активно впливати на людину після задоволення потреб більш низького рівня.

Теорія Маслоу визначає п'ять основних ступенів ієрархії людських потреб, які побудовані за принципом «важливості», починаючи з нижнього рівня (біогенні потреби) до верхнього рівня (психогенні потреби).

У теорії ієрархії потреб перший і основний рівні займають фізіологічні потреби. Вони необхідні для підтримання біологічного, щоденного життя людини: їжа, повітря, вода, одяг, житло, статеві стосунки, тощо - тобто ті, які

людина повинна задовольнити, щоб вижити. Фізіологічні потреби фундаментальні: коли вони задовольняються, то перестають бути детермінуючими чинниками мотивації і у подальшому на діяльність людини не впливають.

Після задоволення потреб першого рівня, потреби в захищеності, самозбереженні та безпеці (фізичній та психологічній) стають головною домінуючою силою у діяльності особистості. Вони включають в себе бажання людини перебувати в порядку, у стабільному й безпечному стані, мати добрі житлові умови, бути захищеними від страху, болю, хвороби. Вони містять у собі усвідомлення того, що індивід зможе задовольнити певні потреби, наприклад в їжі, не тільки сьогодні, а й недалекому і далекому майбутньому.

Третій рівень піраміди Маслоу включає такі потреби як відданість, дружба, почуття духовної близькості, любов. Соціальні потреби проявляються, коли людина хоче бути членом певної групи людей, перебувати у тісних дружніх стосунках з оточенням, брати участь у громадських заходах.

Коли соціальні потреби більш-менш задоволені, починають проявлятися его-потреби, які можуть набувати форми як внутрішньої, так і зовнішньої орієнтації чи обох одразу. Спрямовані всередину его-потреби - це індивідуальні потреби у визнанні, повазі, самоповазі, самоствердженні, особистісних перевагах, впевненості в собі, успіху, досягненні незалежності, власній компетенції, задоволенні від гарно виконаної роботи. Зовнішньо спрямовані потреби - це престиж, репутація, положення, визнання іншими, соціальний статус, тобто такі, що визначають як людину оцінюють інші.

За Маслоу, більшість людей не мають можливості достатньою мірою задовольнити свої его-потреби, щоб досягти п'ятого рівня – потреб у самоствердженні, саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації. Глобальні потреби людини, або потреби у самовираженні, належать до бажань індивіда повністю використати свій потенціал - стати тим, ким людина здатна стати. Ця група об'єднує потреби, що виражаються в бажанні людини нового використання своїх знань, здібностей, умінь для самовираження у бізнесі, менеджменті, політиці, науці[1].

Теорія потреб Маслоу – одна із найвідоміших теорій мотивації. Вона показує, як ті чи інші потреби можуть впливати на діяльність особистості.

Варто звернути увагу на теорію потреб людини Михайла Туган-Барановського який виокремив такі види потреб, як фізіологічні – для безпосереднього підтримання життя і почуття спадковості, статеві, симптоматичні інстинктивні, альтруїстичні та потреби, що ґрунтуються на практичних інтересах[2].

З попередньо викладеного матеріалу видно, наскільки актуальною і важливою є проблематика дослідження потреб як рушійної сили діяльності особистості Звичайно, що потреби це не один імпульс руху, що зветься діяль-

ністю, є ще й інтереси, цінності. Однак найглибшою й найфундаментальнішою серед перелічених є потреба.

Висновки. Потреби становлять джерело діяльності людей. Тому суспільство або соціальна група, діючи на процес формування та задоволення потреб особистості, одержує можливість спрямовувати її життєві орієнтації та поведінку в той чи інший бік. З огляду на це такий процес може використовуватися як фактор формування свідомості та регулювання поведінки особистості.

Задоволення потреб у певних умовах породжує нові потреби. Останні додають нових, додаткових імпульсів розвитку матеріального та духовного виробництва, покликаною створювати цінності, необхідні для задоволення як старих, так і нових потреб.

Список використаних джерел:

1. Маслоу, Абрахам Гарольд. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаева. - С.Пб. : Евразия, 1999. - 478 с.
2. Михайло Іванович Туган-Барановський: особистість, творча спадщина і сучасність [Текст] / О. О. Шубін [та ін.] ; заг. ред. О. О. Шубін, А. А. Садеков ; Донецький держ. ун-т економіки і торгівлі ім. Туган-Барановського. - Донецьк : Каштан, 2007. - 356 с
3. Подольська Є.А., Подольська Т.В. Філософія: 100 питань – 100 відповідей. Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів. – Київ: Фірма «ІНКОС», 2008. – 352с.
4. Фрейд, Зигмунд Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. - СПб. : Алетейя, 1999 .Кн. 1, лекции 1-15. - [Б. м.] : [б.и.], 1999. - 278 с.
5. Фрейд, Зигмунд Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. - СПб. : Алетейя, 1999 .Кн. 2, лекции 16-35. - [Б. м.] : [б.и.], 1999. - 497 с.
6. Фрейд, Зигмунд. О сновидениях [Текст] : тотем и табу. Очерки по теории сексуальности. О сновидениях: Пер. с нем. / З. Фрейд. - Х. : Фолио, 2005. - 414 с.
7. Фромм Е. Характер и социальный прогресс // Психология личности. Тексты. – М., 1982.
8. Фромм, Еріх. Мати чи бути? [Текст] / Еріх Фромм ; пер. Ольги Михайлової та Андрія Буряка = To Have or to Be? / Erich Fromm : пер. з англ. - К. : Український письменник, 2010. - 222 с.
9. Фромм, Еріх. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм ; пер. Г. Ф. Швейник. - 2. изд. - М. : Прогресс : Универс, 1995. - 253 с.
10. Фромм, Эрих. Искусство любви [Текст] : исследование природы любви / Э. Фромм ; пер. Л. А. Чернышева. - Минск : Полифакт, 1991.

Transliteration:

1. Maslou, Abrakham Harol'd. Motyvatsyya y lychnost' [Tekst] / A. H.Maslou; per.s anhl. A. M. Tatlybaeva. - S.Pb. : Evrazyya, 1999. - 478 s.
2. Mykhaylo Ivanovych Tuhан-Baranovs'kyi: osobystist', tvorchа spadshchyna i suchasnist' [Tekst] / O. O. Shubin [ta in.] ; zah. red. O. O. Shubin, A. A. Sadyekov ; Donets'kyi derzh. un-t ekonomiky i torhivli im. Tuhан-Baranovs'koho. - Donets'k : Kashtan, 2007. - 356 s
3. Podol's'ka Ye.A., Podol's'ka T.V.Filosofiya: 100 pytan' – 100 vidpovidey. Navch posib. dlya studentiv vyshch. navch. zakladiv. – Kyiv: Firma «INKOS», 2008. – 352s.
4. Freyd, Zyhmund Vvedenye v psykhoanaliz [Tekst] / Z. Freyd. - SPb. : Aleteyya, 1999 .Kn. 1, lektsyy 1-15. - [B. m.] : [b.y.], 1999. - 278 s.
5. Freyd, Zyhmund Vvedenye v psykhoanaliz [Tekst] / Z. Freyd. - SPb. : Aleteyya, 1999 .Kn. 2, lektsyy 16-35. - [B. m.] : [b.y.], 1999. - 497 s.
6. Freyd, Zyhmund.O snovydenyyakh [Tekst] : tot'em y tabu. Ocherky po teoryi seksual'nosti. O snovydenyyakh: Per. s nem. / Z. Freyd. - Kh. : Folyo, 2005. - 414 s.
7. Fromm E. Kharakter y sotsyal'nyy prohress // Psykholohyya lychnosti. Teksty. – M., 1982.
8. Fromm, Erikh. Maty chy buty? [Tekst] / Erikh Fromm ; per. Ol'hy Mykhaylovoyi ta Andriya Buryaka = To Have or to Be? / Erich Fromm : per. z anhl. - K. : Ukrayins'kyi pys'mennyk, 2010. - 222 s.
9. Fromm, Ərykh. Behstvo ot svobody [Tekst] / Ə. Fromm ; per. H. F. Shveynyk. - 2. yzd. - M. : Prohress : Unyvers, 1995. - 253 s.
10. Fromm, Ərykh. Yskusstvo lyubvy [Tekst] : yssledovanye pryrody lyubvy / Ə. Fromm ; per. L. A. Chernysheva. - Mynsk : Polyfakt, 1991.

Л. Хаметова, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, Україна

Потребности как движущая сила деятельности личности

L. Hametova, Pereiaslav-Khmelnytskyi DPU Grigoriy Skovoroda, Pereiaslav-Khmelnytsky, Ukraine
Needs as the driving force of the activities of the personality

E-mail: fpp_phdp@ukr.net

ЦИМБАЛЮК В.І.,

доктор медичних наук,
професор, академік НАМН України,
кафедра нейрохірургії

ТРОЯН О.І.,

кандидат медичних наук,
кафедра нейрохірургії

МАРУЩЕНКО М.О.,

кандидат медичних наук,
кафедра нейрохірургії,
Національний медичний університет
ім. О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРЯ-СПЕЦІАЛІСТА В ГАЛУЗІ НЕЙРОНАУК ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Геополітичні цивілізаційні зміни та нові вимоги на ринку праці лікаря фахівця піднімають проблеми якості освіти на національний рівень, роблячи першочерговим завданням привести у відповідність рівень медичної освіти до вимог сучасного суспільства. В контексті даної проблеми актуальним є визначення необхідних загальних та фахових компетентностей студентів медиків та майбутніх лікарів спеціалістів, опанування якими дасть змогу підвищити професійний рівень фахівців та покращити систему охорони здоров'я в цілому. До найбільш важливих фахових компетентностей студентів-медиків можна віднести здатність створювати та інтерпретувати нові знання, демонструвати предметну та сучасну базу знань, можливість організації та проведення дослідження, орієнтування у сучасному розмаїтті методів та методик дослідження, мати дослідницькі та управлінські навички, які базуються на принципах біоетики. Очікувані результати навчання на кінцевому етапі підготовки мають продемонструвати систематичне сприйняття та розуміння масиву знань та навиків, що є складовою підготовки лікаря фахівця.

Ключові слова: фахові компетентності, студент-медик, принципи доказової медицини, нейронауки, результати навчання.

Геополитические цивилизационные изменения и новые требования на рынке труда врача специалиста поднимают проблемы качества образования на национальный уровень, делая первоочередной задачей привести уровень медицинского образования в соответствие с требованиями современного общества. В контексте данной проблемы актуальным является определение необходимых общих и профессиональных компетенций студентов медиков и будущих врачей специалистов, овладение которыми позволит повысить профессиональный уровень специалистов и улучшить систему здравоохранения в целом. К наиболее важным профессиональным компетенциям студентов-медиков можно отнести способность создавать и интерпретировать новые знания, демонстрировать предметную и современную базу знаний, возможность организации и проведения исследования, ориентация в современном разнообразии методов и методик исследования, иметь исследовательские и управленческие навыки, которые базируются на принципах биоэтики. Ожидаемые результаты обучения на конечном этапе подготовки должны продемонстрировать систематическое восприятие и понимание массива знаний и навыков, что является составляющей подготовки врача специалиста.

Ключевые слова: профессиональные компетентности, студент-медик, принципы доказательной медицины, нейронауки, результаты обучения.

Geopolitical civilizational changes and new requirements for doctors raise the quality of education at the national level, making a priority aligned with the level of medical education to the demands of modern society. In the context of the problem is the actual definition of the necessary general and professional competencies of students and future physicians - medical specialists, mastering which will help improve the professional level of specialists and to improve the health care system as a whole. The most important professional competences of medical students include the ability to create and interpret new knowledge, demonstrate substantive and modern knowledge base, the ability to organize and conduct

research orientation in the modern variety of methods and techniques of research, research and management skills that are based on the principles of bioethics. Expected learning outcomes in the final stage of preparation must demonstrate systematic perception and understanding of the array of knowledge and skills as part of medical training specialist.

Key words: *professional competences, medical students, the principles of evidence-based medicine, neuroscience, learning outcomes.*

Вступ. Геополітичні цивілізаційні зміни та нові вимоги на ринку праці лікаря фахівця піднімають проблеми якості освіти на національний рівень, роблячи першочерговим завданням привести у відповідність рівень медичної освіти до вимог сучасного суспільства. Надзвичайну актуальність у даному контексті набуває якість медичної освіти, оскільки переважання серед лікарських кадрів високоосвічених, досвідчених, відкритих до самовдосконалення лікарів може суттєво вплинути на зменшення кількості соціальних захворювань, в тому числі серцево-судинної патології, тим самим покращивши економічну ситуацію в країні.

Незважаючи на успіхи в діагностиці та лікуванні соціально значимих захворювань впродовж другої половини XX століття та на початку XXI століття дана проблема залишається надзвичайно актуальною. Високий рівень серцево-судинної патології, як відображення здоров'я нації, старіння населення, проблема деменції різного генезу, ріст частоти пухлин ЦНС, невгамовних больових синдромів є не тільки медичними проблемами, а медико-соціальними, оскільки є однією із основних причин смертності та стійкої інвалідності серед осіб як працездатного так і пенсійного віку, що стає великим тягарем для економіки країни в цілому. Чи може інтеграційний потенціал сучасної освіти, передовсім, сучасної медичної освіти, вплинути на цю проблему? Без сумніву, так. Які ж можливості сучасної медичної освіти у підготовці фахівця-лікаря, у формуванні його фахових компетентностей, в тому числі і в галузі нейронаук, можуть бути використані при цьому?

Незважаючи на суттєве скорочення аудиторних годин при викладанні неврології до 90 год (20 год лекції, 90 год практичні заняття) та нейрохірургії до 20 год (6 год лекції, 14 год практичні заняття) у новому навчальному 2015/2016 році згідно з новим Законом України «Про вищу освіту» (2014) підвищення якості медичної освіти залишається надзвичайно актуальною проблемою [1-3].

На першому етапі мають бути відпрацьовані підходи до викладання та навчання дисциплін, в першу чергу неврології та нейрохірургії. Зокрема,

можуть бути використані лекції, практичні заняття в малих групах, самостійна робота на основі підручників та конспектів, робота з методичними рекомендаціями та робочими зошитами для самостійної роботи, відповіді на тестові завдання та ситуаційні задачі, консультації із викладачами тощо.

В системі навчання аспірантів та здобувачів значну роль відіграє тісне наукове керівництво наукового керівника, консультації досвідчених колег, вивчення наукової методології на основі різноманітних інтерактивних курсів, вебінарів, дистанційних курсів, відео-конференцій, участь у науково-дослідних роботах, конференціях, стажуваннях.

Велика роль надається опануванню практичними навичками, де може використовуватися як робота в симуляційних центрах, так і використання спеціальних комп'ютерних програм з можливістю інтерактивного навчання, робота з викладачем в операційних та біля ліжка хворого тощо.

Система оцінювання може включати в себе письмові та усні екзамени, захист історій хвороби, усні презентації, вихідний та поточний контроль, випускний екзамени тощо. Для післядипломної освіти важливим є участь у семінарах, підготовка наукового звіту із оцінюванням досягнутого, захист магістерської та дисертаційної роботи, участь у наукових програмах та ін. [3].

Як відомо у сучасному Європейському просторі освіти, в тому числі і медичної освіти ключовим є формування у лікаря-спеціаліста не тільки загальних компетентностей, але й передусім фахових, як відображення динамічного поєднання знань, розуміння, навичок і здатностей у здобувача знань[3,5].

Загальні проблемні та фахові компетентності, якими має опанувати студент-медик на етапі додипломної і післядипломної підготовки вже як лікаря спеціаліста можуть бути наступні:

- Дослідницька здатність: компетентність ініціювати та виконувати (індивідуально, або в науковій групі) наукові дослідження, що призводять до отримання нових знань. Фахові дослідницькі компетентності акцентують увагу на актуальності та новизні проблем, що досліджуються, здатності використання новітніх наукових методів.
- Здатність працювати в групах;
- Креативність;
- Комунікативні навички – здатність ефективно спілкуватися із спеціальною та загальною аудиторіями, а також представляти складну інформацію у зручний та зрозумілий спосіб усно і письмово;
- Міжнародний кругозір – здатність працювати у великих інтернаціональних командах;
- Управлінські здатності – уміння працювати в умовах обмеженого часу та ресурсів, а також мотивувати та керувати роботою інших для досяг-

- нення поставлених цілей;
- Викладацькі здатності;
- Етичні зобов'язання. Демонструвати відповідність до біоетичних зобов'язань та етики поведінки в наукових дослідженнях.

На сучасному етапі важливою компетентністю майбутнього лікаря є також оволодіння інформаційними технологіями та здатністю їх використовувати для навчання та впровадження наукових проектів. З розвитком інформаційних технологій пов'язана розробка концепції доказової медицини, яка наприкінці XX століття ототожнювалася з інформаційним компонентом доказового підходу в його сучасному розумінні. Як рушійна сила галузевих реформ доказова медицина передбачає врахування результатів первинних та вторинних (аналітичних досліджень, прийнятих для експертів охорони здоров'я, пацієнтів і суспільства). Важливим у підготовці сучасного лікаря-фахівця є навички роботи з матаналізами, систематичними оглядами, клінічними настановами, аналізами рішень, економічними аналізами тощо, як необхідної складової підвищення кваліфікації. Зокрема, клінічні настанови є найопрацьованішим знаряддям упровадження доказового підходу в охороні здоров'я, які розроблені на підставі певної методології, для допомоги лікарям і пацієнтам у прийнятті рішень щодо певних клінічних ситуацій [4].

Використання сучасних комп'ютерних баз даних Великобританії, США, Канади, Німеччини, Австралії, Нової Зеландії, що містять клінічні настанови високого методологічного рівня, такі як Nice, eGuidelines, US National Guideline Clearinghouse та ін. дає змогу студенту-медику та лікарю спеціалісту на етапі навчання підвищити свій професійний рівень, використовувати сучасні досягнення медицини в клінічній практиці.

Велику популярність серед фахівців в галузі нейронаук мають метабази електронних ресурсів, такі як Medline/Pubmed, Evidence Updates, Trip (остання спеціалізується передовсім на профілактичному напрямку в охороні здоров'я і є ресурсом спеціальної інформації, що пройшла експертну оцінку). Вбудовані до Trip фільтри обмежують пошук статей певними рецензованими журналами, в тому числі British Medical Journal, Lancet Neurology, JAMA та інші, однак цей перелік розширюється. Зокрема, лише в метабазі електронних ресурсів Trip станом на 01.08.2014 увійшли 315 034 доказових джерел інформації. Кількість електронних підручників зросла з 2012 у 23, 2% рази, а первинних джерел із розширеного списку у 21,7 разів [4].

Перевагою комп'ютерних баз з питань доказової медицини для студента медика та лікаря фахівця у порівнянні з друкованими є, насамперед, заощадження часу, оскільки, ці ресурси активуються через сотні веб-сайтів, і доступ до багатьох із них є безкоштовним, що сприяє поширенню доказової інформації та розвитку відповідальності за власне та громадське здоров'я як серед

лікарів так і серед пацієнтів.

Висновки. Необхідною умовою ефективного функціонування системи охорони здоров'я є підготовка кваліфікованих лікарів-фахівців. В контексті даної проблеми актуальним є визначення необхідних загальних та фахових компетентностей студентів медиків та майбутніх лікарів спеціалістів, опанування якими дасть змогу протистояти геополітичним та ринковим викликам сучасного суспільства. До найбільш важливих фахових компетентностей студентів-медиків можна віднести здатність створювати та інтерпретувати нові знання, демонструвати предметну та сучасну базу знань, можливість організації та проведення дослідження, орієнтування у сучасному розмаїтті методів та методик дослідження, мати дослідницькі та управлінські навички, які базуються на принципах біоетики. Очікувані результати навчання на кінцевому етапі підготовки мають продемонструвати систематичне сприйняття та розуміння масиву знань та навиків, що є складовою підготовки лікаря фахівця. Немаловажливим є також набута компетентність створювати та пояснювати нові знання шляхом проведення наукових досліджень, розширюючи тим самим передові напрями галузі медичних знань.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» / [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (15.10/14).
2. Tuning education structures in Europe, TUNING. [Electronic resource] – URL: www.unideusto.org/tuningeu.
3. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М.Захарченко, В.І.Луговий, Ю.М.Рашкевич, Ж.В.Таланова / За ред. В.Г.Кременя. – К.: ДП «НВЦ» «Пріоритети», 2014. – 120 с.
4. Пузанова О.Г. Інформаційне забезпечення доказової охорони здоров'я. Частина III / О.Г.Пузанова, Т.С.Грузева // Журн. «Боль, суставы, позвоночник» .– 2015. – №2 – С. 17-28.
5. Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation / R. Cruess, S. Cruess, D. Boudreau, L. Snell [at all] //Acad Med – Nov. 2014 - Volume 89 - Issue 11 - p 1446–1451.

References:

1. Law of Ukraine «On Higher Education» / [the e-resource]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (15.10 / 14).
2. Tuning education structures in Europe, TUNING. [Electronic resource] - URL: www.unideusto.org/tuningeu.
3. Develop educational programs. Guidelines / Ed .: V.M.Zaharchenko,

- V.I.Luhovyy, Yu.M.Rashkevych, Zh.V.Talanova / Ed. V. Kremen. - K .: SE «SPC» «Priorities», 2014. - 120 p.
4. Puzanova O.H. Information Support of Evidence-Based Health Care. Part III / O.H.Puzanova, T.S.Gruzieva // Journal "Pain, joints, spine" .– 2015. – №2 – С. 17-28.
- Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation / R. Cruess, S. Cruess, D. Boudreau, L. Snell [at all] // Acad Med - Nov. 2014 - Volume 89 - Issue 11 - p 1446-1451.

В. І. Цымбалюк, доктор медичинських наук, професор, академик НАМН України, кафедра нейрохірургії НМУ ім. Богомольця. E-mail: v.tsymbaliuk@i.ua

М. О. Марущенко, кандидат медичинських наук, кафедра нейрохірургії НМУ ім. Богомольця. E-mail: miroslavam2006@ukr.net

Б. Н. Лузан, кандидат медичинських наук, кафедра нейрохірургії НМУ ім. Богомольця. E-mail: luzan@ukr.net

Особенности организации самостоятельной работы студентов медицинских университетов при изучении нейрохирургии в контексте нового закона Украины «О высшем образовании»

V. I. Tsymbalyuk, MD, Professor, Academician of NAMSc of Ukraine, Department of neurosurgery Bogomolets NMU, Kyiv, Ukraine. E-mail: v.tsymbaliuk@i.ua

М. О. Marushchenko, PhD, Department of neurosurgery Bogomolets NMU, Kyiv, Ukraine. E-mail: miroslavam2006@ukr.net

В. М. Luzan, PhD, Department of neurosurgery Bogomolets NMU, Kyiv, Ukraine. E-mail: luzan@ukr.net

The features of independent work of students of medical university study of neurosurgery according to the newlaw of Ukraine "On Higher Education"

ШЕВЧУК О.С.,

доцент, кандидат педагогічних наук

ШЕВЧУК С.П.,

доцент, кандидат педагогічних наук,

Миколаївський національний

університет ім. В.О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ КОМПЕТЕНЦІЙ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У статті обґрунтовано зміст формування у студентів – майбутніх психологів компетенцій щодо профілактики професійного вигорання, окреслено методи викладання модулів, спрямованих на формування умінь діагностувати ситуацію і здійснювати самодіагностику, використовувати власні особистісні ресурси в управлінні стресом, обирати відповідні стратегії в ситуації конфлікту, застосовувати навички асертивної поведінки. За методологічну основу було прийнято уявлення про людину як цілісну біоенергоінформаційну систему, яка складається з трьох рівнів: фізіологічного, емоційно-вольового та ціннісно-смыслового. Описано умови успішності опанування відповідних умінь: створення особливого емоційного контексту завдяки зміні різних форм і видів діяльності (індивідуальні вправи, робота в мікрогрупах, аналіз ситуацій, дискусії).

Ключові слова: професійне вигорання, особистісні ресурси, управління стресом, ситуації конфлікту, асертивна поведінка.

В статье обосновано содержание формирования у студентов - будущих психологов компетенций по профилактике профессионального выгорания, обозначены методы преподавания модулей, направленных на формирование умений диагностировать ситуацию и осуществлять самодиагностику, использовать собственные личностные ресурсы в управлении стрессом, выбирать соответствующие стратегии в ситуации конфликта, применять навыки асертивного поведения. В качестве методологической основы было принято представление о человеке как целостной

биоэнергоинформационной системы, которая состоит из трех уровней: физиологического, эмоционально-волевого и ценностно-смыслового. Описаны условия успешности освоения соответствующих умений: создание особого эмоционального контекста благодаря чередованию различных форм и видов деятельности (индивидуальные упражнения, работа в микрогруппах, анализ ситуаций, дискуссии).

Ключевые слова: профессиональное выгорание, личные ресурсы, управление стрессом, ситуации конфликта, ассертивное поведение.

The article describes the experience of teaching students competencies of burnout prevention. Defined the content of teaching modules aimed at learning skills to diagnose the situation and to carry out a self-test, use their own personal resources to manage stress, choose the available strategy in a conflict situation and assertiveness skills. The teaching methodological framework is conception of man as a system, consists of three levels: physiological, emotional and value-semantic. The conditions for the successful development of the relevant skills are: creating a special emotional context thanks to the alternation of different forms and types of activities (individual exercises, team work, cases analysis, discussions and moving exercises).

Key words: professional burnout, personal resources, stress management, conflict situations, assertiveness.

Постановка проблеми. Професія психолога знаходиться на одному з перших місць серед різних видів діяльності, пов'язаних з ризиком професійного вигорання. Це пояснюється тим, що психологу часто доводиться мати справу з людьми, які потрапили у складну життєву ситуацію, знаходяться у стані постстрессового синдрому, депресії, тривоги та інших психічних розладів. Психологи часто самі знаходяться під впливом стресогенних чинників через те, що «пропускають» через себе проблеми інших людей, співчуючи їм. Не випадково К. Масlach назвала професійне вигорання «розплатою за співчуття» [6]. З іншого боку, працюючи в колективі психолог ризикує стати об'єктом мобінгу з боку колег, бути втягнутим у конфлікти тощо.

Саме тому формування у студентів – майбутніх психологів компетенцій щодо профілактики синдрому професійного вигорання є актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного вигорання за останні десятиліття досить широко висвітлена в науковій літературі, починаючи від американських психологів Г. Фрейденбергера [5], К. Маслач і С. Джексона [6], які дослідили і обґрунтували феномен вигорання стосовно працівників соціономічних професій, і до сучасних вчених, таких як В. Бойко, В. Білоус, В. Бондар, Ф. Бурлацький, А. Бутенко, І. Ващенко, Н. Водоп'янова, І. Воробйова, Л. Карамушка, В. Князів, С. Крисюк, І. Курас, В. Майборода, О. Мироненко, С. Максименко, І. Надольний, Н. Нижник, В. Ребкало, В. Розов та ін., які досліджували різнобічні аспекти проблеми профілактики та подолання професійного вигорання.

Разом з тим, досі бракує досліджень щодо формування у студентів – майбутніх психологів компетенцій щодо профілактики синдрому професійного вигорання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту та методів формування у студентів – майбутніх психологів компетенцій щодо профілактики професійного вигорання. Відповідно до мети вирішувалися такі **завдання**: обґрунтувати зміст модулів відповідної тематики; окреслити методичні засади та узагальнити досвід проведення занять щодо профілактики професійного вигорання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст компетенцій профілактики професійного вигорання включає уміння діагностувати ситуацію і здійснювати самодіагностику, спроможність використовувати власні особистісні ресурси в управлінні стресом, здатність обирати відповідні стратегії в ситуації конфлікту, а також застосовувати навички асертивної поведінки.

Формування даних компетенцій здійснювалося автором у процесі викладання навчальної дисципліни «Психологія управління» для студентів 4 курсу спеціальності «Психології» у Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського. У програмі дисципліни передбачено кілька тем, що безпосередньо пов'язані з досліджуваною проблемою: «Професійне вигорання та його профілактика», «Управління конфліктами», «Міжособистісні стосунки в організації». Теоретичним підґрунтям змісту програми була покладена концепція К. Маслач щодо професійного вигорання як психологічного синдрому, що розвивається на фоні хронічного стресу і призводить до емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень [7].

Також враховувався власний досвід проведення тренінгів з профілактики професійного вигорання у Миколаївському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади [4].

Під час проведення навчальних занять вирішувалось три групи завдань: 1) когнітивні – підвищити рівень обізнаності студентів про феномен синдрому професійного вигорання, причини його виникнення, діагностику, запобігання

та подолання; 2) діяльнісні – допомогти студентам сформувати базові компетенції щодо застосування основних антистресових технік регуляції фізичного стану (вплив на фізичне тіло), емоційно-вольової та ціннісно-смислової регуляції психофізичного стану людини; управління поведінкою в ситуації конфлікту та налагодження сприятливих міжособистісних стосунків; 3) мотиваційні – наснажити і спонукати студентів до активної навчальної роботи, сприяти створенню у них позитивного настрою, довіри, відвертості.

Змістовна частина навчання складалася з послідовного надання відповідної інформації щодо сутності, причин, симптомів професійного вигорання (психофізичних, соціально-психологічних і поведінкових), а також методики його профілактики. При цьому підкреслювалось, що особливості професійної діяльності мало піддаються зміні, тому більшого ефекту можна досягти, якщо проводити роботу з індивідуально-психологічними характеристиками працівників (як індивідуально, так і на рівні групи) з метою формування особистісного ресурсу протистояння синдрому професійного вигорання. Зважаючи на те, що в основі вигорання знаходиться хронічний стрес до інформаційного блоку занять було включено матеріали, що стосувалися природи, типології, чинників і алгоритму особистих дій у стресовій ситуації. Аналогічно було побудовано тематичні блоки щодо управління конфліктами та формування міжособистісних стосунків, які також часто стають причинами професійного вигорання.

На практичних заняттях студенти опановували діагностичні методики: діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водоп'янової) [1, 360-362]; діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко); вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. Немчинова); диференціальної діагностики депресивних станів В. Жмурова; діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Васермана (модифікація В. Бойко); діагностики рівня невротизації Л. Васермана.

Заняття були побудовані на основі уявлення про людину як цілісну біоенергоінформаційну систему, яка складається з трьох рівнів: фізіологічного, емоційно-вольового та ціннісно-смислового. У зв'язку з цим студентам були запропоновані вправи на осмислення і пошук сенсу своєї майбутньої професії. Після спільного обговорення проблем і позитивних аспектів професії психолога кожному студенту пропонувалось усвідомити і сформулювати власне розуміння сенсу своєї майбутньої роботи.

Для активізації особистісних ресурсів студентам було запропоновано алгоритм роботи зі стресовою ситуацією: 1) нейтралізації надлишку негативних емоцій (загальне розслаблення за допомогою самонавіювання, аутотренінг); 2) формування впевненості в собі (формули впевненості вимовляються після первинного зниження рівня стресу і сприяють активізації організму.

Вони складаються з фраз загального характеру типу: «Я спокійний і впевнений у собі!» і цільових установок, призначених для вирішення конкретних проблем); 3) визначення структури стресора («З чим необхідно примиритися? У чому можна знайти позитив? Що у цій ситуації я можу змінити?»); 4) визначення дій («Що я можу (повинен) робити у цій ситуації?»); 5) пошук ресурсів («Які вже є? Які потрібно здобути і як?»), планування дій на день, тиждень і т.д.

Для опанування алгоритму студенти виконували спеціальні вправи: «Медитація на диханні», «Формули самонавіювання», «Релаксація», «Формули впевненості та активізації організму», «Аналіз стресорів», «Прийняття проблеми», «Візуалізація особистого успіху» тощо.

У процесі занять значна увага приділялась розвитку позитивних міжособистісних контактів. Вправа включала розтирання долонь одна об одну до відчуття тепла, доторкування до рук партнера, посмішки та висловлення один одному гарних слів (компліментів). За згодою дозволялись погладжування і поплескування по плечу, рукостискання. При цьому партнери повинні бути щирими, доброзичливими і відвертими. Після виконання завдання проводилась рефлексія. Учасники разом міркували над такими питаннями: «Які добрі слова ви сказали один одному?», «Чи легко це вам вдалося?», «Що ви відчували, коли обмінювались доторкуваннями і посміхались один одному?», «Чи виникали труднощі у виконанні вправи?», «Що змінилося у вашому емоційно-му стані після виконання вправи?».

Крім того, надавалась можливість ознайомитись з технікою візуалізації шляхом виконання вправи «Уявіть собі». Заплющивши очі, студенти намагались уявити картини природи: берег моря, синє небо, широке пшеничне поле, розквітлий садок і т.п. Необхідно було деталізувати «зображення», «почути» шум моря, шелест листя, відчуті свіжість і прохолоду води, повітря. Для контролю власних емоцій пропонувалось уявити образи-емоції: радість, смуток, роздратування, гнів, спокій, безтурботність тощо.

Важливою умовою успішності досягнення мети занять було створення особливого емоційного контексту завдяки зміні різних форм і видів діяльності (індивідуальних, парних і групових завдань, фасілітації, рухливих вправ), гумору, відвертості (автори ділились із студентами власним досвідом подолання важких психологічних станів, одухотворення повсякденності).

Зважаючи на те, що причиною стресу часто стають конфлікти на роботі, одна із тем була спрямована на формування у студентів здатності до розпізнавання ознак наростаючого конфлікту і володіння способами регулювання та розв'язання конфлікту. У даному разі йшлося про вміння аналізувати конфліктну ситуацію, знання стилів поведінки в конфліктних ситуаціях і спроможність об'єктивно оцінювати власні переваги щодо способів вирішення

конфлікту.

Після надання теоретичного матеріалу студенти аналізували конфліктні ситуації за наведеним алгоритмом: 1) зміст конфлікту; 2) причини конфлікту; 3) учасники конфлікту, їх інтереси, цілі або можливі дії; 4) інтенсивність, гострота і важливість теми конфлікту; 5) розвиток і динаміка конфлікту. Працюючи в мікрогрупах, студенти обґрунтовували стратегію виходу з конфліктної ситуації (суперництво, ухилення, пристосування, співробітництво, компроміс), даючи відповіді на наступні питання: «Скільки часу займе реалізація стратегії?», «Які витрати з нею пов'язані?», «Наскільки залучені в конфлікт сторони будуть задоволені підходом, процесом і результатом?», «Як часто виникають такі ж або схожі конфлікти?», «Що треба зробити в організації, щоб подібні конфлікти у подальшому не виникали?».

Працюючи в парах, студенти опановували правила поведінки під час конфліктної розмови: об'єктивно описати ситуацію і проблему; відкрито виражати негативні почуття і не вибачатися за ці почуття; претензії висловлювати до конкретної поведінки і дій партнера, а не до його особистості; не акцентувати увагу на минулому і майбутньому, а шукати конкретне рішення в конкретній ситуації тощо.

На закінчення теми студентам було запропоновано обговорити питання і рекомендації щодо позитивного досвіду, який можна отримати з конфлікту: «Подумайте, чому вас може навчити конфлікт, яку користь ви можете отримати з цього досвіду»; «Не дозволяйте цьому негативному життєвому досвіду збити себе зі шляху»; «Визначте власну позицію і виходячи з неї, не дозволяйте, щоб на вашу думку впливали сторонні»; «Не давайте конфлікту підірвати віру у самого себе і знизити свою самооцінку»; «Пам'ятайте, що конфлікти становлять тільки малу частину вашого життя».

Однією з основних компетенцій психолога, що суттєво впливає на профілактику професійного вигорання, є здатність до асертивної (впевненої) поведінки. Ця компетенція передбачає володіння кількома вміннями у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

По-перше, це вміння розуміти свої бажання і почуття, і відкрито про них говорити. Це означає, що людина відчуває різноманітні почуття. Вона повинна вміти ці почуття в собі помічати, знати, як вони називаються, вміти підбирати відповідні слова для їх вираження. Крім того, людина повинна вміти висловлювати почуття в діалозі з партнером і домагатися їх конгруентності вербальних і невербальних засобів вираження. Все це повною мірою стосується і бажань – як особистих, так і бажань партнера.

По-друге, вміння відкрито відображати почуття і бажання інших. Це вміння полягає в тому, що впевнена у собі людина в змозі допомогти партнеру висловити його почуття і сформулювати його бажання для нього самого і для

інших. Це допомагає зняти проблеми у міжособистісних стосунках і суттєво зекономити час на їх з'ясування.

По-третє, уміння говорити «ні». Це означає впевнене, відкрите, щире і спонтанне вираження і відображення почуттів (невдоволення, роздратування) з приводу прохання партнера, обґрунтування відмови з урахуванням реакції партнера. Для формування умінь асертивної поведінки застосовувались спеціальні вправи та рольові ігри.

На завершення тематичного блоку було проведено дебрифінг, тобто спільне обговорення питань: «Які навички і уміння ви отримали у процесі вивчення відповідних тем?», «Як ви можете застосувати ці навички і уміння у майбутній професійній діяльності?» [2]. Студентам надавалась можливість висловити власні враження, зауваження і побажання. Це забезпечувало зворотній зв'язок і сприяло кращому засвоєнню відповідних компетенцій, а також давало змогу врахувати їх думки для удосконалення змісту і методів навчальних занять.

Висновки. Формування у студентів – майбутніх психологів компетенцій з профілактики професійного вигорання здійснювалось впродовж вивчення відповідних тем навчальної дисципліни «Психологія управління». Навчання проводилось згідно трьох тем, які відповідали складовим компетенцій. До інформаційного блоку занять було включено матеріали, що стосувалися природи, типології, чинників і алгоритму особистих дій у стресових ситуаціях, що спричиняють вигорання. Аналогічно було побудовано зміст тем щодо управління конфліктами та формування міжособистісних стосунків.

Важливою умовою успішності опанування відповідних умінь було створення особливого емоційного контексту завдяки зміні різних форм і видів діяльності (індивідуальні вправи, робота в мікрогрупах, аналіз ситуацій, дискусії), гумору, відвертості. Значна увага приділялась розвитку позитивних міжособистісних контактів.

Перспективними напрямками подальших досліджень автори вважають вивчення віддаленої ефективності проведених занять, а також включення до тематичного блоку теми «Управління часом як ресурс подолання професійного вигорання». У подальшому до освітньо-професійної програми за спеціальністю «Психологія» доцільно ввести спецкурс «Профілактика та подолання професійного вигорання психолога»

Список використаних джерел:

1. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) // Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп /

- Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – 490 с.
2. Ментс М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. / М. Ментс. – СПб: Питер, 2001. – 208 с.
 3. Хольцер М., Хелфанд Г. Стресс на рабочем месте и производительность труда: проблема для общественного сектора. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cfin.ru/press/pmix/2001-5/12.shtml>.
 4. Шевчук О.С. Профилактика синдрома профессионального выгорания державних службовців / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Педагогика. Актуальные научные исследования. Теория, практика: Сборник научных докладов. – Ч.2. – Познань, 2015. – С. 90 – 96.
 5. Freudenberger Herbert J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. – 1974. – Т. 30. – № 1. – P. 159-165.
 6. Maslach, C., Goldberg, J. Prevention of burnout: New perspectives // Applied and Preventive Psychology. – 1998. – P. 63-74.
 7. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. – 1981. – Т. 2. – P. 99-113.

Transliteration:

1. Dyagnostyka professyonal'nogo vygoraniya (K. Maslach, S. Dzhekson, v adaptatsyy N.E. Vodop'yanovoy) // Fetiskin N.P. Sotsial'no-psykhologicheskaya diagnostika razvitiya lychnosti i malykh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, H.M. Manuylov. – М., 2002. – 490 s.
2. Ment-s M. Effektivnoje ispol'zovanie rolevykh igr v treninge. / M. Ment-s. – SPb: Pyter, 2001. – 208 s.
3. Khol'tser M., Khelfand H. Stress na rabochem meste i proizvoditel'nost' truda: problema dlya obshchestvennogo sektora. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.cfin.ru/press/pmix/2001-5/12.shtml>.
4. Shevchuk O.S. Profilaktyka syndromu profesynoho vyhorannya derzhavnykh sluzhbovtiv / O.S. Shevchuk, S.P. Shevchuk // Pedagogika. Aktual'nye nauchnye issledovaniya. Teoriya, praktika: Sbornik nauchnykh dokladov. – Ch.2. – Poznan', 2015. – S. 90 – 96.
5. Freudenberger Herbert J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. – 1974. – Т. 30. – № 1. – P. 159-165.
6. Maslach, C., Goldberg, J. Prevention of burnout: New perspectives // Applied and Preventive Psychology. – 1998. – P. 63-74.
7. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – Т. 2. – P. 99-113.

О.С. Шевчук, Николаевский национальный университет им. В.А. Сухомлинского, Николаев, Украина,

С.П. Шевчук, Николаевский национальный университет им. В.А. Сухомлинского, Николаев, Украина,

Формирование у будущих психологов компетенций по профилактике синдрома профессионального выгорания

O. S. Shevchuk, V.A. Sukhomlinsky Nikolaev National University, Nikolaev, Ukraine,

S. P. Shevchuk, V.A. Sukhomlinsky Nikolaev National University, Nikolaev, Ukraine,

Forming future psychologists competences on prevention of burnout syndrome

E-mail: ssp27101949@gmail.com

ЩЕРБАКОВА О.А.,

кандидат педагогічних наук, Інститут
вищої освіти України,
м. Київ, Україна

**АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД НОВІТНІХ ФРАНКОМОВНИХ
ВИДАНЬ ІЗ РИТОРИКИ, ОРАТОРСЬКОГО МИСТЕЦТВА І
КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ПРЕДСТАВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ Й АКАДЕМІЧНОЇ
ЕЛІТИ ФРАНЦІЇ, БЕЛЬГІЇ ТА ПІВДЕННОЇ АФРИКИ**

У викладі подано аналітичний огляд новітніх франкомовних наукових і навчально-методичних видань із риторики, ораторського мистецтва й культури мовленнєвої комунікації. Його розглянуто в якості важливого бібліографічного ресурсу джерельної бази з багатограних – міждисциплінарних – риторикознавчих досліджень у системі вищої освіти й науки початку 2000-их років. До огляду залучено праці шістьох сучасних представників університетської й академічної еліти – викладачів і дослідників риторики з Бельгії, Південної Африки і Франції. Зауважено на своєрідності і змістовому наповненні цих видань. Відмічено внесок кожного з авторів до становлення новітнього етапу розвитку зарубіжного риторикознавства початку XXI ст.

Ключові слова: аналітичний огляд, новітні франкомовні наукові і навчально-методичні видання початку 2000-их років, риторика, ораторське мистецтво, культура мовленнєвої комунікації, сучасні представники зарубіжної університетської й академічної еліти, бібліографічні джерела, джерелознавство, міждисциплінарність, вища риторична освіта, зарубіжне риторикознавство початку XXI ст.

В статье представлен аналитический обзор новейших франкоязычных научных и учебно-методических изданий по риторике, ораторскому искусству и культуре речевой коммуникации. Он рассмотрен в качестве важного библиографического ресурса базы данных по многогранным – междисциплинарным – риториковедческим исследованиям в системе высшего образования и науки начала 2000 годов. К

работе привлечены труды шести современных представителей университетской и академической элиты – преподавателей и исследователей риторики из Бельгии, Франции и Южной Африки. Уделено внимание своеобразию и содержательному наполнению этих изданий. Отмечен вклад каждого из авторов в становление новейшего этапа развития зарубежного риториковедения начала XXI в.

Ключевые слова: аналитический обзор, новейшие франкоязычные научные и учебно-методические издания начала 2000-ых годов, риторика, ораторское искусство, культура речевой коммуникации, современные представители зарубежной университетской и академической элиты, библиографические источники, междисциплинарность, высшее риторическое образование, зарубежное риториковедение начала XXI в.

The author of the article gives an analytical review of the latest foreign (in French) scientific and methodological editions on Rhetoric, Public Speaking and Culture of Speech Communication that is considered as an important bibliographic source basis for teaching Rhetoric at higher school and science of the early 2000's years. The review includes the works written in the original by the University and academic elite modern representatives – researchers and teachers of Rhetoric from Belgium, France and South Africa published in various foreign languages. Specificity and content of these publications are considered. Each author's contribution to the latest stage of foreign rhetoric science development in the early 21st century is outlined.

Key words: analytical review, the latest foreign (in French) scientific and methodological editions of the early 2000's years, Rhetoric, Public Speaking, Culture of Speech Communication, the University and academic elite modern representatives, bibliographic sources, science on bibliographic source, interdisciplinary, higher rhetoric education, foreign rhetoric science in the early 21st century.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її актуальність. Аналітичний огляд провідного міжнародного досвіду сучасних риторикознавчих досліджень потребує широкого залучення до опрацювання новітніх матеріалів науковців та викладачів риторики (загальної і професійно зорієнтованої) у системі вищої освіти й науки. Сьогодні у бібліотечних фондах багатьох освітніх і наукових закладів (чи у відкритому інтернет доступі) зберігається великий масив оригінальної і перекладної

літератури провідних теоретиків риторикознавчої галузі знань другої половини ХХ ст. Із-поміж них згадаймо імена (тут і далі усі наведені переліки (прізвищ, назв творів і країн) подано за алфавітом). – О. Щ.): Сергія Аверенцева (Росія), Клода Ажежа (Франція), Ролана Барта (Франція), Михайла Бахтіна (Росія), Наталії Безменової (СРСР), Жака Дюбуа (Бельгія) [разом із колегами – викладачами Львівського університету: Франсіс Еделін, Жаном-Марі Клінкенбергом, Філіпом Менге, Франсуа Піром і Адленом Триноном – засновниками «Групи Мю» («Groupe μ»)], Умберто Еко (Італія), Барбари Кассен (Франція), Юрія Лотмана (СРСР–Естонія), Хайма Перельмана (Бельгія) [одного з засновників неориторики у співавторстві з Люсі Ольбрехт-Титекою], Юрія Рождественського (Росія), Галини Сагач (Україна), Цветана Тодорова (Франція). А також багатьох інших дослідників і викладачів, чії праці були розраховані як на наукову спільноту, так і на достатньо широку аудиторію читачів із різних сфер людської життєдіяльності, які прагнуть навчитися виступати публічно, зокрема і на студентів усіх спеціальностей і форм навчання та усіх охочих до самовдосконалення своєї ораторської майстерності.

Однак відібрати, перекласти й проаналізувати іноземні (мовами оригіналів) бібліографічні джерела з певного напрямку риторикознавчих досліджень останніх років потребує багатьох зусиль. Даються взнаки як рівень знань іноземних мов і час, відведений на виконання поставлених цілей, так і можливості й бажання долучати до роботи новітні дослідження зарубіжних колег. Тож, нагальною потребою постає завдання не тільки цілеспрямованого пошуку, а й методичного відбору, вибіркового перекладу й систематизованого аналізу таких даних, котрі (заразом з іншими – попередньо опрацьованими) не тільки посядуть належне місце у списку використаної літератури (іноземними мовами) подальших напрацювань, але й значно розширять діапазон науково-педагогічного дискурсу у визначеному векторі. Актуальність і новизна запропонованого підходу очевидна ще з огляду на вимоги до оформлення статей у фахових виданнях із рекомендаціями спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні бібліографічні джерела з обраних для вирішення питань.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Окремих вітчизняних розробок з проєкцією на короткий чи розлогий (анотований чи систематизований, аналітичний чи реферативний) огляд новітніх зарубіжних риторикознавчих видань мовами оригіналів нами не виявлено. Зазвичай, в українських та російських статтях, присвячених дослідженню теоретичних і прикладних аспектів риторики (загальної чи професійно зорієнтованої), зазначено імена та назви праць іноземних авторів (сучасні трапляються вкрай рідко), і зрідка – головні ідеологи (сміслового й термінологічного характеру) з вибраними цитуваннями. У нашій статті «Актуальність риторики та культури мовленнєвої комунікації у процесі формування елітарної особистості (концептуально-бібліографічний огляд)», що увійшла до колективної монографії «Риторика: теоретичні та практичні аспекти комунікації»

(Суми, 2015) за редакції професора Валентина Вандишева, частково розглянуте це питання (принаймні, загально окреслено), але воно потребує детальнішого аналізу на конкретних текстах.

Мета і завдання статті – уперше подати аналітичний огляд новітніх франкомовних наукових і навчально-методичних видань із риторики, ораторського мистецтва та культури мовленнєвої комунікації в якості важливого бібліографічного ресурсу джерельної бази з багатограних – міждисциплінарних – риторикознавчих досліджень у системі вищої освіти й науки початку 2000-их років. До огляду залучимо праці декількох сучасних представників університетської й академічної еліти – викладачів і дослідників риторики із Бельгії, Південної Африки та Франції. Зауважимо на своєрідності і змістовому наповненні цих видань. Відмітимо внесок кожного з авторів до розвитку зарубіжного риторикознавства початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим складником у вивченні новітнього зарубіжного досвіду з означеної проблематики є знайомство з досягненнями колеґ-риторів через огляд низки бібліографічних джерел із риторики, ораторського мистецтва та культури мовленнєвої комунікації. Залучимо до розгляду попередньо відібрані наукові і навчально-методичні видання таких авторів: • *Еммануель Данблон* із філософським осмисленням «Людина риторики: культура, розум, дія» (Париж, 2013); • *Шарлін Лісетт* із навчально-практичними рекомендаціями «Уміти говорити публічно. Навчіться оволодівати увагою вашої аудиторії! Протестувати свої ораторські здібності. Методи висловлювань. Вправи для самовдосконалення» (Левалуа-Пере, 2008 і 2014); • *Жоржа Моліньє* з теоретичним обґрунтуванням «Словника з риторики» (Париж, 2014); • *Крістін Нуаль-Кльозад* із філологічним аналізом класичної риторики «Всесвіт стилю. Аналіз класичної риторики» (Мец, 2003); • *Філіппа-Жозефа Салазара* з двома працями: антологією керівництва з красномовства «Мистецтво говорити» й публіцистичною розвідкою «Промови лідерів. Розшифрувати промови сильних світу цього» та • *Жоель Гард Тамін* із навчально-методичною «Риторикою» (усі три – Париж, 2011). Імена цих представників світової університетської й академічної еліти початку XXI століття презентують вищі освітні і наукові заклади Бельгії, Південної Африки та Франції. Усі згадані книги знаходяться у фонді «Бібліотеки риторичних знань від А до Я» [започаткована нами (Київ, 2007–2008) на базі Авторського центру риторичної культури (засновано 2001)].

Розглянемо такі основні франкомовні наукові і навчально-методичні видання з риторики, ораторського мистецтва та культури мовленнєвої комунікації, як-то (далі – мовою оригіналу): • «*L'Art de parler. Anthologie de manuels d'éloquence par Philippe-J. Salazar*» (Paris, 2003), • «*Dictionnaire de rhétorique*» par Georges Molinié (Paris, 2014), • «*L'homme rhétorique: culture, raison, action*» par Emmanuelle Danblon (Paris, 2013), • «*Paroles de leaders: Décrypter le discours des puissants*» par Philippe-Joseph Salazar (Paris, 2011), • «*La rhétorique*» par Joëlle Gardes Tamine (Paris, 2011),

• « *Savoir parler en public. Apprendre à captiver votre auditoire! Tester ses capacités oratoires. Les méthodes de prise de parole. Des exercices pour s'améliorer* » par Charline Licette ([Levallois-Perret], 2008 і 2014) та • « *L'Univers du style. Analyses de la rhétorique classique* » par Christine Noille-Clauzade (Metz, 2003).

По-перше. • « *L'Art de parler. Anthologie de manuels d'éloquence par Philippe-J. Salazar* » (Paris, 2003) [1]; укр. переклад: «*Мистецтво говорити. Антологія керівництва з красномовства за редакцією Філіппа-Жозефа Салазара*» (Париж, 2003); видавництво «Klincksieck», що спеціалізується на виданні книг із суспільної історії. У цьому дослідженні зауважено на ключових моментах у довгих перипетіях риторичного мистецтва з багатьма історичними паралелями – від демократичних джерел стародавніх Афін і Римської республіки до змін періодів розквіту чи занепаду красномовства з оперттям на його роль у становленні різних доль, країн і держав.

Для своєї антології «Мистецтво говорити» Філіпп-Жозеф Салазар «вибрав і презентував» світові (перш за все – франкомовному читачеві) 42 фрагменти промов (і діалогів) видатних людей чи не за усіх історичних епох, починаючи Платоновим «Менексеном» [1, с. 1–6] і завершуючи Постановою Національної асамблеї «Le Parlement de la V^e République» [1, с. 332–335]. У «Мистецтві говорити» наведено уривки з творів Аристотеля, Цицерона, Квінтіліана, Тацита, Еразма, Жана Кальвіна, Ніколя Ланселота, Рене Декарта, Олів'є Парту, Бернара Ламі, Мадам Дюфренуа, Генрі Моріса, Фернана Корко й ін. [1, с. 1–335]. Наприкінці видання упорядник подає стислий, проте насичений фундаментальними поняттями риторики, глосарій [1, с. 337–354], зауважуючи: стосовно риторичних фігур варто звернутися до «Риторичного словника» (Париж, 1992) Жоржа Моліньє (Georges Molinié) та «Літературних прийомів» Бернара Дюпріє (Bernard Dupriez) [1, с. 337]. Уміщено у роботі науковця й «Поради щодо читання» з переліком головних і другорядних праць [1, с. 359–360] тощо. При цьому (поза суперечними обговореннями й існуючими практиками, властивими для подібного роду історичним екскурсам), Філіпп-Жозеф Салазар центральне місце у політичній європейській культурі настійливо відводять саме майстерності мовлення – «métier de la parole» [rhetorikè technè].

Антологія керівництва з красномовства «Мистецтво говорити» пов'язана з іменем відомого французького філософа і філолога Філіппа-Жозефа Салазара [8] – почесного професора риторики і гуманітарних наук Університету Кейптауна [Université de Cape Town] (Південна Африка), де він заснував (1995) і досі очолює Центр риторичних досліджень, у рамках якого ініціював африканський щорічник із риторики – «Риторика Південної Америки» [«Rhetoric of South America»] та досі залишається його головним редактором. Деякий час Філіпп-Жозеф Салазар був членом Ради Міжнародного товариства з історії риторики [англ.: The International Society for the History of Rhetoric (ISHR)] (1996–1999), директором проекту «Риторика і демократія» (1998–2004) Міжнародного коледжу філософії у Парижі

(Франція); обіймав низку престижних посад; був запрошеним учасником різноманітних заходів не тільки у згаданих країнах, а й у Бельгії, Іспанії, Італії, Канаді, Марокко, Німеччині, Росії, Словенії, Сполученому Королівстві, Швейцарії, Швеції; проводив міжнародні проекти з публічної риторики в Аргентині, Марокко, Канаді, Норвегії, Польщі, Румунії, Угорщині, Швеції; має декілька міжнародних премій і національних нагород. Тож, упорядник «Мистецтва говорити» й досі залишається активним діячем в обраній галузі університетських та академічних досліджень риторики.

Із-поміж численних публікацій Філіппа-Жозефа Салазара (наукових, аналітичних і публіцистичних статей, оглядів, есе, хронік, заміток), котрі охоплюють широкий спектр риторикознавчих досліджень (додамо: і перекладів різними мовами світу – французькою, англійською, іспанською, португальською, китайською, арабською), є і його новітнє видання; цього разу – болгарською мовою: «Реториката на политическа. Теория и реториката на политическата» (Софія, 2014) видавництва Софійського університету імені Святого Климента Охридського [Софийски университет «Св. Климент Охридски»] (Болгарія).

По-друге. Для подальшого детальнішого вивчення відібрано (замовлено з Франції і придбано до «Бібліотеки риторичних знань від А до Я») й іншу актуальну на сьогодні книгу Філіппа-Жозефа Салазара – • «**Paroles de leaders: Décrypter le discours des puissants**» (Paris, 2011) [9]; укр. переклад – «*Промови лідерів. Розшифрувати промови сильних світу цього*» (Париж, 2011); видавництво «François Bourin Editeur», що спеціалізується на літературі з права, економіки, управління, тестувань, документів, гуманітарних наук, міжнародних і релігійних питань. «Промови лідерів (...)» присвячено своєрідному – публіцистичному – аналізу публічного дискурсу світових лідерів та людей, наділених владою. Автор цього видання, як філософ і фахівець із риторики, змальовує «живі портрети» (неочікувані й подеколи смішні) публічних ораторів та лідерів слова (дослівно: «des orateurs en vue et des leaders en bouche») [9]. Для ілюстрації наведемо лише деякі назви із 30 розділів цього видання, а саме: «В ім'я французького народу, дорогий Димитріє» [9, с. 15–27], «Папа; як він говорить» [9, с. 27–37], «Слово дипломатів» [9, с. 39–50], «Говорити популістськи» [9, с. 63–730], «Як говорить про мову полковник-легіонер і філософ» [9, с. 121–128], «Як говорить Дід Мороз» [9, с. 135–142], «Як з нами спілкуються синдикати» [9, с. 219–227], «14 липня і велике мовчання» [9, с. 259–265] тощо.

Наш інтерес до «Промов лідерів (...)» Філіппа-Жозефа Салазара визначається не тільки науковою проблематикою створеного у січні 2015 р. відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України (тема «Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства»). Головним аргументом на нагальну потребу знайомства з цим твором полягав у тому, що її автор, як зазначено у резюме до видання [9], – тепер уже завідувач кафедри риторики згадуваного Університету Кейптауна, пропагує цю дисципліну по

всьому світові. [А така ідея надзвичайно співзвучна і нашим переконанням та прагненням донести до науково-освітньої спільноти недооцінене на сьогодні значення риторики (з її скарбами і можливостями у національній і світовій перспективі) задля вирішення багатьох життєво необхідних зрушень, зокрема й щодо реформувань у системі вищої освіти України.] До того ж він є керівником збірника праць «Влада переконання» («Pouvoirs de persuasion») у вищезазначеному видавництві «Klincksieck» і творцем хроніки «Ритор космополіт» («Rhéteur cosmopolite») на одному з міжнародних сайтів [9].

Антологія керівництва з красномовства «Мистецтво говорити» та «Промови лідерів. Розшифрувати промови сильних світу цього» Філіппа-Жозефа Салазара (поряд з іншим його чисельним доробком) свідчать про вагомий внесок французького педагога і науковця до плідного розвитку новітніх досліджень теоретичних, історичних і прикладних аспектів риторики. Тож, за аналізованими виданнями стоїть унікальна особистість, яку можна назвати «Людиною риторики»; не випадково у довідковій літературі є означення науковця як «філософа і ратора» («le philosophe et rhétoricien») [8]. Адже він, досвідчений історик риторики й аналітик риторики політичного переконання і політичної влади, є однією з ключових фігур так званого риторичного повороту у гуманітарних і соціальних науках Франції та США 1990–2000-их років [«Rhetorical turn» полягає у зміні акцентів у дискурсі цих наук на визнання того, що риторичні прийоми і засоби глибоко й невідворотно впливають на формування реальності].

По-третє. До розгляду франкомовних наукових і навчально-методичних видань за зазначеною проблематикою і часом проміжком залучаємо і дев'яте перевидання «Словника з риторики» Жоржа Моліньє (Georges Molinié) • «**Dictionnaire de rhétorique**» (Paris, 2014) [6], що побачив світ у серії «Словники, енциклопедії й атлас» (№ 16007) завдяки видавництву «Le livre de Poche»; перше видання (1992) підготовлено «Librairie Générale Française». Риторичний словник має 400 рубрик із термінологічними визначеннями понять та коментарями до них [6, с. 33–337] і 14 таблиць-оглядів із цілями риторики, трьома її головними жанрами, рівнями і різновидами стилів, п'ятьма розділами ораторського мистецтва, частинами дискурсу, якостями стилю, доведенням тощо [6, с. 23–31]. У матеріалі систематизовано та пояснено чи не усі риторикознавчі аспекти.

«Словник із риторики» дає змогу згадати одного з найвідоміших французьких науковців, який ще донедавна був фахівцем із французької стилістики і семіотики. Довгий час (1988–2014) Жорж Моліньє був професором семіотики і риторики Університету Париж-Сорбонна (Париж-IV) [Université Paris-Sorbonne (Paris-IV)] (Франція), затим уперше став президентом цього престижного освітнього закладу (1998–2003), за п'ять років – удруге (2008–2012); тобто увійшов до історії цього славетного Університету як шостий і восьмий його президент. Він був науковим експертом для різних французьких і зарубіжних науково-дослідницьких інституцій

та установ, віце-президентом Конференції президентів університетів (2000–2002); головував у декількох асоціаціях, був членом різних рад і комітетів, а також директором журналу «XVII-ème siècle» та автором сотні праць зі стилістики й семіотики [3]. Відтак, автор «Словника з риторики» – Жорж Моліньє – став достатньо помітною фігурою у розвитку вищої освіти і науки своєї держави та одним із яскравих представників університетської й академічної еліти Франції.

По-четверте. • « *L'homme rhétorique: culture, raison, action* » (Paris, 2013) [2]; укр. переклад – «*Людина риторики: культура, розум, дія*» (Париж, 2013). Філософське осмислення бельгійського філолога та лінгвіста Еммануель Данблон (Emmanuelle Danblon), професора риторики Вільного університету Брюсселя [Université Libre de Bruxelles] (Бельгія), вийшло під серією «Гуманітарні науки» («Humanités») французького видавництва «Les Éditions du Cerf», що спеціалізується на релігійній літературі. В анотації до видання зазначено [2]: авторка відправляє на пошуки уявлення про людський розум, сформований риторикою; вона обґрунтовує складники техніки, призначеної для раціональної людини – людини-громадянина, яка з допомогою риторики зможе висловити свої почуття, емоції, інтуїтивні міркування. Головні функції риторики дослідниця розглядає як у спонтанному й універсальному проявах, так і у практичному застосуванні, що стоїть на варті суспільних інституцій. Зрештою, модель риторики, якою вона була задумана у класичному сенсі, перейшла до сучасного суспільства; вона дає можливість об'єднати товариство однією ідеєю, проте водночас може призвести і до зворотного. Еммануель Данблон показує, яким чином модель риторики та її застосування могли б стати цінним засобом задля нового виклику – набуття впевненості у собі, не зважаючи на такий світовий порядок, де невпевненість є законом, де ніхто не може нас залишити, окрім нас самих.

За епіграф до книги «Людина риторики: культура, розум, дія» Еммануель Данблон послуговувалася відомою цитатою Аристотеля: «Задля того, щоб стати кваліфікованим у будь-якій професії, треба пройти природний відбір, навчання та практику» (мовою оригіналу: «Pour devenir habile en quelque profession que ce soit, il faut le concours de la nature, de l'étude et de l'exercice») [2, с. 7]. Зміст цього видання простий і лаконічний: «Як була написана історія» (як усе починалося, як риторика втратила душу і як організувалося протистояння) [2, с. 25–67], «Як використовується риторика практично» (як думати, перебуваючи в дії, як висловлювати свої емоції, розповідати історії, завершувати висловлювання, вирішувати й розмірковувати) [2, с. 69–189] та «Риторика чи мистецтво робити світ людянішим» [2, с. 191–214]. Виклад твору доступний і зрозумілий для невибагливого, але вдумливого читача.

Еммануель Данблон є авторкою багатьох новітніх наукових праць, серед яких: «Демократична аргументація» [«Argumenter en démocratie»] і «Функція переконання. Антропологія риторичного дискурсу» [«Rhétorique et rationalité. Essai sur l'émergence de la critique et la persuasion»] (обидві – Брюссель, 2004 і 2002), «Риторика і

раціональність. Начерк про становлення критики і переконання» [«La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité»] (Париж, 2005) тощо. Бельгійська дослідниця – генеральний секретар Фонду Хаїма Перельмана; організаторка й активна учасниця різних міжнародних заходах (конференцій, симпозіумів, семінарів, читань, днів досліджень), що проходять на базі факультету філософії і філології Вільного університету Брюсселя та в інших наукових і навчальних установах. Вона увиходить до дослідницької групи GRAL [Groupe de recherche en Rhétorique et Argumentation Linguistique] Вільного університету Брюсселя, яка зацікавлена у встановленні зв'язків між переконанням і впровадженням аргументативної раціональності, виокремлюючи вивчення основних питань сучасної доби; GRAL – співтовариство, покликане сприяти вивченню риторики й аргументації у динамічних і міждисциплінарних вимірах, щорічно проводить десятки найрізноманітніших заходів не тільки у Бельгії, а і в Ізраїлі і Італії, у Канаді та Франції.

Скажімо, торік Еммануель Данблон увиходила до складу оргкомітету Міжнародного симпозіуму з риторичного мистецтва «Хрупкість та розмитість. Приручити нестійкість: риторичне мистецтво» [«Le fragile et le flou. Apprivoiser la précarité: un art rhétorique»], що проходив у Вільному університеті Брюсселя (Брюссель, 3–5 квітня 2014 р.). Тоді, на жаль, мої матеріали за темою «Багатогранність принципів і цінностей викладання риторики у вищих закладах освіти: майбутня елітарна особистість перед вибором риторичного ідеалу (античність і сьогодення, буква і дух, закон і благодать)» [«Multilateralisme des principes et des valeurs de l'enseignement de rhétorique dans les établissements d'enseignement supérieur: personnalité élitare d'avenir devant le choix de l'idéal rhétorique (antiquité et époque contemporaine, lettre et esprit, loi et grâce)»], не потрапили до її розгляду. Лише за півроку мені поталанило познайомитися з риторкою-філософом після однієї з її лекцій – «Критика й утопія: інструменти використання мистецтва риторики» [«Critique et utopie: les outils de l'art rhétorique»] у рамках презентації книги Еммануель Данблон «Людина риторики: культура, розум, дія»; проводилася під егідою національної наукової інституції Бельгії, що покликана сприяти розвитку наук та мистецтв у країні, – Королівської академії наук, письменства і витончених мистецтв Бельгії [Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique] (Брюссель, 16 жовтня 2014 р.).

По-п'яте. • « **La rhétorique** » (Paris, 2011) [9] – друге видання (перше – 1996 р.) навчально-методичної «Риторики» Жоель Гард Тамін (Joëlle Gardes Tamine), французького професора лінгвістики і філології Університету Париж-Сорбонна (Université Paris-Sorbonne), одного з найстаріших вищих навчальних закладів з вивчення літератур, мов, культур, мистецтв, гуманітарних і соціальних наук. «Риторика» Жоель Гард Тамін випущено видавництвом «Armand Colin», що спеціалізоване на гуманітарних і соціальних науках із призначенням для широкої читачкої аудиторії – студентів, викладачів та ентузіастів наук; її презентовано колекцією

«Cursus. Série “Littérature”» («Програма. Серія “література”»), котра пропонує студентам вищих освітніх закладів краще засвоювати вивчення предметів і дисциплін у визначених галузях, зокрема з літератури.

Із характерних особливостей цієї «Риторики» насамперед варто відмітити оригінальність й почасти вишуканість думки автора досліджуваної «Риторики», з огляду на змістову і структурну компоненти твору. Предмет досліджень Жоель Гард Тамін постає у співвіднесенні з такими характеристиками людської особистості, як тіло, серце, розум, дух, свобода, пристрасть тощо; представлено численні риторичні фігури й аргументації; можливо, не достатня для унаочнення ілюстративна складова (як на визначений вид її продукції – навчально-методичний посібник), проте наявна чимала кількість цитувань (щоправда дуже дрібним шрифтом).

Французька дослідниця у простий і доступний спосіб прагне розкрити такі частини свого доробку, як: «Принципи та еволюція» (загальні принципи та декілька історичних віх) [9, с. 13–47]; «Тіло і серце» (пам'ять; дія; етос і пафос, а також характер пристрасті) [9, с. 40–75]; «Дух» (винахідливість чи розум; доступність) [9, с. 77–138]; «Між серцем і розумом: стиль і фігури» [9, с. 139–202]; на завершення – «Портрет» [9, с. 203–213], де приділено увагу місцю портрета в риторичі, характеру, презентації людини тощо. На сьогоднішній день Жоель Гард Тамін – авторка великої кількості статей і декількох книг з мови, зокрема з мови поезії [*La rhétorique profonde de Saint-John Perse*] (Париж, 2002; із Colette Camelin); вона – фахівець із граматики та поетичної риторичі; член редакційних оглядів з літератури і поезії; має свій сайт, багато часу приділяє особистому листуванню з дописувачами; залишається почесним професором Університету Париж-Сорбонна, у якому пропрацювала багато років.

По-шосте. Привертає увагу і чергове перевидання навчально-прикладного характеру Шарлін Лісетт (Charline Licette) – • «*Savoir parler en public. Apprendre à captiver votre auditoire! Tester ses capacités oratoires. Les méthodes de prise de parole. Des exercices pour s'améliorer*» ([Levallois-Perret], 2008) [4]; укр. переклад – «*Уміти говорити публічно. Навчіться оволодівати увагою вашої аудиторії! Протестувати свої ораторські здібності. Методи висловлювань. Вправи для самовдосконалення*» ([Левалуа-Пере], 2008). Шарлін Лісетт, викладачка з менеджменту, тренер з управління, зв'язків та особистісної ефективності, постійно розробляє нові курси і веде стажування (проводить семінари) з публічного мовлення. У цій розробці (як одному з прикладів реалізації такого курсу) авторка відповідає на низку питань, а саме: як тримати аудиторію, аби вона не заснула, що робити з голосом, як відповідати на заперечення тощо. Завдяки своїм багатьом рекомендаціям і вправам із розвитку ораторського дару його зорієнтовано на тих, хто бажає досягти успіху у публічних виступах. Посібник містить п'ять розділів: «Успішний виступ» [4, с. 17–35], «Підготовка розумова і фізична» [4, с. 37–71], «Підготовка до виступу» [4, с. 73–102], «Перед

аудиторію» [4, с. 103–154] та «Методи для вдосконалення» [4, с. 155–179]. Посилання на «Уміти говорити публічно (...)» даємо за його четвертим перевидання (2008), оскільки у нашому Центрі риторичної культури маємо саме його у зазначеній «Бібліотеці»; знаємо: торік світ побачило восьме – доповнене – перевидання цієї праці (2014) [5].

Зазначене видання й увесь доробок Шарлін Лісетт, – усе перевидано по декілька разів у рубриці «Професійна ефективність» того ж самого французького видавництва – «Studyrama» (засноване 2000 р.; знаходиться неподалік Парижа, у Левалуа-Пере), котре розраховане на молодіжну аудиторію; є незалежною групою зв'язку зі студентами і молодими випускниками вищих освітніх закладів. Серед книжок Шарлін Лісетт у цьому видавництві назвемо: «Засвоєння публічних виступів» [«Maitriser la parole en public»] (2006), «Знання управління конфліктом» [«Savoir gérer un conflit»] (2005), «Керівництво зі швидкого й ефективного читання» [«Le guide de la lecture rapide et efficace»] (2005 і 2015), «Навчання управління часом» [«Apprendre a gérer son temps»] (2005) та «Уміння управління стресом» [«Savoir gérer son stress»] (2005).

По-сьоме. Залучаємо до аналітичного огляду і філологічну працю з риторики Крістін Нуаль-Кльозад (Christine Noille-Clauzade) • «**L'Univers du style. Analyses de la rhétorique classique**» (Metz, 2003) [7]; укр. переклад – «*Всесвіт стилю. Аналіз класичної риторики*» (Мец, 2003); видано у серії «Текстові дослідження» (№ 5) Центром лінгвістичного вивчення тексту і дискурсу філологічного факультету Університету Меца [Université de Metz] (Франція); видавець – Університет Лотарингії і Науково-дослідний центр із вивчення медіації [Université de Lorraine Centre de recherche sur les médiations (CREM)]. У цій ґрунтовній і методично структурованій роботі Крістін Нуаль-Кльозад, старший викладач Нантського університету [Université de Nantes] (Франція), у відповідь на запит «що є стиль?» проводить реконструкцію Аристотелевої системи – від історії риторики до її теорії, аналізує дисфункції класичної риторичної спадщини, зауважує на моральних інтерпретаціях мови, визначає складові самого поняття «стиль автора» тощо. Вона вибудовує свої обґрунтування за чотирма основними розділами: «Техніки мовлення» (або мовленнєві техніки) [7, с. 19–56], «Класичні конфігурації аналізу» [7, с. 57–149], «До герменевтики фігури» [7, с. 151–295] та «Для неформалістичної теоретизації стилю» [7, с. 297–356]. У загальних висновках свого аналізу класичної риторики «Всесвіт стилю» французька дослідниця задається актуальним на сьогодні питанням «що таке стиль автора», а також іншими положеннями, на кшталт «естетика без патетики» тощо.

Дванадцять років потому, у науковому архіві Крістін Нуаль-Кльозад є ціла низка публікацій; тепер вона – професор риторики і літературної теорії Університету Стендаль-Гренобль 3 [Université Stendhal-Grenoble 3], де студенти вивчають іноземні мови і культури, давні і сучасні літератури, інформаційні та комунікаційні дисципліни тощо, – увесь спектр дисциплін, що охоплюють знання про людину та соціаль-

ні і гуманітарні науки. Активно проводиться у цьому освітньому закладі і науково-дослідницька діяльність під національним іменем одного з визначних класиків французької літератури XIX ст. та одного з засновників психологічного роману – Стендаля. Серед галузей досліджень в Університеті є й наступні: «Риторика від античності до революції» [«Rhétorique de l'Antiquité à la Révolution»], «Лінгвістика і риторика» [«Linguistique et rhétorique»], «Сучасна французька мова: риторика і віршування» [«Langue française moderne: rhétorique et versification»], «Прагматика: риторика і дискурсивний аналіз» [«Pragmatique: rhétorique et analyse des discours»] (усі – Гренобль, 2014–2015). Проводиться в Університеті постійний семінар за темою «Сила слова: нові підходи до риторики» [«Le pouvoir des mots: nouvelles approches de la rhétorique»], під час якого відбуваються зустрічі й обміни думками між молодими дослідниками; виходить цифровий журнал «Exercices de rhétorique» (Гренобль, 2013–2015); у цьому виданні є і новітні публікації Крістін Нуаль-Кльозад.

Насамкінець. Для нашого дослідження представляють інтерес багато інших наукових і навчально-методичних видань із риторики, ораторського мистецтва та культури мовленнєвої комунікації; проте маємо обмеження в обсязі поданої статті. Із-поміж авторів, чий імена закарбовані до історії розвитку французького риторикознавства, наведемо ще декількох «людей риторики». • *Лоран Перно* (Laurant Pernot), французький історик і фахівець із давньогрецької риторики; почесний член Інституту університетів Франції [Institut Universitaire de France (IUF)]; член Академії написів і белетристики (писемності і красного письменства / художньої літератури) [Académie des inscriptions et belles-lettres] (Франція), автор численних праць із риторики; почесний член Міжнародного товариства з вивчення біблійної та семітської риторики (Рим) [Société Internationale pour l'étude de la Rhétorique biblique et sémitique]; професор університету Страсбурга [Université de Strasbourg]; засновник і директор (із 1994 р.) Аналітичного центру релігійної риторики античності [Centre d'Analyse des Rhétoriques religieuses de l'Antiquité (C.A.R.R.A.)] тощо. Із-поміж його праць наведемо лише три назви (мовою оригіналу): «Epideictic Rhetoric. Questioning the Stakes of Ancient Praise» (University of Texas Press, Austin, 2015), «New Chapters in the History of Rhetoric» (Brill, Leiden-Boston, 2009), «La rhétorique dans l'Antiquité» (Paris, 2000)]. • *Андре Стефан* (André Stéphane), директор і педагог Школи ораторського мистецтва [l'Ecole de l'Art Oratoire] та автор книги «Таїна ораторів» [«Le secret des orateurs»] (Париж, 2000). • *Марк Фюмаролі* (Mark Fumaroli), дійсний член Французької академії. Праці багатьох згаданих викладачів і науковців побачили світ на початку нинішнього століття не тільки у Бельгії, Південній Африці та Франції; вони також були апробовані на міжнародних заходах у Болгарії й Ізраїлі, в Іспанії й Італії, у Канаді й Китаї, Марокко і Німеччині, Росії і Словенії, Сполученому Королівстві та США, Швейцарії і Швеції й інших країнах світу.

Висновки та перспективи подальших пошуків у досліджуваному напрямі. Поданий аналітичний огляд новітніх франкомовних наукових і навчально-мето-

дичних видань із риторики, ораторського мистецтва та культури мовленнєвої комунікації уперше розглянуто в якості важливого бібліографічного ресурсу джерельної бази з міждисциплінарних риторикознавчих досліджень у системі вищої освіти й науки початку 2000-их років. До розгляду залучено сім головних праць [усі знаходяться у фонді «Бібліотеки риторичних знань від А до Я» нашого Авторського центру риторичної культури] шістьох сучасних представників університетської й академічної еліти – викладачів і дослідників риторики із Бельгії, Південної Африки та Франції. Зауважено на своєрідності і змістовому наповненні видань, котрі відображають широкий спектр багатограних зв'язків класичної риторики з новітніми історичними, філософськими, філологічними, політичними, релігійними, соціологічними, педагогічними, освітянськими, лідерськими аспектами вивчення. Відмічено внесок кожного з авторів (особливо, коли йдеться про життєдіяльність Еммануель Данблон, Жоржа Моліньє чи Філіппа-Жозефа Салазара) до становлення новітнього етапу розвитку зарубіжного риторикознавства початку XXI ст.

Головні положення проведеної роботи закладають підґрунтя до започаткованого нами аналізу провідного міжнародного досвіду з вивчення теоретичних засад розвитку риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактора формування академічної еліти. Це відповідає тематиці і завданням індивідуального дослідження авторки на 2015 рік у рамках науково-дослідницької теми відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України. Маємо намір продовжувати знайомство з працями сучасних колег-риторів із ближнього і дальнього зарубіжжя. Уже залучено до реферативного огляду, окрім франкомовних видань, праці англійською, болгарською, грецькою, іспанською, італійською, німецькою, польською й іншими мовами народів світу); не полишаємо поза увагою і вітчизняні риторикознавчі доробки. Це дозволить значно розширити перелік новітніх зарубіжних бібліографічних джерел з риторики іншомовними виданнями у майбутній монографії, а затим здійснити їх систематизований аналіз – з огляду на нагальну потребу спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні бібліографічні джерела з досліджуваної проблеми.

Список використаних джерел:

1. L'Art de parler. Anthologie de manuels d'éloquence par Philippe-J. Salazar. – [Paris] : Klincksieck. – 2003. – 370 p.
2. Danblon, Emmanuelle. L'homme rhétorique: culture, raison, action / Emmanuelle Danblon. – Paris : Les Éditions du Cerf. – 2013. – 231 p. – (Humanités).
3. Georges Molinié [Electronic Resource]. – Mode of access (viewed on November 5, 2015) : URL : <http://www.letudiant.fr/educpros/personnalites/molinie-georges-545.html>.
4. Licette, Charline. Savoir parler en public. Apprendre à captiver votre auditoire! Tester ses capacités oratoires. Les méthodes de prise de parole. Des exercices

- pour s'améliorer / Charline Licette. – 4eédition. – [Levallois-Perret] : Studyrama, 2008. – 181 p. – (Coll. : « Efficacité Professionnelle »).
5. Licette, Charline. Savoir parler en public. Apprendre à captiver votre auditoire! Tester ses capacités oratoires. Les méthodes de prise de parole. Des exercices pour s'améliorer / Charline Licette. – 8eédition. – [Levallois-Perret] : Studyrama, 2014. – 250 p. – (Coll. : « Efficacité Professionnelle »).
 6. Molinié, Georges. Dictionnaire de rhétorique / Georges Molinié. – 9eédition. – Paris : Le livre de Poche, 2014. – 351 p. (Coll. : « Dictionnaires, encyclopédies et atlas » [16007]).
 7. Noille-Clauzade, Christine. L'Univers du style. Analyses de la rhétorique classique / Christine Noille-Clauzade. – Metz : Université de Metz, 2003. – 388 p. – (Coll. « Recherches textuelles ». – № 5).
 8. Philippe-Joseph Salazar [Electronic Resource]. – Mode of access (viewed on November 5, 2015) : URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe-Joseph_Salazar. – Title from the screen.
 9. Salazar, Philippe-Joseph. Paroles de leaders: Décrypter le discours des puissants / Philippe-Joseph Salazar. – Paris : François Bourin Editeur, 2011. – 294 p.
 10. Tamine, Joëlle Gardes. La rhétorique / Joëlle Gardes Tamine. – [2e éd.] – Paris : Armand Colin, 2011. – 232 c. – (Coll. : « Cours. Série Littérature »).

О. А. Щербакова, *Институт высшего образования НАПН Украины, Киев, Украина*
Аналитический обзор новейших франкоязычных изданий по риторике, ораторскому искусству и культуре речевой коммуникации представителей университетской и академической элиты Франции, Бельгии и Южной Африки

O. A. Shcherbakova, *Institute for higher education of Naps of Ukraine, Kyiv, Ukraine*
An analytical review of hottest new francophone publications on rhetoric, oratory and the culture of speech communication representatives of University and academic élity of France, Belgium and South Africa

E-mail: elena-20075@ya.ru

ЯКОВЛЕВА В.А.,

кандидат педагогічних наук,

доцент НУБіП України,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ КУРСОВИХ РОБІТ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

У статті розкриваються і подаються методичні особливості проведення курсової роботи з «Методики навчання соціально-педагогічних дисциплін»; вимоги щодо оформлення; оцінювання результатів та порядок захисту курсової роботи.

Ключові слова: Курсова робота, соціально-педагогічні дисципліни, методика, самостійна робота, творчий підхід, індивідуальна робота, оцінювання.

В статье раскрываются и подаются методические особенности проведения курсовой работы по «Методики обучения социально-педагогических дисциплин»; требования по оформлению; оценивания результатов, сама защита курсовой работы.

Ключевые слова: Курсовая работа, социально-педагогические дисциплины, методика, самостоятельная работа, творческий подход, индивидуальная работа, оценка.

In the article and submitted methodological features of course work on “Methods of teaching social-pedagogical subjects”; requirements for registration; evaluation of results, the very defense of the course work. Coursework in topics displayed problems of scientific research, summarizes the current state of issues being studied. Also noted in the article that you'd like to, statistical data processing and scientific analysis of the results of our experiments, work should be relevant and meet the requirements of modern pedagogy, thus verified the theoretical and practical training of future specialists, the author of the course work is required to examine in depth scientific and methodical literature on selected issues, self-critically process scientific sources which form their research and skills, develop the ability to analyze current experience, will form the ability to independently handle the training materials and practically implement them.

Key words: *Coursework, social and educational discipline, methodology, independent work, creativity, individual job evaluation.*

Актуальність теми. Курсова робота — вид самостійної навчально-наукової роботи з елементами дослідження, що виконується студентами вищих навчальних закладів протягом семестру з метою закріплення, поглиблення і узагальнення, одержаних за час навчання та їх застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання, крім того вона є обов'язковою складовою частиною процесу науково-методичної і професійної підготовки магістрів за спеціальністю “Соціальна педагогіка”.

Проблеми наукового пошуку, зображені в курсових роботах студентів, можуть знайти своє продовження в дипломних роботах. Таким чином забезпечується наступність науково-дослідницької діяльності студентів від курсу до курсу, послідовність засобів і форм її проведення відповідно до логіки навчального процесу.

Курсова робота – індивідуальна письмова робота виробничо-дослідницького характеру, в якій здійснюється узагальнення сучасного стану питань, що вивчаються, статистична обробка і науковий аналіз результатів власних експериментів, робота повинна бути актуальна і відповідати вимогам сучасної педагогічної науки. Результати курсової роботи повинні бути достовірними, стислими, логічними, а також аргументованими. [5]

Курсова робота є підставою для оцінки рівня засвоєння знань та підготовленості магістранта до професійної діяльності.

Таким чином, наукова робота дозволяє розширити і поглибити знання студентів з курсу “Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін” та набути певного досвіду самостійного дослідження.

Мета статті- *розкрити науково-методичні засади проведення курсових робіт.*

Виклад основного матеріалу. Завдання, визначені національної доктриною розвитку української освіти в XXI столітті, передбачають забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної та практичної підготовки фахівців. Саме на реалізацію цих завдань і спрямована методична підготовка магістрів. Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін - це педагогічна наука про систему навчання та виховання студентів, зумовлена особливостями вивчення циклу соціально-педагогічних дисциплін. Вона розробляє й визначає раціональні методи, прийоми, засоби та форми навчальної діяльності, під час якої відбувається свідоме оволодіння студентами системою знань з курсу соціально-педагогічних дисциплін та формування в них відповідних умінь і навичок для застосування їх у повсякденному житті, а курсова робота

- самостійна робота дослідницького характеру спрямована на вивчення конкретної проблеми, вона готує магістрантів до виконання дипломної роботи
- стимулює їх до самостійного наукового пошуку, робота перевіряє теоретичну і практичну підготовку майбутніх фахівців, автор курсової роботи зобов'язаний глибоко вивчити науково-методичну літературу з обраних питань, тому метою курсової роботи є: поглиблення знань студентів з актуальних проблем; подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел; формування у них дослідницьких умінь та навичок; розвиток умінь аналізувати сучасний досвід; формування вмінь самостійної обробки навчально-методичних матеріалів та їх практичної реалізації.[1]

Курсова робота дає можливість виявити здатність студента самостійно осмислити проблему, творчо, критично її дослідити, вміння збирати, аналізувати і систематизувати літературні джерела; здатність застосовувати здобуті теоретичні знання на практиці, а також формулювати висновки, пропозиції, рекомендації та вміти їх правильно оформити.

Вивчаючи курс “Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін”, студент повинен обрати тему із переліку, що йому пропонується кафедрою методики навчання та управління навчальними закладами.. Теми курсових робіт повинні бути цікавими для студента, викликати інтерес до глибокого їх вивчення. Таким чином курсова робота складається з таких етапів: вибір теми та об'єкта дослідження; затвердження теми та завдання на курсову роботу; складання плану курсової роботи та його узгодження з викладачем - науковим керівником; підбір літератури та формування інформаційної бази для виконання курсової роботи; написання тексту і оформлення курсової роботи; подання курсової роботи на кафедру для рецензування; доопрацювання курсової роботи відповідно до рекомендацій (зауважень) рецензента; захист курсової роботи.[3]

Курсова робота повинна складатися з таких структурних елементів: титульний лист; зміст; вступ; основна частина (розділи та підрозділи); висновки; список використаних джерел; додатки.

Титульний лист курсової роботи потрібно оформити згідно з додатками, що подаються у методичних рекомендаціях. Далі подається зміст курсової роботи, він являє собою план, який відбиває всі її складові та структурні питання із зазначенням відповідних сторінок, з яких починається кожний структурний елемент. У вступі розкривається актуальність теми, мета, завдання, об'єкт, предмет дослідження, основні джерела інформації та методи дослідження, а також подають загальну характеристику курсової роботи.[2]

Актуальність теми роботи, що обумовила її вибір. Визначення актуальності будь-якої теми має бути ясним, конкретним і розкривати доцільність дослідження теми її значення. Правильне окреслення актуальності визначає

стратегію дослідження, дозволяє відокремити головне від другорядного та визначити напрямок пошуку.

Об'єкт дослідження – являє собою частину об'єктивної реальності, процес або явище, що породжує проблемну ситуацію і обране для вивчення. Досить важливою частиною вступу є визначення мети та завдань дослідження. Мета формулюється лаконічно, одним реченням і повинна впливати з теми роботи. Відповідно до визначеної мети формулюються завдання, які деталізують та розкривають мету. Остаточний варіант вступу доцільно писати після завершення основної частини роботи.

В основній частині викладається зміст дослідження: основні теоретичні положення, що визначають сутність обраної теми, об'єкту дослідження, з урахуванням мети та завдань курсової роботи; здійснюється аналіз пропонується можливі шляхи вирішення існуючих проблем. Кожен розділ починається з нової сторінки. У кінці кожного розділу роблять висновки із стислим викладом результатів. [4]

У першому розділі теоретично обґрунтовують сутність досліджуваного питання. Виклад тексту повинен відповідати темі роботи, потрібно слідкувати за тим, аби не виходити за її межі. При цьому слід послідовно, логічно викладати матеріал. Обов'язково необхідно здійснити огляд наукової літератури, виділити основні етапи розвитку наукової думки з даної проблеми, дати коротке резюме, щодо проведення досліджень у цій галузі.

У другому розділі розробляють загальну методiku дослідження, наводять приклади практичного вирішення проблеми.

Експериментальна частина розділу включає результати спостережень, анкетування, бесід, проводиться їх аналіз та узагальнюються практичні висновки і рекомендації, тобто, магістранту необхідно внести у висвітлення проблеми щось нове та порівняти з даними інших дослідників.

У висновках до роботи викладаються найбільш важливі результати одержані в роботі, які повинні містити формулювання розв'язання поставлених завдань, Висновки автора повинні носити обґрунтований характер, бути результатом самостійного дослідження. Курсова робота завершується списком використаних джерел, на які є посилання в тексті роботи та які використані при її підготовці.

В курсовій роботі мають бути додатки, які подаються в кінці роботи, після списку використаних джерел. Обсяг додатків у загальному обсязі курсової роботи не враховується. На додатки, які містяться у курсовій роботі (проекти), мають бути посилання у текстовій частині роботи. Додаток повинен мати заголовок, надрукований у верхній частині сторінки з великої літери симетрично тексту сторінки. Посередині рядка над заголовком з великої літери друкується слово «Додаток» і літера, що позначає додаток. Додатки слід

позначати послідовно великими літерами української абетки.

Курсова робота виконується на стандартних листах формату А-4. Шрифт 14, через 1,5 інтервалу. При написанні роботи слід дотримуватися таких берегів: ліва сторона – 2,5см, права – 1см, верхня – 2см, нижня – 2см. На кожній сторінці повинно бути не більше 30 рядків тексту. Нумерація сторінок починається з титульної сторінки, але позначається із вступу. Доцільно її подавати знизу сторінки (по центру або в зовнішньому куті). Перед кожною частиною змісту необхідно писати її назву (назва розділу чи параграфу), а потім відповідний текст. Вона має бути виділена шрифтом чи підкреслена. Кожна частина курсової роботи має заголовок відповідно до плану роботи. Відстань між заголовком та текстом дорівнює одному інтервалу основного тексту. Кожну структурну частину роботи починають з нової сторінки. Заголовки структурних частин роботи: «ЗМІСТ», «ВСТУП», «РОЗДІЛ», «ВИСНОВКИ», «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ», «ДОДАТКИ» друкують великими літерами симетрично до тексту по центру сторінки (без крапки). Зміст, перелік умовних позначень, вступ, висновки, список використаних джерел не нумерують (але рахують). Номер розділу ставлять після слова «РОЗДІЛ», без крапки, а потім з нового рядка друкують заголовок розділу. підрозділи нумерують у межах кожного розділу. Номер підрозділу складається з номера розділу і порядкового номера підрозділу, між якими ставлять крапку. Наприкінці номера підрозділу ставиться крапка. Наприклад: «2.3.» (третій підрозділ другого розділу), за якою у тому ж рядку зазначають заголовок підрозділу. Заголовки підрозділів друкують маленькими літерами (крім першої великої) з абзацного відступу. Наприкінці заголовка крапки не ставлять.

Посилання на використані в роботі джерела (цитати, таблиці, схеми, рисунки тощо) наводяться одразу після їх закінчення у квадратних дужках. Наприклад, [5, с 17] означає: 5 – порядковий номер джерела у списку літератури, с. 17 – відповідну сторінку джерела. Також допускається можливість оформлення виносок, в яких вказується прізвище та ініціали автора, назва джерела, видавництво, рік видання і сторінка

Список використаних джерел (не менше 35 джерел) слід розміщувати у такій послідовності: спочатку(у хронологічному порядку) Закони України, потім - Укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, за ними - літературні джерела за абеткою: монографії, підручники, посібники, брошури, журнальні статті. У кінці списку наводять іншомовні та електронні джерела інформації. Відомості про книги обов'язково мають містити прізвище та ініціали автора, заголовок, місце видання, видавництво, рік видання, кількість сторінок; відомості про журнальні статті - прізвище, ініціали автора, заголовок, назву періодичного видання, серію, рік випуску, номер видання, сторінки.

Слід звернути увагу на те, що у списку використаних джерел наукові праці записують тією мовою, якою вони видані. Стосовно запису формул, першоджерела необхідно вказувати також в квадратних дужках.

Цей вид посилань найбільш зручний, оскільки дає можливість відразу ознайомитися із джерелом, яке цитується. В той же час підтекстові посилання значно збільшують обсяг роботи. Інформація про джерело подається у підстроичнику і містить всі елементи опису літератури. Підтекстове посилання та відповідну цитату у тексті пов'язують умовні позначки (як правило, це арабські цифри , рідше – зірочки) на верхній лінії шрифту. У роботі краще використовувати не наскрізну, а посторінкову нумерацію (тобто починаючи з одиниці на кожній окремій сторінці тексту). Якщо кількість посилань невелика, то можна користуватися зірочками. Але у всій роботі повинна бути одна форма позначок: цифри або зірочки.

Коли автор посилається на одне джерело, але наводить з нього кілька цитат, то у кожному наступному випадку можна вказувати «там само» та номер сторінки, з якої цитується матеріал. У випадку, коли посилання подаються неодноразово а назва джерела дуже довга, допускається наводити її у скороченому вигляді використовуючи « . . . » (три крапки). Під час посилання на ілюстрації, схеми чи таблиці роботи вказують порядковим номером розділу та ілюстрації (схеми , таблиці) в ньому , наприклад: рис. 1.2., схема 2.2., табл.1.4. (у першому розділі другий рисунок, у другому розділі друга схема, у першому розділі четверта таблиця).Після літератури автор подає в курсову роботу різні додатки до неї: конспекти уроків, методичні розробки, фрагменти етапів уроків, таблиці, схеми, ілюстрації, фотографії, діаграми, графіки тощо. Вони можуть у певній мірі й супроводжувати текст курсової роботи. На першій сторінці курсової роботи дається зміст роботи, який є її планом.

До запланованого захисту курсова робота здається керівнику для перевірки та рецензування. Захищати курсову роботу допускаються ті магістранти, що у повному обсязі виконали роботу, мають рецензію керівника, яка є основою для оцінювання роботи. Після цього, на кафедрі призначається комісія із захисту курсових робіт, у визначений термін проводиться заслуховування основних положень робіт.

Магістранти мають підготувати доповідь до 10 хвилин в якому розкривається основний зміст курсової роботи, результати експериментального дослідження, висловлюються власні пропозиції та методичні рекомендації, члени комісії задають питання магістранту по роботі. Захист курсової роботи проходить у такому порядку: виступ автора; запитання до автора членів комісії та присутніх на захисті студентів щодо досліджуваної проблеми та його відповіді; оцінювання членами комісії оформлення, змісту та захисту курсової роботи студента.

Під час оцінювання курсової роботи враховується: актуальність теми, її обґрунтування; глибина аналізу використаної літератури; аналіз сучасного педагогічного досвіду, вміння розробити методику експерименту й опрацювати його результати; ступінь самостійності і творчого підходу студента до написання курсової роботи, використання новітніх технологій; мовностилістична грамотність у написанні роботи; правильність та оригінальність оформлення курсової роботи.

Виконання курсової роботи має вирішувати не стільки наукові проблеми, скільки бути свідченням того, що автор навчився самостійно вести науковий пошук, бачити професійні проблеми і знати та вміти використати найзагальніші методи і прийоми їх вирішення.

Оцінювання результатів захисту курсової роботи проводиться з урахуванням результатів спостереження за діяльністю магістранта на основі:

визначення якості виконання наукової роботи кожного її розділу; аналізу професійних рис практиканта (дисциплінованість, уміння організувати власний робочий час, ініціативність, творче ставлення до справи та інші), рекомендацій, висловлених керівником роботи; аналізу змісту та якості опрацьованого матеріалу магістрантом; самооцінки магістранта рівня своєї підготовленості до самостійної практичної діяльності та якості виконаної роботи.

При захисті курсової роботи оцінюються такі вміння студента: логічно й аргументовано викладати зміст виконаного дослідження; оперувати професійною термінологією; аналізувати зміст науково-теоретичної літератури, періодичних джерел; аналізувати поточні процеси і явища, що мають місце в курсовій роботі; використовувати і систематизувати знання з фахових дисциплін.

Оцінка за окремі відповіді на питання виставляється за трьома шкалами: національною (чотирибальною); рейтинговою (двадцятибальною); шкалою ECTS.

У Положенні «Про модульно-рейтинговий контроль знань студентів» між національною, рейтинговою шкалою встановлена відповідність.

Магістрант отримує оцінку “відмінно”, якщо його відповідь повна, розуміння матеріалу глибоке, основні вміння сформовані та засвоєні; виклад логічний, доказовий; висновки й узагальнення точні й пов’язані з явищами навколишнього життя.

Магістрант отримує оцінку “добре”, якщо його відповідь задовольняє зазначеним вимогам, але виклад недостатньо мірою систематизований, окремі вміння недостатньо сформовані, у визначенні понять та узагальненнях наявні окремі неточності, які легко виправляються за допомогою відповідей на додаткові запитання викладача; відгук на курсову роботу позитивний; наявні незначні зауваження щодо змісту і оформлення матеріалів курсової роботи

Магістрант отримує оцінку “задовільно”, якщо його відповідь свідчить про розуміння ним основних питань програмованого матеріалу, проте спостерігаються певні прогалини у знаннях; визначення понять нечіткі, неточні, вміння сформовані недостатньою мірою, висновки й узагальнення аргументовані недостатньою мірою, у них наявні помилки; знання магістранта фрагментарні, неповні; недбало оформлено матеріали курсової роботи.

Магістрант отримує оцінку “незадовільно”, якщо на запитання членів комісії студент не дає правильних відповідей; виявляється відсутність програмного матеріалу, під керівництвом викладача не спроможний застосувати отримані знання при виконанні завдань і на практиці не спроможний брати участь у дискусії

За несвоєчасне подання звітності (2-3 дні після закінчення практики), оцінка може бути знижена.

Список використаних джерел:

1. Алексюк М.Д., Помогайба В.І. Загальні методи навчання: Педагогіка / Під ред. М.Д. Ярмаченка. – К: Вища школа, 1986. – С.160-199.
2. Бабанський Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М., 1987.
3. Білан Л.Л. Методика викладання у вищій аграрній школі. <http://www.twirpx.com / file/1261581/>
4. Буреннікова Л.Ю., Шинкаренко С.О., Юшкова Л.С. Активізація пізнавальної діяльності студентів з використанням методів педагогіки співробітництва // Сучасні педагогічні технології у вищій школі. – К.: Вища школа, 1995. – С. 88.
5. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая шк., 1990. – 96 с.

В. Яковлева, *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Киев, Украина*

Особенности методики проведения курсовых работ для студентов специальности «социальная педагогика»

V. Yakovleva, National university of life and environmental sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Especially methodology coursework for specialty studentiv «social Pedagogics»

E-mail: yakov-va@mail.ru

ЗМІСТ

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

АДОНЬЄВА Ю.А., Метакогнітивні вміння майбутнього фахівця: науково-теоретичні основи дослідження	8
БАЙБЕКОВА Л.О., Характеристика процесу адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності	17
БЕХ І.Д., Дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування	25
БИНДАС О., Теоретичні засади компетентнісного підходу та його впровадження до підготовки вчителів в Австрії	35
БЛАШКОВА О. М., Виявлення рівня гуманістичних цінностей майбутніх вчителів природничих дисциплін	46
ВОЛОДЬКО А.М., Критерії оцінювання якості усного послідовного перекладу	60
КОНДРАТЕНКО О.О., Мовленнєвий компонент моделі культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей	75
МАЛАФІЙК І.В., ПЛИСЮК О.Р., Про нове тлумачення сутності поняття «Темп засвоєння матеріалу»	84
MIRSKI ANDRZEJ, Social and cognitive aspects of children's play	94
МУХАНОВА О.М., Конфлікти типу викладач – студент та засоби їх вирішення	103
ПАВЛИК Н.П., Навчальний курс «Психолого-педагогічна терапія» у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів	111
ПЕРШИНА Л.В., Стимулювання мотивації професійного самовдосконалення	119
СІРКО Р.І., Концептуальні підходи вивчення професійної придатності психологів державної служби України з надзвичайних ситуацій	127
СЬОМКИНА І.С., Загальні принципи взаємодії соціального педагога з підлітками із сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах	137
ЦИМБАЛЮК В.І., МАРУЩЕНКО М.О., ЛУЗАН Б.М., Особливості організації самостійної роботи студентів медичних університетів при вивченні	

нейрохірургії в контексті нового закону України «Про вищу освіту»	146
ШЕВЧЕНКО А.М. , Психолого-педагогічні особливості формування готовності педагогічних працівників до здійснення інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи	154
ЯЦЕНКО Л.В. , Простір сім'ї та його вплив на соціалізацію дитини старшого дошкільного віку	164

2. Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

АРТЮХОВА О.В. , Вивчення ділової іноземної мови майбутніми економістами як запорука розвитку міжнародних відносин	174
БІЛИК О.М. , Проблеми іноземних студентів та шляхи їх подолання у процесі соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу	183
ВИХРУЩ-ОЛЕКСЮК О.А. , Соціально-психологічний супровід іноземного студента в умовах інтеграційних освітніх процесів	194
ДІДУК І.А. , Факторний аналіз культурно-історичних інтерпретацій, що структурують політичний простір студентської молоді	208
ЛАУХІНА І.С. , Типологія політичних промов та маніпулятивні технології в політичних промовах (на матеріалі французької мови)	216
ЛЕВИЦЬКА В.А. , Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів на формування і розвиток мовної освіти старшокласників у Польщі наприкінці XX – початку XXI ст.	224
МАТЮХІН В.О., КОБЗЄВА О.В. , Подієвий туризм та стратегія його розвитку в Україні . .	234
ОГОРОДНИК Н.Є. , Вплив глобалізаційних процесів на навчання англомовного спілкування майбутніх фахівців флоту	245
ПОПЧУК М.А. , Metacognitive learning and learning style in the academic environment.	254
САФОНОВА І.О. , Психолого-педагогічні умови формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах	262
ЦУПИКОВА Е.А. , Особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в ВУЗах Украины	276
ЧОРНОПИСКА О.П. , Глобалізація і освіта: дослідження мотивації навчання та адаптаційних труднощів іноземних студентів в Україні	284

3. Інтеграційний потенціал Сучасної освіти: Геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

АНИСКЕВИЧ С.В. , Важливі аспекти навчального процесу фізичного виховання студентів внз в умовах кредитно-модульної системи	295
БАБІЙ Н. , Наслідкування як механізм формування основ етнічної поведінки в дошкільному віці	304
БОРОДІН Є.І., ШЕВЧЕНКО С. О. , Забезпечення оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник розвитку її сучасних конкурентних переваг	312
БУРЯКОВ І. , Особливості методики навчання дисципліни «Основи меліорації та ландшафтознавства» у коледжах	326
БУШМАН І.О. , Освітня політика - стратегія формування системи освіти.	334
ВИДОЛОБ Н. , Гуманістична спрямованість сучасного освітянського простору	344
ВІНС В.А. , Психологічні характеристики особистісного вибору	354
ГАЙДАЙ Н.В., РЕВЕНЬКО О.М. , Інтеграційний потенціал сучасної освіти у вигляді залучення стимуляційних технологій у навчальний процес студентів з англомовною формою навчання з фаху «Акушерство і гінекологія» в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.	364
ГАЛЬЦЕВА Т. , Навчальна самоефективність особистості: визначення, етапи становлення	370
ГАРКУША О.О. , Сучасні тенденції розвитку художньої освіти США в контексті загальних інтеграційних процесів у світовому суспільстві	380
ГЛАВІНСЬКА О.Д. , Психологічно зріла особистість як показник особистісної суверенності	392
ГНЕЗДІЛОВА К.М. , Лояльність університетської спільноти: управлінський аспект.	400
ГОРДІЙЧУК О.Є. , Психолого-педагогічні важелі впливу на професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивної діяльності	409
ГОРОДЕЦЬКА О.В. , Система формування духовно-моральних цінностей особистості у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.	416
ГРИЦЕНКО І.С. , Загальнокультурна компетентність як дидактичний феномен	424
ДЕМЧЕНКО О.П. , Проблема соціальної обдарованості в контексті філософської теорії еліти	436
ДЕРЕЧА А.А. , Особливості взаємозв'язку когнітивних стилів та продуктивних характеристик інтелекту майбутніх психологів	448
ДЕРКАЧ Л.М. , Інтеграційний потенціал сучасної психологічної науки як напрямок глобалізації освіти в Україні.	458

ДУБОВА І., ЯКОВЛЕВА В., Гумністичний підхід в управлінні педагогічним колективом . . .	467
ЗАПОРОЖЕЦЬ Т.В., Етнокультурна інтеграція національних меншин в українське суспільство	473
ІВАНОВ С.А., ІВАНОВА Л.С., Інформаційні та медійні технології у реалізації конструктивістського підходу до навчання.	486
ИВАЩЕНКО А.В., КАРАБУЩЕНКО Н.Б., СУНГУРОВА Н.Л., ПИЛИШВИЛИ Т.С., ЧХИКВАДЗЕ Т.В., ХВОРОВА Е.М., Особистісні особливості студентів у мережевій взаємодії	495
ІГНАТЮК Б.В., Формування спеціальних умінь ідентифікації в інспекторів прикордонної служби	506
КЛЮЧКО С.С., Організація практичних занять студентів при вивченні гістології, цитології та ембріології в умовах реформування вищої медичної освіти	515
КОТКОВЕЦЬ А.Л., Принципи інтеграції на занятті з іноземної мови у ВНЗ	524
КОТЛЯРОВА М., Рівень суб'єктивного контролю як психологічний чинник громадянської відповідальності студентської молоді	533
КРАВЧУК М.Г., СТАРОСТЕНКО О.В., РОМАНЕНКО О.В., Значення позааудиторної самостійної роботи студентів при вивченні медичної біології	545
КРУПКО М., ЯКОВЛЕВА В., Самоменеджмент керівника загальноосвітнього навчального закладу	554
КУЧЕР С.Л., Багатомірність дизайн-освіти як основа навчання впродовж життя учителя технологій.	570
ЛОПАТКО Л.А., Психолого-педагогічний супровід учнів з вадами слуху в умовах інтегрованого навчання в загальноосвітньому заклад	578
МАКАРОВА М.О., Вища освіта та глобалізація: виклики сьогодення	588
МАЛІШЕВСЬКА А.П., ХМЕЛЬКО В.В., ХМЕЛЬКО Н.М., Здоров'я дітей – майбутнє людства	597
МАНЕЛЮК А., РОЗГОН І., Чинники, що сприяють просуванню освітніх послуг	609
МАНЮХ Н.Б., Нафтогазова термінологія у контексті мовної адаптації студентів-іноземців. . .	620
МЕЛЬНИК О.Л., Інтеграційні процеси в освіті як складова процесів євроінтеграції	628
НІКІТИНА І.В., Тренінг формування команди як форма активного навчання управлінського персоналу.	636
ПАВЛЮК Р.О., Інтердисциплінарність науково-предметної іншомовної підготовки магістрів гуманітарного профілю	645
ПЕЛЕХ Л.Р., Модель аксіологічної освіти в польщі як сприятливе середовище для вивчення іноземних мов	655

ПІДЛУБНА О.М. , Використання проблемно-орієнтованого навчання у підготовці майбутніх пілотів в США	667
РИК М.С. , Ідея «Спорідненої праці» г. Сковороди в контексті розвитку особистості	675
СЛІПЧУК В.Л. , Педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів при професійній підготовці фахівців фармацевтичної галузі в Україні.	686
СТЕПАШКО В.О. , Розвиток національної інноваційної інфраструктури	699
ФЕРТ О.Г. , Організація навчально-виховного середовища в контексті трансформації системи загальної освіти згідно потреб дітей з розладами поведінки	712
ХАМЕТОВА Л. , Потреби як рушійна сила діяльності особистості	728
ЦИМБАЛЮК В.І., ТРОЯН О.І., МАРУЩЕНКО М.О. , Розвиток фахових компетенцій при підготовці лікаря-спеціаліста в галузі нейронаук як відображення інтеграційного потенціалу сучасної медичної освіти.	738
ШЕВЧУК О.С., ШЕВЧУК С.П. , Формування у майбутніх психологів компетенцій щодо профілактики синдрому професійного вигорання.	745
ЩЕРБАКОВА О.А. , Аналітичний огляд новітніх франкомовних видань із риторики, ораторського мистецтва і культури мовленнєвої комунікації представників університетської й академічної еліти Франції, Бельгії та південної Африки	754
ЯКОВЛЕВА В.А. , Особливості методики проведення курсових робіт для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».	768

CONTENT

1. Psychological, educational and organizational conditions for the implementation of European standards of higher education in Ukraine

J.A. ADONYEVA. Metacognitive skills of the future specialist: the scientific and theoretical basis of the research.....	8
L.A. BAYBEKOVA. Characteristics of adaptation process of future specialists to professional activities.	17
I.D. BEKH.	25
E.N. BYNDAS. Theoretical backgrounds of competency-based approach and its implementation in teacher training in Austria.	35
E.N. BLASHKOVA. The state of formation of humanistic values of future teachers of natural disciplines.	46
A.N. VOLODKO. Assessment criteria of the consecutive interpretation quality.	60
O.A. KONDRATENKO. Speech component of the model of business communication culture of future pharmaceutical specialists.	75
I.V. MALAFIUK, Plysyuk O. R. The new interpretation of the concept of the essence «TEMP learning material»	84
ANDRZEJ MIRSKI, Social and cognitive aspects of children's play.	94
E.M. MUKHANOVA. Teacher - student conflicts and means of their solution.	103
N.P. PAVLIK. The Course "Psychologo-Pedagogical Therapy" in the System of Professional Training of Future Social Pedagogues.....	111
L.V. PERSHYNA. Motivation stimulation of professional self-perfection.....	119
R.I. SIRKO. The conceptual approaches to studying the professional aptitude of a psychologist of state emergency service of Ukraine.	127
I.S. SYOMKINA. General principles of interaction of social teachers with adolescents from families in difficult life situations.	137
V.I. TSYNA. Pilot checking the efficiency of pedagogical technologies personality - professional development of teachers.	146
A M. Shevchenko. Psycho-pedagogical features of formation of readiness of teachers to	

implement innovation and experimental work.	154
L.V. YATSENKO. Space family and its impact on socialization of the child preschool age.	164

2.

O.V. ARTIUKHOVA. Foreign business language learning by future economists as a guarantee of future international relations.	174
O.M. BILYK. The problems of international students and ways of their solving in socialization process in educational and cultural environment of higher educational institutions.	183
O.A. VYKHRUSHCH-OLEKSYUK. The social and psychological foreign students support in terms of integration educational processes.	194
I.A. DIDYK. Factor analysis of cultural-historical interpretations that structure political space students.	208
I.S. LAUKHINA. Typology of political speeches and manipulative technologies in political speech (on the material of the French language).	216
V.A. LEVYTSKA. Influence of globalization and integration processes on forming and development of linguistic education of senior pupils in Poland at the end of XX – beginning of XXI of ages.	224
V.O. MATYUHN, O. V. Kobzeva, Event tourism and strategy of its development in Ukraine.	234
N.E. OHORODNYK. The Impact of Globalization Processes on Teaching Maritime English to Future Seafarers.	245
M.A. POPCHUK. Metacognitive learning and learning style in the academic environment.	254
I.A. SAFONOVA. Psycho-pedagogical conditions of formation in the foreign students at the university intercultural competence axiological foundations.	262
E.A. TSUPIKOVA. Features of adaptation of foreign students to the terms of teaching in institutions of higher education in Ukraine.	276
O.P. CHORNOPYSKA. Globalization and education: the investigation of learning motivation and adaptive difficulties of foreign students in Ukraine.	284

3.

S.V. ANISKEVICH. Important aspects of training physical education university students under credit system	295
N.B. BABIY. Imitation as a mechanism of forming the foundations of ethnic behavior in preschool age	304
E.I. BORODIN, S.A.SHEVCHENKO. Ensuring the evaluation of the quality of higher education in Ukraine as a factor in the development of its modern competitive advantages.	312
I. BURYAKOV, V. YAKOVLEVA. Features teaching discipline "basics of reclamation and landscape" in colleges	326
I.A. BUSHMAN. Educational policy - strategy of formation of education system.	334
V.A. VINS. Psychological characteristics of personal choice	344
N. VYDOLOB. Humanistic orientation of modern educational space	354
N.V. GAIDAI, A. M. REVENKO. Potential for integration of modern education to include stimuláciionnyh technologies in educational process students with English-language form of education on a speciality «obstetrics and gynaecology» in the conditions of implementing European standards of higher education in Ukraine	364
T. GALTSEVA. Academic self-efficacy personality: definition, stages of formation.	370
O.O. GARKUSHA. Modern Tendencies in Development of US Arts Education in Context of General Integration Processes in Global Community	380
O.D., GLAVINSKAJA. Psychologically mature personality as a personal sovereignty indicator.	392
K.M. GNEZDILOVA. The university community loyalty: administrative aspect.	400
O.E. GORDIYCHUK. Psycho-pedagogical leverage on training future teachers of elementary school to an inclusive activity.	409
O.V. HORODETSKA. System of spiritual and moral values of the individual in the context of integration into the European educational space	416
I.S. HRYTSENKO. Universal cultural competence as a didactic phenomenon	424
O.P. DEMCHENKO. The problem of social endowments in the context of the philosophical theory of elites	436
A.A. DERECHA. Especially the relationship of cognitive styles and productive characteristics of intelligence of future psychologists	448
L.N. DERKACH. Potential for integration of modern psychological science as the globalization of education in Ukraine	458

I. DUBOVA, V. YAKOVLEVA. The humanistic approach in the management of teaching staff	467
T.V. ZAPOROZHETS. Ethnocultural integration of national minorities in ukrainian society	473
S.A. IVANOV, L. S. IVANOVA Information and media technologies in implementation of a constructivist approach to learning.	486
A.V. IVASCHENKO, N. B. KARABUSCHENKO, N. L. SUNGUROVA, T. S. PILISHVILI, T. V. CHIKVADZE, E. M. HVOROVA. Students' personality characteristics in networking interaction	495
B.V. IHNATIUK. Formation of special skills of identification among border service inspectors	506
S.S. KLYUCHKO. Organization of practical training of students in the study of histology, cytology and embryology under the reform of higher medical education.	515
A.L. KOTKOVETS. Integration principles in the ESL classroom at universities	524
M. KOTLIAROVA. Level of subjective control as psychological factor of civil responsibility of student youth	533
M.G. KRAVCHUK, E. V. STAROSTENKO, O. V. ROMANENKO, Significance of student's extracurricular independent work in the study of medical biology	545
M. KRUPKO, V. YAKOVLEVA, Self-management educational institution Manager	554
S. KUCHER. Multidimensionality design education as a basis for teacher's of technology lifelong learning	570
L.A. LOPATKO. The psycho-pedagogical escort (the patronage) of persons with the hearing impairment in the conditions of the integral education in the educational establishment.	578
M.O. MAKAROVA. Higher education and globalization: nowadays challenges	588
A.P. MALISHEVSKA, V. V. KHMELKO, N. N. KHMELKO. Health of children- the future of mankind	597
A. MANELIUK, I. ROZGON. Factors that affect the promotion of educational services	609
N.B. MANIUH. Oil and gas terminology in the context of linguistic adaptation of students-foreigners	620
O.L. MELNIK. Integration in education as part of the process of European integration	628
I.N. NIKITINA, Team formation training as a form of active learning management personnel	636
R.A. PAVLIUK. Interdisciplinarnost' scientific subject foreign masters Humanities	645
L.R. PELEKH. A model of aksiology education in Poland as an enabling environment for foreign language learning	655
O.N. PODLUBNAYA. The use of problem-oriented learning in training future pilots in	

the United States	667
RYK M.S. The Gregory's Skovoroda idea of "common activity" in the context of personal development	675
V.L. SLIPCHUK. Pedagogical and Organizational Conditions of Implementation of the European Standards in the process of Professional Training of Specialists for the Pharmaceutical Industry in Ukraine	686
V.O. STEPASHKO. National infrastructure development of innovative	699
O.G. FIRTH. Organization of the educational environment in the context of the transformation of the system of general education according to the needs of children with behavior disorders	712
L. HAMETOVA. Needs as the driving force of the activities of the personality	728
V. I. TSYMBALYUK, O. I. TROJAN, M. A. MARUSHCHENKO. Development of professional competences in preparing the physician specialist in the field of neuroscience as a reflection of the integration potential of modern medical education	738
O. S. SHEVCHUK, S. P. SHEVCHUK. Forming future psychologists competences on prevention of burnout syndrome	745
O. A. SHCHERBAKOVA. An analytical review of hottest new francophone publications on rhetoric, oratory and the culture of speech communication representatives of University and academic élity of France, Belgium and South Africa	754
V. YAKOVLEVA. Especially methodology coursework for specialty studentiv "Social Pedagogics"	768

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність 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 № 7 від 15 березня 2015 р.

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



Відповідальний редактор випуску:

Манюха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том VI (66) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 788 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume VI (66): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 788 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

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

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-07-7
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.66.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

Видавець ФО-П Федоров О. М.,
«Друкарський двір Олега Федорова»
Адреса: а/с 24, Київ-205, 04205, Україна,

E-mail: relaks-oleg@yandex.ru

тел. +38050-38097-33

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 3668 від 14. 01. 2010 р.