

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

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

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

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



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., 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. 35, Том VI (57) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2014. – 440 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume VI (57): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2014. - 440 p.

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.

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(6)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2014.57.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2014 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2014 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 35, том VI (57), 2014 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

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

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

**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**

**Освіта. Культура. Глобалізація:
виклики сьогодення**

АДАМІВ Г.С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач навчально-
виробничої практики,
КЗЛОР «Бродівський педагогічний
коледж імені Маркіяна Шашкевича»,
м. Броди

АДАМІВ Ю.О.,

магістр, Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

МЕТОД ІНЦИДЕНТУ НА ЗАНЯТТЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається зміст поняття “метод інциденту”, переваги та недоліки даного методу, особливості його використання на заняттях психолого-педагогічних дисциплін.

Ключові слова: «метод інциденту», «кейс-метод», «метод випадків», «професійна підготовка» .

В статье рассматривается содержание понятия “метод инцидента”, преимущества и недостатки данного метода, особенности его использования на занятиях психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: «метод инцидента», «кейс-метод», «метод случайностей», «профессиональная подготовка».

The article discusses the concept of “the metod of incident”, advantages and drawbacks of this metod, percularities of using it in classes of psychological and pedagogical subject matters.

Key words: “method of incident”, “case method”, “method of accurrences”, “professional training”.

Освоєння педагогічною наукою європейського простору вимагає від вищої школи підготовки таких спеціалістів, які б у своїй професійній діяльності керувалися не знаннєвою складовою професійної компетентності, а практичними вміннями. Тому необхідно використовувати у навчальному процесі методи і прийоми навчання, що розвиватимуть професійне мислення, нави-

чки та звички. Одним з таких методів є метод інциденту (метод випадків), що є складовою частиною кейс-технології, суть якої полягає у використанні конкретних випадків з метою аналізу для прийняття правильного професійного рішення.

Метод інциденту почав використовуватися ще на початку ХХ століття у США. Поширенню даного методу завдячуємо Гарвардській школі бізнесу, декан якого на початку 20-х рр. запропонував використовувати цей метод під час проведення занять, хоча вперше метод випадків був застосований під час навчання в школі права даного університету ще в 1870 році. Вже у 1921 році видається перший збірник конкретних ситуацій (куди входили і випадки).

У 1954 році Дж. Фланаганом вперше описаний метод інциденту як метод професіографічного аналізу діяльності. Вчений пов'язував даний метод зі збором сотень описів епізодів ефективних і неефективних трудових дій, які реально спостерігали в своїй трудовій діяльності досвідчені спеціалісти, керівники та інші працівники [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що ми можемо відзначити існування в сучасній освіті двох шкіл, які по-різному використовують метод інциденту (як окремого випадку методу кейсів) – це Гарвардська (американська) та Манчестерська (європейська). Перша школа спрямовує діяльність студентів на знаходження єдиного правильного рішення, а за принципами другої – студенти визначають декілька варіантів вирішення інциденту.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної професійної освіти метод інциденту використовується у викладанні педагогіки (Колесник Н. П.), іноземної мови (Гончарова М. В.), інформатики (Бовт В.В., Терновська Т. С., Смолянинова О. Г.), соціальних наук (Козирьова Л.), економіці (Новолодська Г. І., Каморджанова Н. А., Сангадієва І. Г.). Однак, при відборі змісту конкретного інциденту потребує доопрацювання система використання даного методу у навчальному процесі вищої школи взагалі і педколеджів зокрема [4].

Мета статті – розкрити особливості використання методу інциденту у навчальному процесі педагогічного коледжу.

Важлива роль педагогіки та психології у вищій професійній педагогічній освіті визначається метою і завданнями професійної підготовки майбутніх учителів, вимогами до педагогічної діяльності та рівнем розвитку педагогічної науки. Організація вивчення даних предметів у навчальному процесі педагогічного коледжу сприяє поетапному становленню професійної компетентності майбутніх педагогів, що передбачає вирішення професійних завдань. Педагогічна діяльність передбачає взаємодію вчителя і учнів, тому важливим є інтерактивне вивчення педагогіки та психології, які допомагають правильно будувати відносини між учасниками навчально-виховного процесу в школі. Застосування методу інциденту при вивченні психолого-педагогічних дисци-

плін вимагає продуманої взаємодії викладача і студентів.

Студенти оволодівають вміннями їх професійної діяльності, якщо вони беруть активну участь у розв'язанні професійних завдань, на основі чого формується позитивна мотивація до їхньої педагогічної діяльності. Необхідна професійна майстерність викладача, який може скласти та реалізувати приклад інциденту, підтримувати доброзичливу атмосферу під час його розв'язання, стимулювати пізнавальний інтерес студентів до професійної діяльності. Тому викладачі педагогіки та психології створюють на заняттях ситуацію успіху, яка сприяє формуванню стійкої мотивації та зростанню пізнавальної активності.

Метод інциденту передбачає аналіз різних випадків (лат.incident) у професійній діяльності. Особливістю даного методу є те, що ситуації характеризуються несприятливими умовами для прийняття рішення – дефіцит інформації, часу. Переваги даного методу полягають в тому, що він: сприяє отриманню студентами вміння вирішувати реальні проблеми на основі розв'язання проблемних завдань; допомагає отримати вміння працювати в команді; сприяє набуттю вміння узагальнювати, класифікувати та систематизувати; допомагає формувати вміння ставити запитання, аргументувати відповіді; допомагає впливати на поведінку майбутніх вчителів у професійній діяльності; формує пізнавальний інтерес до психолого-педагогічних дисциплін; розвиває дослідницькі, творчі та комунікативні навички.

Найбільший недолік методу інциденту – при його реалізації не проходить глибоке вивчення психолого-педагогічних проблем та витрачається багато часу і сил.

Метод випадків має свої риси: метод призначений для отримання знань з тих тем, де немає однозначної відповіді на поставлене запитання, а є декілька відповідей; при даному методу розвивається співпраця викладача і студентів та активність студентів; кінцевим результатом розв'язання інциденту є отримання навичок щодо розв'язання професійних проблем; викладач керує проведенням дискусії щодо вирішення даного випадку; відсутній недолік традиційного навчання – враховується емоційність навчання.

Ефективність підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності шляхом використання методу інциденту підвищується при врахуванні таких вимог: достовірність поданої інформації; подана інформація не повинна містити зайвий матеріал; зміст випадку повинен бути близьким до реального життя; відсутність в описі підказок відносно визначеної проблеми; цікавий зміст інциденту; невеликий об'єм тексту з метою економії навчального часу на занятті.

При вивченні психолого-педагогічних дисциплін методика використання методу інциденту передбачає певну послідовність: підбір ситуації для ство-

рення інциденту відповідно до мети і завдань заняття; ознайомлення студентів із змістом ситуації; визначення основних питань; робота в парах – обговорення ситуації; організація і проведення загальної дискусії; визначення цінності додаткової інформації; оцінювання.

Необхідно звернути увагу на важливий структурний елемент – оцінювання знань, умінь, навичок, активності та інших складових діяльності студентів. Для оцінювання визначаються певні критерії: аналіз ситуації (поверхневий чи глибокий), виконання завдання (причини виникнення ситуації, шляхи розв'язання ситуації), нестандартність запропонованих розв'язків, активність в обговоренні проблем, вміння аргументувати свою думку, стиль викладу власних думок, застосування теоретичних знань з педагогіки для вирішення професійних завдань, якість питань і відповідей, правильність прийняття рішення. Об'єктивному оцінюванню сприяє запрошення незалежних експертів (студенти старших курсів, вчителі шкіл, викладачі педагогіки). Враховуючи виховання студента в колективі, ми використовували для оцінювання самооцінку в групі, оцінювання окремим студентом, який був членом групи, голосування за студента, який найкраще зіграв роль у рольовій грі.

Заняття з педагогіки та психології дають можливість застосовувати даний метод у різноманітних варіантах. Ми проводили заняття так:

1. Технологію аналізу методом інциденту пояснював викладач, а потім за незначний час студенти визначали свої варіанти ситуації. Обов'язковим елементом такого заняття була процедура збору інформації: інцидент, питання і відповіді, прийняття рішення і його презентація, аналіз рішення. В такому порядку подавали інформацію всі групи студентів.

2. Викладач завчасно готував ситуацію, потім зачитував ту її частину, яка була інцидентом. Студенти мали право ставити запитання, на які отримували відповіді. Кожна група приймала своє рішення, у якому визначалися правильні і неправильні позиції у відкритій дискусії.

3. Організація занять з використання інциденту проводилася у різних формах: група студентів подавала запит на отримання додаткової інформації, проходила дискусія, чи важлива дана інформація для прийняття рішення; викладач подавав всю інформацію, яку запросили студенти, і лише потім визначали, яку інформацію використали, а яка була зайва; оцінювалася якість та кількість інформації, яку запросили студенти для прийняття рішення. Завчасно визначали, як оцінюватиметься дана інформація – в очах чи балах, а також, яким має бути зміст.

Конкретні випадки для обговорення їх на заняттях з педагогіки та психології ми підбирали декількома шляхами. Найпоширеніший – пошук ситуацій у навчально-виховному процесі школи. Для цього ми організовували пошукову роботу студентів, проводили бесіди в вчителями, адміністрацією, спілкували-

ся з учнями. Часто студенти наводили приклади з власного життя. Не менш цікавий шлях – опрацювання педагогічної літератури і педагогічної преси. Але в окремих випадках використовували описи вигаданих ситуацій. Всі підібрані випадки зберігаються в «банку» відповідно до класифікації за визначеним параметрами і використовуються при проведенні різних типів навчальних занять.

Під час лекції метод випадку ми використовували для того, щоб обговорити певне питання або ідею. Студенти не готувалися вдома до роботи над цим випадком. Цей метод допоміг сформувати лідерство, комунікабельність, вміння аналізувати великий об'єм додаткової інформації, приймати продумані рішення. Наприклад, «Використання інтерактивних методів навчання – плюси і мінуси», «Мультимедійні засоби навчання – плюси і мінуси».

На практичному занятті педагог лише коротко повідомляв про інцидент, який відбувся в навчальному закладі. Випадок було подано у письмовій формі (не перевищував однієї сторінки машинописного тексту) або на аудіо- та відеострічках (3-5 хв.). Закінчення опису випадку супроводжувалося одним або декількома питаннями, на яких будувалася дискусія. Студенту необхідно було розібратися у даному випадку, щоб прийняти виважене рішення. При використанні даного методу не подавався новий теоретичний матеріал, а тільки описувався випадок з педагогічної діяльності для того, щоб студенти вчилися використовувати здобуті раніше знання й досвід у нових умовах для прийняття правильного рішення. Майбутні педагоги вивчалися обставини; визначали, чи є проблема і в чому вона полягає; думали, що необхідно зробити; виясняли, що необхідно знати для прийняття рішення. Вирішення інциденту вимагало пошуку додаткової інформації. При цьому студент вчився працювати з інформацією (повідомляти її, систематизувати, аналізувати), формувати власну позицію (або стати на чиюсь сторону, або залишатися стороннім спостерігачем, констатуючим полярність думок) і на підставі цього робити висновки.

Для того, щоб оволодіти мистецтвом ставити запитання, викладач вміло добирав потрібну інформацію і ставив продумані запитання. На заняттях з педагогіки викладач по-різному навчав оцінювати отриману інформацію та визначати питання для додаткової інформації: студенти обговорювали кожне запитання для додаткової інформації і тоді вирішували, чи суттєве дане запитання; інформацію, яку вимагали, надавали кожній підгрупі, а у підсумку заняття визначалося, чи доцільною вона була; відповідно до важливості щодо прийнятого рішення колективно оцінювалася надана інформація.

Наведемо приклад конкретного інциденту, який розбирався на занятті з педагогіки: «Вчитель поставив негативну оцінку школяреві за невиконання домашнього завдання». Студенти працюють над розкриттям наступних питань: яка причина випадку, що відбувся; чи ефективні дії вчителя; які мож-

ливі наслідки від проведеної дії; чи міг вчитель контролювати свої дії.

Аналіз методичної літератури [6] та узагальнення власного педагогічного досвіду допоміг визначити структуру заняття з використанням методу інциденту.

1. Підготовчий етап. Викладач готує опис інциденту, продумує завдання заняття.

2. Організаційний етап. Пояснення суті методу випадків передбачає ознайомлення з умовами проведення занять цим методом. Подача викладачем опису інциденту, загальних вказівок щодо роботи з ним, його причетності до професійної діяльності майбутніх фахівців. Студенти задають запитання для уточнення отриманої інформації. Особлива увага звертається на формування умінь студентів ставити запитання, будувати діалоги. Викладач вимагає коротких і конкретних запитань та ясних і чітких відповідей.

3. Основний етап. Студенти шукають необхідну інформацію, на основі якої виконують індивідуальні завдання.

4. Робота з інцидентом. Студенти усвідомлюють проблему, описану в інциденті, та визначають причини виникнення його. Визначення факторів та персоналій, що можуть впливати на його вирішення. Проводиться обговорення різних способів виходу з даної ситуації. Якщо випадок має лише один розв'язок, то дидактичне значення невелике, тому що передбачає можливості прийняття альтернативного рішення. Проаналізувавши позитивні і негативні, вибирають найдоцільніший шлях розв'язання інциденту. Виникає суперечність різних думок і досвіду, що сприяє розвитку проблемного мислення, зіставлення різних поглядів. Крім того, визначають конкретні шляхи організації професійної діяльності.

5. Підсумок заняття. Викладач нагадує про завдання заняття, робить висновки, оцінює правильність постановки питань, активність учасників та їхній внесок у розв'язання проблеми, аналізує ті фрагменти заняття, які мали найбільше дидактичне значення.

Для визначення результативності методичної роботи з використання методу інциденту у навчальному процесі ми провели дослідження у Бродівському педагогічному коледжі. Узагальнені результати даного дослідження показали, що у експериментальній групі, де при викладанні психолого-педагогічних дисциплін використовувався метод інциденту, якісні і кількісні показники набагато вищі, ніж у контрольній групі. Ми відзначали у студентів високий рівень сформованості аналітичних, комунікативних, практичних та творчих навичок.

Заняття з використанням методу інциденту вимагає від викладача педагогіки високо рівня педагогічної майстерності., бо це складна творча робота – знайти готовий або створити власний інцидент та питання для його аналізу,

а потім в аудиторії виступати з вступним та заключним словом, організувати дискусію, малі групи, створити ситуацію успіху, правильно оцінити студентів, сформувати у них професійні навички та вміння.

На основі власного педагогічного досвіду та методичних порад Ковальчук Г. О.[1], ми розробили і використовували у роботі методичні рекомендації викладачам щодо використання методу інциденту.

Підготовка. Оберіть опис інциденту, виходячи із завдань заняття та віку студентів. Детально подумайте логічні запитання, які сприятимуть у прийнятті правильного рішення. Передбачте варіанти виходу із ситуації. Визначте можливі висновки, які студенти зроблять після аналізу ситуації.

Використання. Надайте студентам матеріал, що містить проблемну ситуацію. Запропонуйте логічні питання для розгортання дискусії. Спонукайте студентів висловлювати власну думку про інцидент. Об'єднайте студентів у групи за спільними думками про інцидент.

Аналіз. Прокоментуйте хід подій, займаючи позиції кожного учасника. Проілюструйте, як можна уникнути інциденту.

Врахування методичних рекомендацій щодо використання методу інциденту сприяє розвитку професійних навичок студента, а саме: аналітичних навичок (вміння порівнювати, роз'єднувати ціле на частини та об'єднувати в ціле за його частинами; узагальнювати та класифікувати); практичних навичок (здатність використовувати на практиці основні теоретичні положення); творчих навичок (вміння знайти нестандартний вихід з даної ситуації); комунікативних навичок (здатність організувати дискусію і брати в ній участь, переконувати, відстоювати власну точку зору на основі підібраної інформації, об'єднуватися групи і вміння вислухати кожного, переконувати інших у власній правоті, підводити підсумки дискусії); соціальних навичок (здатність відчувати себе частиною колективу, прислухаючись до інших думок; зміна власної точки зору, якщо буде доведено її помилковість тощо); готовності та вміння приймати рішення; уміння розв'язувати складні й нетипові проблеми; уміння застосовувати здобуті знання на практиці.

Крім того, метод інциденту – складна система прийомів навчання, яка може включати «мозковий штурм», різні види ігор, дискусію та інші. Ці прийоми допомагають розвитку активності студентів при вирішенні різноманітних завдань, прийнятті обдуманих професійних рішень. Моделювання та структуризація допомагають будувати моделі педагогічних явищ; проблемний метод допомагає поставити проблему; класифікація допомагає упорядкувати перелічені властивості ситуації; завдяки різним видам гри ситуація отримує розвиток; дискусія сприяє обміну думками з приводу проблеми і шляхів її розв'язання.

Висновки. Метод інциденту спрямований на розвиток або удосконалення умінь студентів приймати рішення в умовах недостатньої інформації, а також

знаходити і використовувати інформацію, яка необхідна для прийняття рішення. Опис конкретного інциденту, який використовується у навчальному процесі, допомагає студентам поглибити знання з даної теми; сформувати інтерес, викликати цікавість, стимулювати до загальної дискусії; збагатити знання додатковою інформацією; сформувати мисленнєві операції; вміння вирішувати професійні проблеми; сформувати цінності студента.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо використання методу інциденту на заняттях фахових дисциплін при підготовці майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. – К., 2003. – 204 с.
2. Колесник Н. П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике. Методические рекомендации.// В 2-х частях./ Часть I. – СПб.: НП «Стратегия будущего», 2006. - 199с.
3. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений /А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 368с.
4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 234 с.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286с.
6. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005. – 198 с.

АКУЛЕНКО І.А.,

доктор педагогічних наук, доцент

КРАСНОШЛИК Н.О.,

кандидат технічних наук, доцент

Черкаський національний університет,

ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МАКСИМІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглянуто один із шляхів максимізації суб'єктності методичної підготовки майбутнього вчителя математики у контексті її компетентнісного спрямування, а саме впровадження ІКТ у процес навчання дисциплін методичного циклу. Визначено структуру й окремі компоненти відповідного освітньо-інформаційного простору, у якому реалізується компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики. Автори обґрунтовують структуру та наводять методичні рекомендації щодо роботи з електронним посібником «Відеолaboratorію майбутнього вчителя математики профільної школи» як одним із засобів, що уможливлюють набуття та рефлексію студентами різних видів методичної діяльності

Ключові слова: ІКТ засоби методичної підготовки майбутнього вчителя математики, відеолaboratorія майбутнього вчителя математики.

В статье рассмотрен один из путей максимизации субъектности методической подготовки будущего учителя математики, а именно, внедрение ИКТ в процесс обучения дисциплинам методического цикла. Определена структура и отдельные компоненты соответствующего образовательно-информационного пространства, в котором реализуется компетентностно ориентированная методическая подготовка будущего учителя математики. Авторы обосновывают структуру и методические рекомендации по работе с электронным учебным электронным пособием «Видеолaborатория будущего учителя математики профильной школы» как с одним из

средств, позволяющих студентам приобрести и отрефлексировать опыт осуществления различных видов методической деятельности.

Ключевые слова: ИКТ средства методической подготовки будущего учителя математики, видеолaborатория будущего учителя математики.

One of the ways to maximize the subjectivity of methodical training of future Mathematics teacher, namely, the introduction of IT in the process of learning methodical subjects, is considered in the article. The structure and separate components of the corresponding education-information area in which competence-oriented methodical training of future Mathematics teacher being implemented is determined. The educational information environment is aimed to storage, to structure, to transfer the educational information that reflects the content of theoretical and practical parts of future mathematics teacher's methodical training. It involves the tools for organization, management, monitoring and evaluation the proses and results of self- or teacher-driven collective, group and individual students' work. The authors substantiate the structure and methodical recommendations as to the work with one of such tools – electronic learning aid "Video Laboratory of Future Mathematics Teacher of Specialized School" which enables students to acquire and reflect the experience of implementing different types of methodical activity.

Key words: IT means of methodical training of future Mathematics teacher, video laboratory of future Mathematics teacher.

Постановка проблеми. Компетентнісне спрямування методичної підготовки майбутніх учителів математики ґрунтоване, зокрема на ідеї максимізації суб'єктності, соціалізації, творчої самореалізації, самоосвіти й саморозвитку студентів в умовах компетентнісно й особистісно орієнтованого освітнього процесу [1]. Розвиток суб'єктності майбутніх вчителів математики в процесі їх методичної підготовки здійснюється в напрямках: 1) коригування наявного суб'єктного досвіду студентів з навчання математики учнів основної та старшої школи; 2) збагачення наявного суб'єктного досвіду майбутніх вчителів математики результатами суспільно-історичного досвіду; 3) розширення попередньо сформованого спектра суб'єктного досвіду студентів зі здійснення різних видів методичної діяльності. Ці взаємопов'язані процеси будемо називати максимізацією суб'єктного досвіду студентів – майбутніх вчителів математики.

Забезпечення максимізації суб'єктного математичного й методичного досвіду студентів вимагає відповідного освітньо-інформаційного середовища, яке включає в себе, по-перше, систему зберігання, структурування, передачі, переробки й збагачення навчальної інформації, що відображає зміст теоретичної й практичної методичної підготовки, по-друге, сукупність засобів організації, керування, моніторингу, контролю й оцінювання самостійної чи керованої викладачем аудиторної й позааудиторної колективної, групової й індивідуальної роботи студентів. Згідно нашої концепції освітньо-інформаційне середовище (простір), що уможливлює максимізацію суб'єктності майбутнього вчителя математики, має такі складові (підпростори): навчально-інформаційний, суб'єктний, ресурсний, результатно-продуктний.

У навчально-інформаційному підпросторі циркулює наукова й навчальна інформація про методичні об'єкти, що відображають закономірності навчання учнів математики. Суб'єктний підпростір об'єднує викладачів, студентів та учнів як суб'єктів навчання. Результатно-продуктний – представлений матеріалізованими й нематеріалізованими результатами-продуктами навчальної діяльності студентів. Ресурсний – об'єднує в собі взаємодію трьох основних груп засобів навчання: навчально-методичного комплексу, дидактичного комп'ютерного комплексу й соціально-культурного освітнього ресурсу. Засоби ІКТ представлені у кожному із вищеперелічених комплексів ресурсного підпростору й забезпечують процеси максимізації суб'єктного методичного досвіду студентів.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Проблематика створення та функціонування комплексу засобів ІКТ як невіддільної частини відповідної методичної системи навчання математики в основній, старшій та вищій школі знаходиться у фокусі уваги низки науковців, як от М. Бурда, В. Бевз, К. Власенко, І. Забара, В. Забранський, М. Жалдак, М. Ігнатенко, О. Євсєєва, О. Матяш, Н. Морзе, Т. Крамаренко, С. Раков, Ю. Рамський, О. Скафа, С. Семеріков, О. Тутова, В. Швець та ін. Теоретико-методологічні основи проблеми розглянуто, зокрема М. Жалдаком [2], О. Скафою [3], Ю. Триусом [10], О. Співаковським [7], практичні аспекти в процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики досліджено в роботах А. Грохольської [5], С. Ракова [6] О. Матяш [8], О. Скафи [3], І. Теплицького та С. Семерікова [11], О. Тутової [9] та ін. Нині продовжуються розвідки щодо розробки інноваційних засобів ІКТ та їхнього упровадження у навчальний процес у ВНЗ з метою формування методичної компетентності майбутніх фахівців.

Метою статті є обґрунтування цільового призначення, структури та методичних рекомендацій щодо функціонування окремих засобів ІКТ, що уможливлюють максимізацію суб'єктного методичного досвіду студентів під час навчання дисциплін методичного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, засоби ІКТ поділяються на апаратні, програмно-методичні, навчально-методичні [2; 3; 4]. Серед навчально-методичних засобів виділяють навчальні та методичні посібники, нормативно-технічну документація, організаційно-інструктивні матеріали. Особливе значення для організації аудиторної й самостійної роботи, під час якої реалізується актуалізація, коригування, збагачення й розширення спектру наявного суб'єктного досвіду студентів зі здійснення різних видів методичної діяльності, має електронний навчальний посібник «Відеолабораторія майбутнього вчителя математики» [12].

Психолого-педагогічні аспекти розвитку суб'єктності майбутнього вчителя математики в процесі його методичної підготовки нами детально розглянуто в [1]. Результати наших досліджень показують, що постійне неусвідомлене звернення студентів до свого індивідуального досвіду, набутого в процесі навчання в школі та ВНЗ, іноді призводить до актуалізації невідповідності наукового, суспільно-історично виробленого змісту методичних об'єктів і тих індивідуальних смислів, якими наділяє студент ці об'єкти. Тому одним із напрямів максимізації суб'єктного методичного досвіду студентів – майбутніх учителів математики – виступає аналіз попередньо набутого власного досвіду, зіставлення його із кращими зразками передового педагогічного досвіду та інтеграція із суспільно-історичним досвідом шляхом наповнення відповідним науковим змістом. У цьому ми вбачаємо основне цільове призначення електронного навчального посібника «Відеолабораторія майбутнього вчителя математики». Реалізується це завдання завдяки залученню відеоматеріалів зі зразками проведення уроків математики вчителями високого рівня кваліфікації та відповідного структурування посібника.

Структура посібника забезпечує виконання студентами основних видів методичної діяльності: аналітико-синтетичної, методичного моделювання, проектування, конструювання. Аналітико-синтетична діяльність майбутнього вчителя виступає підґрунтям для здійснення всіх інших видів діяльності. Методичне моделювання будемо визначати як процес побудови, вивчення та оперування спеціальними об'єктами (методичними моделями), які є складними системами, що відображають або відтворюють важливі для дослідника окремі характеристичні властивості, елементи, зв'язки в методичних об'єктах. Методичне проектування передбачає трансформацію самого методичного об'єкта або його моделі (наприклад, системи дидактичних цілей навчання теми; одиниць змісту або організаційних форм чи засобів навчання теми тощо) відповідно до конкретних умов її передбаченого застосування. Під методичним конструюванням будемо розуміти здійснюваний на основі аналітико-синтетичної діяльності синтез суб'єктивно відомих методичних і математичних об'єктів у суб'єктивно або об'єктивно нові методичні об'єкти з метою їх

подальшого теоретичного дослідження та практичного застосування у процесі навчання математики.

Працюючи у відеолaboratorії студенти повинні виконати аналіз, моделювання, проектування й конструювання таких методичних об'єктів: 1) цілей уроку та прийомів, що сприяють прийняття навчальних цілей учнями; 2) різних етапів уроку (актуалізації, мотивації вивчення нового матеріалу, методичних схем введення та формування нових понять, фактів, способів діяльності, закріплення й застосування нового навчального матеріалу); 3) методів і прийомів, організаційних форм і засобів (їх змісту, умов і особливостей використання), що застосує вчитель, на різних етапах уроків відповідно до різних технологій навчання; 4) методичних помилок, яких припускаються вчителі. Такими є методичні об'єкти, науковий зміст яких мають засвоїти студенти під час роботи із відеолaboratorією.

Структура електронного посібника сформована у такий спосіб, щоб виявити у студентів семантичні поля, що пов'язані із науковим змістом вказаних методичних об'єктів, видалити з них сторонні або вбудувати ланки, яких не вистачає, забезпечити умови для закріплення проведених процедур у свідомості студентів. Тому робота з посібником передбачає таку послідовність етапів: актуалізація базових знань, опрацювання теоретичного довідкового

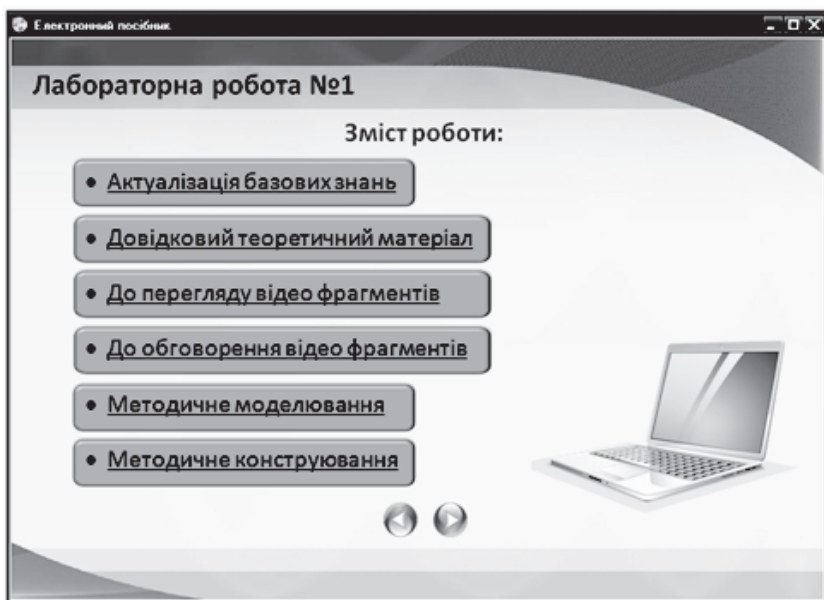


Рис. 1 Сторінка лабораторної роботи в електронному посібнику

матеріалу, перегляд відеофрагментів, їх обговорення, методичне моделювання й проектування, методичне конструювання. Сторінку посібника, що відображає цю структуру, представлено на рис. 1.

Виявлення у студентів семантичних полів, що пов'язані із науковим змістом окремих методичних об'єктів, відбувається на етапі актуалізації базових знань, яку пропонуємо проводити в ході евристичної бесіди або у вигляді тестування. Для цього у посібнику передбачена можливість виконання тестових завдань із самоперевіркою результату виконання. Запитання в запропонованих тестах можуть бути з вибором однієї правильної відповіді, з вибором кількох правильних відповідей, на встановлення відповідності або правильної послідовності, а також відкритого типу.

Наприклад, майбутнім фахівцям пропонується пригадати: як визначають поняття «загальна дидактична мета» вивчення певної теми, як деталізувати загальну дидактичну мету (виділити оперативні, тактичні, стратегічні цілі, а також цілі, що стосуються когнітивної, афективної, моторно-діяльнісної сфери особистості), які є способи формулювання цілей уроку (через навчаль-

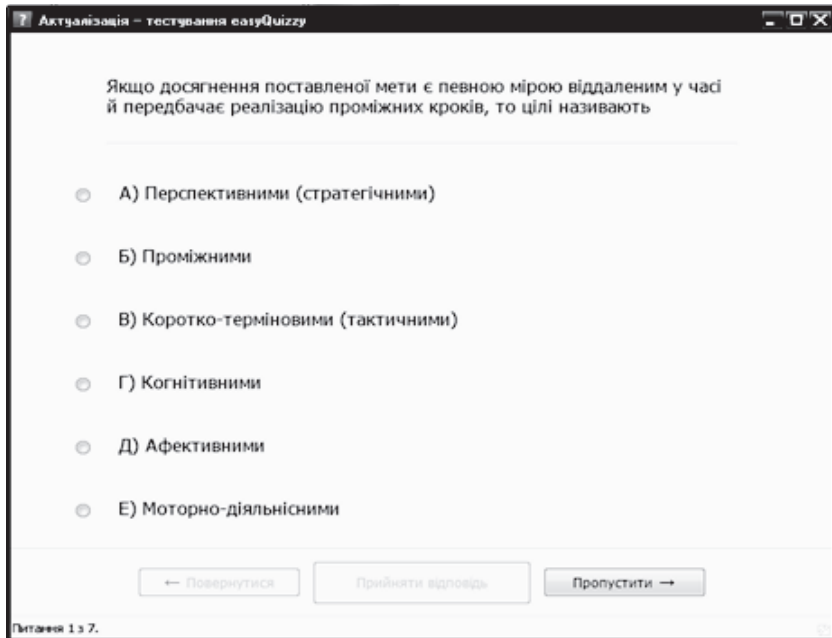


Рис. 2. Вікно режиму тестування за темою «Постановка цілей та актуалізація базових знань»



Рис. 3. Вигляд вікна зі звітом за результатами виконання тесту

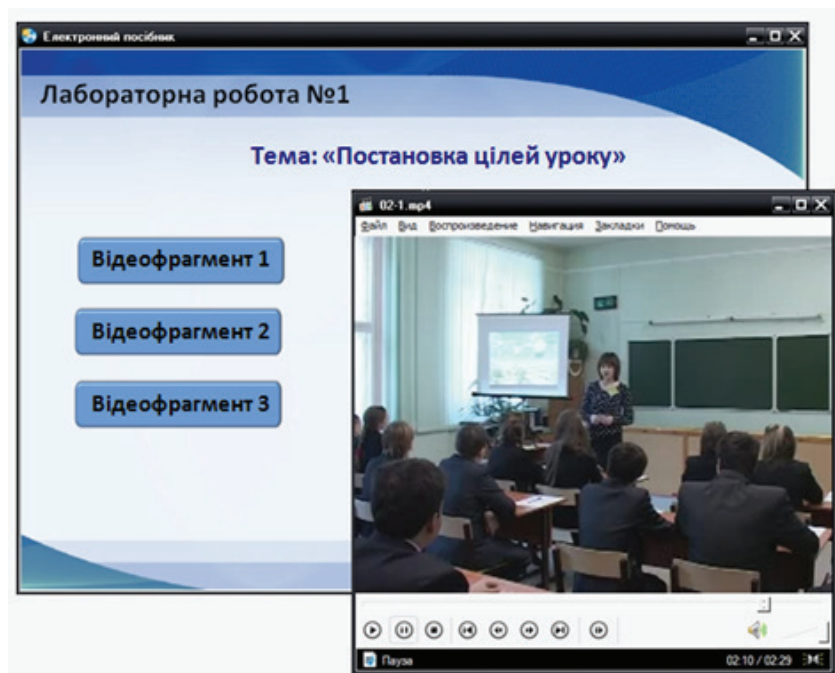


Рис. 4. Перегляд відеофрагментів у електронному посібнику

ний зміст, види діяльності вчителя, види діяльності учнів, результати навчальної діяльності учнів), які є можливі прийоми постановки цілей на уроці, якими способами вчитель може забезпечити прийняття учнями поставлених цілей.

Фрагмент тесту для перевірки рівня засвоєння теоретичних знань студентів представлено на рис. 2. Після виконання тесту студент одразу має змогу отримати результати тестування, а також проаналізувати звіт, у якому вказано на які запитання дано вірно відповіді, а на які – ні (рис. 3).

Після актуалізації базових знань передбачено перехід до перегляду та обговорення відеофрагментів (рис. 4).

До відеолабораторії залучено відеоматеріали двох видів: 1) уроків, проведених вчителями у присутності учнів; 2) уроків, проведених вчителями без присутності учнів. Подальший перегляд кожного окремого фрагменту доцільно супроводжувати обговоренням, у ході якого в студентів формується досвід із виконання аналітико-синтетичної діяльності, рефлексії власного досвіду і змісту методичної діяльності вчителя, який здійснює навчання учнів. Наприклад, аналіз відеоматеріалів щодо постановки вчителем цілей навчання на уроці та забезпечення їх прийняття учнями відбувається за допомогою низки запитань для обговорення: 1) чи озвучує вчитель цілі навчальної діяльності учнів на початку та під час уроку; 2) які методи і прийоми вчитель використовує для прийняття цілей навчання учнями; 3) як пов'язує вчитель постановку цілей на уроці із мотивацією навчальної діяльності учнів; 4) чи спонукає вчитель учнів до самостійного цілепокладання впродовж уроку.

Завдання, що передбачають виконання студентами методичного моделювання, проектування, конструювання з метою засвоєння студентами змісту й процесу постановки навчальних цілей під час уроку можуть бути, наприклад, такими.

Одним із прийомів, що забезпечують прийняття цілей навчання учнями, є «проблемне» формулювання теми уроку. Вкажіть до вивчення яких розділів можна запропонувати такий спосіб формулювання теми уроку: «Теорема нареченої», «Кілька незвичайних способів перевірки стійкості стола», «Кубок Кеплера. Що це?», ««Начала» Евкліда» і проблема паралельних прямих».

Одним із прийомів, що забезпечують прийняття цілей навчання учнями, є формулювання теми уроку у вигляді запитання. Вкажіть до вивчення яких розділів можна запропонувати такий спосіб формулювання теми уроку: «Тіла Пуансо. Де ми зустрічаємося з ними?», «Як визначити вертикальність стовпа?», «Чому, граючи на роялі ми граємо на логарифмах?».

Одним із прийомів, що забезпечують прийняття цілей навчання учнями, є формулювання теми уроку у вигляді запитання із подальшою побудовою учнями плану дій для отримання відповіді на поставлене запитання. Змодельуйте побудову учнями такого плану для відповіді на запитання: «Чи є

Таблиця 1.

Цілі, сформульовані вчителем до уроку	1	2	3	4	5
Створити умови для осмислення й усвідомлення блоку навчальної інформації з теми «Степінь з довільним показником»					
Узагальнення знань, отриманих на попередніх уроках					
Організація діяльності учнів з узагальнення відомостей про числові функції					
Формувати уявлення учнів про поняття теми, ознайомити з доведенням теореми, закріпити її формулювання					
Соціалізація особистості у процесі навчання					

схожі й відмінні властивості у логарифмічної та показникової функцій?», «Як узагальнити поняття степеня?», «Як і які сполуки треба застосовувати у розв'язуванні комбінаторних задач?»

Під час постановки цілей уроку вчителі зробили кілька типових помилок (див. табл.1). Визначте, які саме типові помилки були допущені вчителями у постановці цілей уроку: 1) підміна цілі перерахуванням видів навчальної діяльності дітей; 2) підміна цілі перерахуванням розділів підручника; 3) підміна цілі перерахуванням педагогічних ідей або принципів; 4) розпливчатість, відсутність конкретності; 5) занадто широке узагальнення цілі, відірваність її від змісту навчальної дисципліни. Зробіть відповідні позначки в таблиці 1.

Таким чином, матеріали відеолaboratorії можуть бути як зразками для навчального моделювання студентами актуальних технологій навчання математики, так і матеріалами для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців щодо виконання вчителем різних видів методичної діяльності у навчанні учнів.

На заключному етапі роботи із відеолaboratorією студентів важливо залучати до методичного конструювання. З цією метою доцільно запропонувати такі завдання.

1. Проаналізуйте програму з математики певного рівня. За програмою визначте зміст та основні вимоги до навчальних досягнень учнів у ході навчання теми на відповідному рівні.

2. Сформулюйте перспективні, проміжні й короткотермінові цілі навчання теми через діяльність учителя, проаналізувавши зміст теми за програмою й підручником.

3. Визначте когнітивні, афективні, моторно-діяльнісні цілі навчання теми. Спроектуйте постановку цілей на уроці через очікувані результати навчальної діяльності учнів. Складіть фрагмент відповідного етапу уроку.

Теми уроків можуть бути запропоновані викладачем або обрані студентами самостійно.

Для детального аналізу змісту навчання пропонуємо послугуватися відеоматеріалами уроків, які проводяться без присутності учнів, для того, щоб увага студентів більше концентрувалася саме на елементах математичного змісту, який мають засвоїти учні. З опорою на шкільні підручники, навчальні програми для відповідного класу та на представлені відеоматеріали студенти мають змогу провести логіко-математичний та логіко-дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу, обґрунтувати власну методичну схему введення нових одиниць засвоєння змісту (понять, фактів, способів діяльності), виявити методичні особливості їхнього введення, закріплення, застосування.

У відеоматеріалах до вивчення певної теми часто представлено кілька базових задач, які розв'язує у процесі пояснення вчитель. Студентам доцільно запропонувати обґрунтувати вибір учителем саме такої системи задач. Після цього можливо дати завдання порівняти обрану вчителем систему базових задач, із тими, що наведені в підручнику, скласти систему задач із підручника, призначенням якої є закріплення нового поняття, способу доведення або застосування нового факту чи способу розв'язування задач певного типу.

Розглянутий електронний навчальний посібник «Відеолабораторія майбутнього вчителя математики» створено за допомогою програми AutoPlay Media Studio 8. Дана програма є потужним візуальним пакетом для швидкої і якісної розробки AutoRun-меню, інтерактивних презентацій, мультимедійних додатків тощо. Вона створює всі необхідні файли для автозапуску і його графічної оболонки та надає широкий вибір опцій, інструментів і налаштувань для розробки програмного продукту. Використання програми AutoPlay Media Studio дозволило повністю реалізувати запропоновану структуру відеолабораторії зі зручним графічним інтерфейсом та додати мультимедійний контент для реалізації всіх видів методичної діяльності студентів. Публікація готового проекту здійснювалась у формат iso-образу для подальшого запису на DVD-диск.

Тести для відеолабораторії створені за допомогою програми easyQuizzy 2.0 у форматі виконуваних файлів. Це дозволило додати їх до електронного навчального посібника у вигляді зовнішніх посилань на відповідні exe-файли без необхідності встановлення додаткового програмного забезпечення для проходження тестів. Крім того, програма easyQuizzy дозволяє обрати україномовний інтерфейс і надає можливість додавати графічні об'єкти, математичні формули та спеціальні символи у тексти запитань.

Висновки. Отже відповідно скомпонований навчальний електронний посібник, який забезпечує, з одного боку, актуалізацію, коригування, збагачення й розширення спектру наявного суб'єктного досвіду студентів зі здійснення різних видів методичної діяльності, а з іншого – інтеграцію його із

суспільно-історичним досвідом шляхом наповнення відповідним науковим змістом, є важливим засобом для формування методичної компетентності майбутнього фахівця під час навчання у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : Дініт, 2004. – 110 с.
3. Скафа О. І. Евристичне навчання математики: комп'ютерно-орієнтовані уроки : навч.-метод. посіб. : 2-е вид. / О. І. Скафа, О. В. Тутова. – Донецьк : ДонНУ, 2013. – 399 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М. : «Академия», 2000. – 272 с.
5. Грохольська, А. В. Інтенсифікація процесу навчання на лекції з методики математики за рахунок методів та засобів навчання / А.В. Грохольська // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К. : НПУ, 2002. – Ч.1. – С. 231-234.
6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.
7. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02. / Олександр Володимирович Співаковський ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 44 с.
8. Матяш О.І. Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Іванівна Матяш ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2014. – 550 с.
9. Тутова О. В. Методична система формування професійної готовності майбутнього вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в евристичному навчанні математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Василівна Тутова ; Донецький нац. ун-т. – Донецьк, 2010. – 315 с.
10. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : монографія / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
11. Теплицький, І. З досвіду використання Вільного програмного забезпечення у підготовці майбутнього вчителя / І. Теплицький, С. Семеріков // Рідна школа. – 2003. - №5. - С. 40-41
12. Акуленко І. А. Відеолaborаторія майбутнього вчителя математики профільної школи : електрон. посібник для студ. педагог. ВНЗ [Електронний ресурс] / І. А. Акуленко. – 1,48 Гб. – Черкаси, ЧНУ, 2014. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги : Autoplay Menu Designer 3.6, Microsoft Office PowerPoint 2007, Adobe Flash Player. – Назва з контейнера.

БОЙКО С.,

кандидит філософських наук,
старший науковий співробітник,
відділ освітніх технологій,
Національний науково-дослідний
інститут українознавства
та всесвітньої історії, м. Київ

ТВОРЧІСТЬ Т. Г. ШЕВЧЕНКА ЯК НОВЕ ЯВИЩЕ НЕ ЛИШЕ В УКРАЇНСЬКІЙ, А Й У СВІТОВІЙ СУСПІЛЬНІЙ СВІДОМОСТІ ТА КУЛЬТУРІ

У статті автор доводить, що творчість Т. Г. Шевченка стала новим явищем не лише в українській, а й у світовій суспільній свідомості та культурі, бо він не тільки узагальнив дух багатовікової народної творчості, а й піднісся до категоріального загальнонаціонального мислення, бачення та вираження і свого – українського, й інших народів планети. Звертається увага на те, що Т. Г. Шевченко писав про численні народи світу (від стародавніх – Єгипту, Греції, Риму до новочасних країн Європи), однак головним було те, що він бачив їх з висоти досвіду, долі й філософії своєї нації.

Ключові слова: творчість, Т. Г. Шевченко, свідомість, культура, історична особистість.

В статье автор доказывает, что творчество Т. Г. Шевченко стало новым явлением не только в украинском, но и в мировом общественном сознании и культуре, потому что он не только обобщил дух многовекового народного творчества, но и возвысился до категориального общенационального мышления, видения и выражения и своего – украинского, и других народов планеты. Обращается внимание на то, что Т. Г. Шевченко писал о многочисленных народах мира (от древних – Египта, Греции, Рима до современных стран Европы), однако главным было то, что он видел их с высоты опыта, судьбы и философии своей нации.

Ключевые слова: творчество, Т. Г. Шевченко, сознание, культура, историческая личность.

The author argues that creativity Shevchenko was a new phenomenon not only in Ukrainian, but also in the world of social consciousness and culture, because it not only summarized the spirit of centuries of folk art, but rose to national categorical thinking, vision and expression and his - Ukrainian, and other peoples of the world. Attention is drawn to the fact that Shevchenko wrote many nations of the world (from the Ancient - Egypt, Greece and Rome to modernity in Europe), but the main thing was that he saw them from a height of experience, fate and philosophy of the nation.

Key words: *creativity, Shevchenko, consciousness, culture, historical figure.*

Важко сказати, чи є на світі інший поет, який зажив більшої пошани серед народу, з якого він вийшов, як Тарас Григорович Шевченко. Мабуть, жоден інший народ не відзначає щороку так урочисто і величаво річницю народження та смерті будь-якого свого поета чи письменника, як українці відзначають пам'ять про Шевченка. Кожне покоління українського народу, починаючи від часу, коли він жив, черпає з тієї спадщини, знаходить для себе корисну науку та цінні дороговкази.

Проте Т. Г. Шевченка вшановують не лише в Україні. «... всі народи планети вшановують історичний подвиг Тараса Григоровича Шевченка – поета, художника-академіка, мислителя, вождя і пророка» [4, с. 22]. У світових обширах його ім'я надано театрам, музеям, бібліотекам, площам, паркам, вулицям, навчальним закладам, науковим установам тощо [11, с. 75–83]. Десятки мільйонів його творів видано мовами цивілізованих націй планети.

Виявом глибокої поваги до постаті Т. Г. Шевченка є споруджені йому пам'ятники. Так, в Україні та за її межами Т. Г. Шевченку побудовано 1384 пам'ятники, з яких 128 за кордоном – у 35-ти державах світу [11, с. 85].

На планеті Меркурій є кратер «Шевченко» (діаметр кратера – 130 км). Іменем «Кобзар» названо малу планету, яку відкрив кримський астроном Микола Черних (назву затверджено у 1982 р.).

У 1939 році альпіністи Дніпропетровщини піднялися на вершину Суганського хребта (Центральний Кавказ) заввишки 4200 м над рівнем моря і назвали її піком Шевченка.

У роки Великої Вітчизняної війни на окупованій німецькими фашистами території діяли партизанські загони імені Шевченка. У Корсунь-Шевченківському партизанському з'єднанні діяв партизанський загін імені Т. Г. Шевченка. У Саратові з 1941 року працювала українська радіостанція імені Т. Г. Шевченка [11, с. 83].

Узагальнюючи історію Тарасової гори (м. Канів), дослідницею Зінаїдою Тарахан-Березою у книзі «Святиня» на основі документальних, історичних, літературних, мемуарних і фольклорних джерел вивчено соціальний склад відвідувачів та їхню географію [8]. На матеріалах книг вражень відвідувачів могили Тараса Шевченка цією ж дослідницею з'ясовано інтернаціональне значення творчості Т. Г. Шевченка [7].

Перелік різних варіантів вшанування постаті Т.Г. Шевченка у світі ще можна продовжувати і продовжувати. Але в цьому немає потреби, адже і так зрозуміло, що місце, яке посів і беззастережно посідає Тарас Шевченко в українській і світовій культурі, виняткове. Тож і не дивно, що Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури внесла 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка до Календаря пам'ятних дат (рішення прийнято 37-ою сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО).

Пригадуваймося глибше, чому творчість Т. Г. Шевченка так глибоко торкає серця і душі не лише українців, а й має резонанс і серед представників інших народів?

Для розкриття творчості Т. Г. Шевченка як нового явища не лише в українській, а й у світовій суспільній свідомості та культурі, висвітливо спочатку такі базові категорії як: «свідомість», «культура» та «історична особистість».

За визначенням І. Бичка, яке наведено у філософському енциклопедичному словнику, «свідомість – специфічний прояв духовної життєдіяльності людини, пов'язаної із пізнанням, яке робить відомим (свідомим), знаним зміст реальності, що набуває предметно-мовної форми знання. Свідомість відрізняється від «несвідомих» проявів духовного життя тим, що не опредметнюється безпосередньо у знанні. Будучи феноменом людської життєдіяльності, свідомість має суспільний характер, що виявляється у розмаїтті таких її форм, як філософія, релігія, мистецтво, мораль, правосвідомість, соціальна психологія та ін. Специфічними виявами свідомості є мислення як опосередкована, теоретична свідомість, що не може спрямовуватися на саму себе; розум як теоретична свідомість, що тотожна законам і формам об'єктивного світу; розсудок як форма логічного міркування; здоровий глузд як життєво-практичне міркування та інші вияви людської свідомості» [2, с. 567].

Така базова категорія як «культура (від лат. cultura – обробіток, розвиток, виховання, освіта, шанування) у тому ж словнику подається наступним чином: 1) історично вихідне значення – обробіток і догляд за землею; 2) догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже – і ступінь їх розвитку; відповідно розрізняють культуру тіла, культуру душі і духовну культуру (вже од Цицерона йдеться про філософію як культуру духу); 3) сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття; 4) сукупність матеріальних і культурних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, які втілені в результатах

продуктивної діяльності; 5) локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується або за історичними типами, або за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства» [3, с. 313].

У нашій статті під категорією «культура» ми розуміємо сукупність матеріальних і культурних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, які втілені в результатах продуктивної діяльності.

Щодо поняття «історична особистість», зазначимо, що у науці *історичною особистістю* називають видатного державного, національного, політичного, громадського, культурно-мистецького, наукового, релігійного діяча, що справив великий вплив на перебіг суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-історичних подій, які визначили на багато років уперед шляхи розвитку держави, нації, країни, суспільства (або й усього людства). Своєю масштабною перетворюючою соціокультурною діяльністю історична особистість здійснює суттєві перспективні зміни в житті соціуму, залишаючи надзвичайний духовний вплив на нащадків та незгладимий слід в матеріальній і духовній культурі, а також в пам'яті майбутніх поколінь. Але досягти рангу історичної особистості індивід зможе лише в тому випадку, коли описані зміни будуть стосуватися достатньо широкого кола людей, отримуючи оцінку не лише сучасників, але й нащадків. Іноді історичною особистістю стає шанований спільнотою юродивий, блаженний, до пророцтв якого прислухались люди (як представники певного соціокультурного середовища та відповідної історичної доби) [1, с. 15].

Тарас Шевченко, беззаперечно, є історичною особистістю. Великий Кобзар «був чи не найосвіченішою людиною XIX століття, академіком живопису. Він знав чи не всю світову історію та культуру, оспівав героїчну боротьбу народів Європи, Азії, Америки за незалежність і повний суверенітет. Він відкрив Україні буття і долю народів планети, а світові – свою рідну Україну: її універсальну природу і героїчну, незнищенну Націю, її божественну Мову, міжнародну роль і місію, чарівний світ національної культури та мистецтва, могутній дух героїчного народу – його вікопомного Козацтва, очисну бурю революції, поетичні образи жінки, офіруючої в ім'я щастя дітей навіть своїм життям матері, незрадливих лицарів Свободи. Тарас Шевченко особливо потрібен сьогодні – у час боротьби за визволення народів від соціального, національного, духовного гніту, за відродження народів – їхньої історії, державності, національної гідності, мови і віри в щасливе майбутнє!» [4, с. 23].

О. Севаст'янова зазначає, що саме Шевченко вперше в історії порушив тисячолітню німоту соціальних низів. Тому й не дивно, що його твори перекладені всіма слов'янськими мовами, а також грузинською, вірменською, казахською, узбецькою, німецькою, англійською, французькою, датською, новогрецькою, іспанською, гінді, японською, в'єтнамською, корейською,

румунською, італійською, угорською, малайською, бенгальською та багатьма іншими мовами [6, с. 249].

Творчість Шевченка, як переконує О. Севастьянова, постає чи не найвидатнішим всеєвропейським і світовим явищем. Завдяки Шевченку, українською мовою вперше заговорили невідомі досі для елітарної культури світи. Великий Кобзар своєю творчістю демократизував європейську та світову культуру.

Т. Шептицька звертає увагу на те, що «поезія Т.Шевченка постала у найтяжчі роки поневолення України та приспання її національної свідомості, в часи, коли українці були зведені до рівня малоросів, мешканців однієї з провінцій Російської імперії. Національна еліта могла тішитися українським фольклором, захоплюватися шляхетними характеристиками з козацької історії, але не більше. І тільки він міг запропонувати співвітчизникам щось радикальніше. Своїми творами Шевченко фактично витворив українське суспільство, піднісши, як найвищу цінність, категорію нації – колективної, понадчасової (спільної для «мертвих, і живих, і ненароджених») душі народу і тієї землі, на якій він живе. Тому особливе занепокоєння та обурення викликають у митця вияви малоросійства – мутації української душі» [10, с. 61].

Найкращі його поезії спрямовані на викриття національної зради «перевертнів», на подолання м'якості українства, його відчуття своєї другорядності, меншовартості, на знищення «духовного холопства», страху перед мовою, історичним минулим тощо. Охлялій малоросійській дійсності протиставив він колишні ідеали свободи, чину пристрасного горіння, боротьби. Слід зазначити, що Шевченкове розуміння феномену малоросійства екстраполюється майже на всю наступну літературну традицію, хоч саме поняття «Малоросія» і похідні від нього залишаються на рівні фразеології, а не термінології.

І.Нечуй-Левицький, І. Карпенко-Карий, П.Куліш, Леся Українка, І.Франко, М.Хвильовий, М.Куліш, Є.Маланюк, О.Довженко, В.Стус, Ліна Костенко стали гідними продовжувачами традицій свого попередника, в нових життєвих реаліях вони не тільки підтримали його боротьбу проти комплексу української неповноцінності, що є наслідком колоніального становища України та стійкого й потужного тиску на українську духовність з боку імперських структур, але й визначили шляхи лікування нації.

На думку І. Мірчука, Тарас Шевченко «один із перших зумів блискуче вловити суть нашої української самотності, нашого питоменного буття. Він допоміг українцям зрозуміти, ким ми є, і пізнати, як своєю ментальністю, духовністю і культурою творимо відмінний національний організм. У Шевченковій поезії відкривається духовний світ України – світогляд, який живив українців упродовж нашого довгого походу через історію [5, с. 24–26]. У Шевченковій поетичній творчості розкриваєть-

ся те, що можна окреслити «українською ідеєю», яка надихала українців у творенні свого специфічного стилю життя, і задля якої, свідомо чи підсвідомо, численні покоління піднімалися до боротьби проти найгірших ворогів.

Шевченко з боєм сприймав, що у його час українці почали дещо переводитись, що в багатьох уже був вихолощений козацький дух. І тому він ставив собі завдання – розбудити з летаргії народ, піднести його до нової боротьби. Рано у своєму житті він усвідомив, що спроможний таке здійснити силою слова.

*Возвеличу
Малих отих рабів німих!
Я на сторожі коло їх
Поставлю слово ...*

Сила слова – незрівнянна. Слово загострює свідомість, підносить людину на вищі щаблі буття, приводить її до замислення над власним життям і станом свого світу, до виразнішого усвідомлення того, що навколо неї діється, до здатності упізнавати облуду, лукавство та лицемірство.

Українські науковці П. Кононенко та Т. Кононенко, зазначають, що завдяки Шевченковому слові Україна, приспана агресивною політикою царизму, спрямовувана лише на російщину, «чує, що є спадкоємницею великих держав – Київської Русі і Гетьманщини, героїчної історії козацтва, великих міжнародних контактів із народами Сходу і Заходу, Півночі й Півдня – від Шумера, Єгипту, Греції, Візантії, Риму, Скандинавії і Причорномор'я, Англії, Франції і Німеччини ... І чує «поради»: не миримось із рабством! «Борітеся, поборите, вам бог помагає!» Прокиньмось від ганебного сну неволі, відродімо славу батьків, характер самосвідомості народів, бо головне для нації – це її характер, ідеал, воля, свідомість того, що «в своїй хаті своя правда, і сила, і воля», а нація без властивого лише їй характеру – то кисіль і дуже несмачний. І без своєї мови народ не є народом, адже мова – од Бога, в ній її природа, історія, свідомість, культура, своє право на місце в сім'ї інших народів» [4, с. 22].

Голосом Т. Шевченка заговорила вже відроджена нація, і вона сказала всім кривдникам слова свого Генія: «страшно впасти у кайданам, умирать в неволі, та ще гірше спати, спати і спати на волі», отож

*Поховайте та вставайте,
Кайдани порвіте
І вражою злою кров'ю
Волю окропіте!*

Т.Г. Шевченко бачив увесь світ, вбирав у своє серце болі кожного народу, страждав його недолею, – і підносив непереборну ідею свободи, гуманізму, правди і справедливості, доброго миру, але коли іншого виходу немає, то й

всенародної революції.

В. Ціватий аргументовано доводить, що постаттю Т.Г. Шевченка цікавляться не тільки лінгвісти, літературознавці, історики, а й сучасні політики і дипломати. Творчість Великого Кобзаря – це своєрідна історична програма, що єднає вільних українців у різних обставинах життя нації, і саме в цій винятковій всеоб'єднуючій силі – сутність Шевченківського слова, уся велич його духу, патріотизму та ідентичності. Дипломати і політики намагаються інституціоналізувати творчий спадок славетного Кобзаря, у світовому політико-дипломатичному просторі, адже з його іменем пов'язане питання державотворення, яке є актуальним для сьогодення [9, с. 286].

Українська дипломатія гідно презентує ім'я славетного Кобзаря, який виступає у XXI столітті тією величною постаттю, яка забезпечує тісний нерозривний зв'язок письменника з Батьківщиною і народом України у всьому світі. Політико-дипломатичне значення літературного доробку Тараса Шевченка на сьогодні полягає неодмінно також і у формуванні національної ідентичності українців. Творчість Т. Г. Шевченка – це виразник загальнолюдських цінностей, свободолюбства та демократичності української нації.

Окремо слід зауважити, що від виходу першого видання «Кобзаря» 1840-го року і до сьогодні надруковано стільки статей про його геніальну творчість та її вплив на інших істориків, літераторів, художників, науковців, стільки розвідок, спогадів, рецензій, відгуків як в самій Україні, так і поза її межами, що їх немає змоги навіть перерахувати. Для багатьох і досі мало відомо, що творчість нашого поета силою свого полум'яного мистецького слова, силою загальнолюдської правди відразу переступила кордони своєї Батьківщини. Та окупаційні обставини довго не дозволяли зібрати як свої, так і чужоземні відгуки про Шевченка, підсумувати їх і видати, щоб ті відомості стали здобутком нашої культури. На жаль, і досі не перевидано в Україні спогадів Чалого та Кониського, які були видані навіть за царського часу.

Проте протягом останнього десятиріччя науковці як в Україні, так і у світовому просторі, зібрали багато іншого маловідомого матеріалу і видали чимало праць на цю тему. Отже, ідеї, думки й вся творчість Шевченківського генія стали тим живим феноменом, який і зараз розвивається як в українській, так і в світовій свідомості та культурі.

Список використаних джерел:

1. Воропаєва Т. Роль еліт у цивілізаційному поступі українства / Т. Воропаєва // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 14. – с. 15).
2. Бичко І. Свідомість / І. Бичко // Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – С. 567.
3. Бойченко І., Н. Хамітов. Культура / І. Бойченко, Н. Хамітов // Філософський

енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – С. 313.

4. Кононенко П., Кононенко Т. Тарас Шевченко – творець національної культурно-цивілізаційної системи в системі вселюдства / П. Кононенко, Т. Кононенко // Рідна школа. – 2014. – №1 (167) квітень. – С. 22–23.

5. Мірчук І. Шевченко як виразник української ідеї / І. Мірчук // Рідна школа. – № 1 (167) квітень. – Нью-Йорк., 2014. – С. 24–26.

6. Севастьянова О. Безперечний геній планетарного масштабу / О. Севастьянова // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Тарас Шевченко в долі слов'янських народів: діалог через століття і кордони». – К.: ННДІУВІ, 2014. – С. 247–250.

7. Тарахан-Бережа З. В тобі – дух Прометейв // Дніпрова зірка. – 1981. – 7 березня

8. Тарахан-Бережа З. Святиня Науково-документальний літопис Тарасової гори. – К.: Родовід, 1998. – 543 с.

9. Ціватий В. Тарас Шевченко (1814 – 1861) та його дієве слово на світових просторах: націє творчий і інституційно-дипломатичний аспект / В. Ціватий // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Тарас Шевченко в долі слов'янських народів: діалог через століття і кордони». – К.: ННДІУВІ, 2014. – С. 285–287.

10. Шептицька Т. Антималоросійське спрямування поезії Тараса Шевченка / Т. Шептицька // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство. – 2002. – с. 61).

11. Шляхами Великого Кобзаря: атлас. – К.: ДНВП «Картографія», 2014. – 88 с.

ВАРІНА Г.Б.,

магістр психології, старший викладач,
кафедра практичної психології,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь
аспірант, Інститут соціології,
психології і управління,
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто одне з найважливіших питань сучасної психологічної науки - формування і розвиток професійно-психологічної підготовленості та професійної стійкості майбутнього практичного психолога до трудової діяльності, до творчого виконання конкретних життєвих завдань в системі інклюзивної освіти. У статті представлений емпіричний аналіз ступеня розвитку компонентів професійної стійкості як елемента готовності майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: професійна стійкість, інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, мотивація, емпатія, професіоналізм.

В статье рассмотрен один из важнейших вопросов современной психологической науки - формирование и развитие профессионально-психологической подготовленности и профессиональной устойчивости будущего практического психолога к трудовой деятельности, к творческому выполнению конкретных жизненных задач в системе инклюзивного образования. В статье представлен эмпирический анализ степени развития компонентов профессиональной устойчивости как элемента готовности будущих специалистов к эффективной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная устойчивость, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, мотивация, эмпатия, профессионализм.

In article one of the most important questions of modern psychological science - formation and development of professional and psychological readiness and professional resistance of future practical psychologist to work, to creative performance of specific vital objectives in system of inclusive education is considered. The empirical analysis of extent of development of components of professional stability as element of readiness of future experts for effective activity in the conditions of inclusive education is presented in article.

Key words: professional stability, inclusive education, psychology and pedagogical maintenance, motivation, empathy, professionalism.

1. До постановки проблеми. Українське державотворення на сучасному етапі характеризується глобальним реформуванням усіх сфер соціального життя. Ринкова економіка і демократична система соціального політичного облаштування висувають нові вимоги до системи освіти, в тому числі і до освіти спеціальної. Економічне реформування зумовлює визначення нових стратегічних цілей, зокрема забезпечення рівних можливостей для одержання освіти і подальшої активної участі всіх громадян у житті суспільства. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти відповідає пріоритетам державної політики, що окреслено в „Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті” і полягають у: „особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей” тощо. В процесі демократизації нашого суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти і пріоритетів особистості. Водночас постає питання готовності практичних психологів до здійснення ефективного психологічного супроводу учасників освітнього простору у векторі інклюзії.

2. Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. Одним з найважливіших питань сучасної психологічної науки є формування і розвиток професійно-психологічної підготовленості суб'єкта до трудової діяльності, до творчого виконання конкретних життєвих завдань. Така підготовленість досягається в ході спільної (всебічної) підготовки, яка включає морально-психологічну, професійно-психологічну, психофізіологічну і психофізичну

підготовки з урахуванням вимог, що пред'являються особливостями діяльності та професії [1]. Психологічний аналіз робіт вітчизняних дослідників показує різноманіття використовуваних ними підходів при дослідженні психологічної підготовленості суб'єкта до професійної діяльності:

а) суб'єктно-діяльнісний, при якому під психологічної підготовленістю розуміється кінцевий результат підготовки до певної професійної діяльності, яка розглядається як інтегральне особистісне утворення, яке складається з мотиваційного, волевого, когнітивного, емоційного та операціонального компонентів, а також особистісні якості, адекватні вимогам професійної діяльності;

б) функціональний, що передбачає дослідження підготовленості до діяльності як певного рівня стану психіки, яке, будучи сформованим, забезпечує фахівцеві високий показник досягнень, що залежить від обсягу та повноти інформації, резерву можливостей для виправлення ситуації, системи прямих і зворотних зв'язків;

в) змістовний, який передбачає вивчення особливостей даного явища в залежності від конкретних умов;

г) соціально-функціональний, спрямований на дослідження тих функцій, які визначають психологічну підготовленість у життєдіяльності суб'єкта;

д) структурно-психологічний, який пов'язаний з характеристикою елементів психологічної підготовленості та їх взаємозв'язків;

е) генетичний, що розкриває витоки психологічної підготовленості та їх вплив на неї;

ж) логіко-гносеологічний, в рамках якого переважно з'ясовується розуміння сутності, змісту психологічної підготовки, її критеріїв та взаємозв'язку з іншими соціально-психологічними показниками [8].

Вимоги до особистості майбутніх фахівців у галузі психології, особливостей підготовки кадрів цього профілю, створення моделі майбутнього професіонала, представлені в працях зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р.Мей та ін.) і вітчизняних (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Тітаренко, М. Савчин, В. Семиченко, Н. Чепелева, Т. Яценко, І.Д. Бех, І.С. Булах та ін.) науковців. Вони зазначають, що основним інструментом впливу психолога, крім інтеріоризованих знань та вмінь, виступає його особистість, головним компонентом якої є сформований на високому рівні професіоналізм [3]. На актуальності проблеми формування професіоналізму та професійної стійкості майбутнього психолога наголошують українські дослідники С.В. Васьковська, Ж.П. Вірна, В.В. Власенко, П.П. Горностай, Л.В. Долинська, В.І. Карікаш, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Т.Н. Щербакова та ін. В психологіч-

ній літературі поняття «стійкості» розглядали в своїх роботах В.Є. Пеньков (виділив ознаки стійкості та тип діяльності людини, що визначає її стійкість) [4], В.Е. Чудновський (описав рівні стійкості особистості), К.М. Левітан, Н.А. Подимов. Особливості професійної стійкості в свої працях розглядали А.Я. Чебикін, К.К. Платонов, Е.М. Ковальчук, З.Н. Курлянд [5, с. 27]. Окремі аспекти професійно-особистісної стійкості досліджуються в працях В.Г. Асеева, Л.І. Божович, Ф.Є. Василюка, Г.Л. Гаврилової, Л.П. Гримак, Е.Ф. Зеєра, П.Б. Зильбермана, В.С. Мерліна, А.Г. Морозова, Н.А. Подимова, П.Є. Решетнікова, В.Е. Чудновського [7, с. 75-80].

З аналізу психологічної літератури, основних положень концепції психологічної стійкості особистості і експериментальних досліджень, присвячених даній проблемі (Є.П. Крупник, Н.А. Ларіна, Є.М. Лебедева, Р.А. Тагірова, Т.Б. Сизова), випливає, що якість психологічної стійкості характеризує зрілу особистість, що має високий рівень інтелектуальної й етичної культури, високорозвинені креативні здібності, вміння регулювати власні психічні стани в умовах інклюзивної освіти. Це зумовлює рідкість, якщо не унікальність професійно стійкої особистості.

3. Проблематика роботи. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [4].

Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості [5].

Основні напрями психолого-педагогічного супроводу: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів.

Розглядаючи готовність практичного психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дослідники конкретизують її структуру такими ознаками:

- позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання);
- емоційна насиченість позитивного ставлення професіонала, його особистісна зацікавленість;
- знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;
- професійні навички щодо організації та здійснення корекційної-розвивального впливу на особистість, яка формується;
- прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [2].

Отже, формуванню готовності практичного психолога до впровадження ідей інклюзивної освіти сприяє розвиток професійної стійкості, особистісних і професійних якостей фахівця, його комунікативних, творчих, емпатійних та рефлексивних умінь. У результаті теоретичного аналізу нам удалося виявити в структурі професійної стійкості майбутнього практичного психолога, наступні компоненти: *мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регулятивно-вольовий*. Від того, наскільки практичний психолог буде професійно стійким до взаємодії з дітьми з особливими освітніми процесами, залежатиме процес входження дитини в соціальне середовище.

5. Матеріали експериментального дослідження. Емпіричне дослідження проводилося серед студентів IV-V курсів на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Метою дослідження було виявлення ступеня розвитку компонентів професійної стійкості як елемента готовності майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Основним фактором стресостійкості та професійної стійкості взагалі майбутнього практичного психолога безпосередньо є задоволеність вибраною професією, що має значні кореляційні зв'язки з оптимальним мотиваційним комплексом (позитивний зв'язок $r = + 0,409$) та з рівнем емоційної нестабільності (негативна залежність $r = - 0,585$). Інакше кажучи, задоволеність вибраною професією тим вище, чим оптимальніше мотиваційний комплекс: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньою негативною. Висока емоційна нестабільність пов'язана із зниженням задоволеності професією [6, с. 226]. Використовуючи методику «*Мотиви вибору професії*», ми отримали наступні процентні співвідношення

Таблиця 1
Діагностика рівня емпатійних здібностей

Рівень емпатії	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Процентне співвідношення
Дуже високий рівень	13	11,1
Середній рівень	34	28,6
Занижений рівень	54	44,9
Дуже низький рівень	19	15,4

Відповідно до даної методики, простежується тенденція домінування у студентів V курсу внутрішніх індивідуально значущих мотивів (тобто орієнтація на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності), проте показники свідчать про те, що є, хоча і не високий, але і зовнішній негативний мотив (тобто невизначеність, відсутність внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії). У студентів IV курсу навпаки спостерігається домінування внутрішніх соціально значущих мотивів, тобто прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості. Результати експериментального дослідження оцінки уміння співпереживати і розуміти думки і почуття іншого представлені у таблиці 1.

Як видно з таблиці 3, у більшості опитаних виявлений занижений рівень розвитку емпатійних здібностей (44,9%), у 15,4% - дуже низький рівень. Ефективність емпатії знижується за рахунок того, що більшість студентів намагається уникати особистих контактів в умовах прогресу інформаційних технологій та віртуального спілкування, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконав себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності і емпатичних сприйняття. У 28,6% проявляється середній рівень розвитку емпатійних здібностей та у 11,1% - високий рівень. Серед цих опитаних домінує емоційний канал емпатії. Фіксується здатність емпатуючого входити в одну емоційну «хвилю» з оточуючими - співпереживати, бути спільником. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо відбулася емоційне підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки.

В результаті дослідження професійної спрямованості майбутнього фахівця виявлено:

- у 49,3% опитаних домінує прагматичний тип спрямованості, тобто системою домінуючих потреб є плани і успіхи в виконанні особистістю діяльності, інакше кажучи, особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, які, в свою чергу, визначають особистісну цінність і значимість.
- у 24,4% - егоцентричний тип спрямованості, тобто цілі, інтереси, потреби особистості носять, переважно, егоїстичний характер і займають центральне місце в ієрархії цінностей. Спілкування з іншими людьми має, як правило, маніпулятивний і споживчого відтінку, характеризується відсутністю справжнього, непідробного інтересу до співрозмовника. Егоїсти центровані на своїх особистих переживаннях, не здатні вийти за їх межі.
- у 15,2% - гуманістичний тип спрямованості особистості, тобто цілі, інтереси і потреби інших людей набувають першорядного значення. У спілкуванні такі люди толерантні, автентичні, емпатійні.
- у 11,1% - екзистенціальний тип, тобто домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, яка характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

6. Висновки та перспективи подальших досліджень. Системою домінуючих потреб у більшості є плани і успіхи в виконанні особистістю діяльності, інакше кажучи, особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, які, в свою чергу, визначають особистісну цінність і значимість. Більшість майбутніх фахівців намагається уникати особистих контактів в умовах прогресу інформаційних технологій та віртуального спілкування, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконав себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Все це утруднює процес професіоналізації та формування професійної стійкості особистості майбутнього практичного психолога, що знижує можливість ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, й обумовлює розробку концептуально нової корекційної моделі процесу формування професійної стійкості особистості практичного психолога в умовах сучасного культурно-освітнього простору.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д.Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1-2(17-18). – С. 5-7.
2. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.

3. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К.: Нац. пед. ун-т, 2002. – 114 с.
4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко – К., 2007. – 128 с.
5. Опалюк О.М. Підготовка фахівців до взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання / О. М. Опалюк // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 15. – С.430.
6. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов / – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479с.
7. Чудновский, В.Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. 1978. № 2. – С. 23-34.
8. Шикун А.Ф., Шикун А.А., Скотников М.В. Профессионально-психологическая подготовленность к деятельности как психологическая проблема // Вестник ТвГУ, Серия: Педагогика и психология (5). Тверь, 2009. С. 12-40.

ВАСИЛЕВСЬКА О.І.,

викладач,

кафедра практичної психології,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка,

м. Суми

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена теоретичному дослідженню ролі психологічної просвіти у збереженні психічного здоров'я учнів початкової школи. Предмет статті: психологічна просвіта як чинник формування психічного здоров'я учнів початкових класів. Проаналізовано сучасні тенденції вивчення даної проблеми. У статті розглянуто психологічні особливості психічного здоров'я цієї вікової категорії. Аналізуються особливості впливу школи, сімейної ситуації на особистісну, емоційну, поведінкову сфери молодшого школяра. Визначено місце психологічної просвіти в системі роботи практичного психолога освіти. Розглянуто особливості та прийоми роботи з педагогами, учнями, їх батьками. Окреслені напрями подальшого дослідження проблеми, пов'язані з пошуком ефективних методів роботи з батьками і вчителями.

Ключові слова: психічне здоров'я молодшого школяра, фактори психічного здоров'я, психологічна просвіта, психологічна культура, вікові особливості.

Статья посвящена теоретическому исследованию роли психологического просвещения в сохранении психического здоровья учащихся начальной школы. Проанализированы современные тенденции изучения данной проблемы. Предмет статьи: психологическое просвещение как фактор формирования психического здоровья учащихся начальной школы. В статье рассмотрены психологические особенности психического здоровья данной возрастной категории. Анализируются особенности влияния школы, семейной ситуации на личностную, эмоциональную сферу младшего школьника. Определено место психологического просвещения в системе работы практического психолога образования. Рассмотрены особенности, и приемы работы с

педагогами, учащимися, их родителями. Намечены направления дальнейшего исследования проблемы, связанные с поиском эффективных методов работы с родителями и учителями.

Ключевые слова: психическое здоровье младшего школьника, факторы психического здоровья, психологическое просвещение, психологическая культура, возрастные особенности.

The article is devoted to theoretical study of the role of psychological education in maintaining the mental health of primary school students. The subject of the article: psychological education as a factor of formation of the mental health of primary school children. The article considers the psychological characteristics of mental health in this age group. Analyzed the impact of school, family situation on a personal, emotional sphere younger pupils. The place of psychological education in the system of practical psychologist of education. Peculiarities and tricks robots with teachers, students, parents. Analyzed current trends in the study of this problem. Planned areas for further research the problems associated with finding effective methods of working with parents and teachers

Key words: mental health of primary school children, mental health factors, psychological education, psychological culture, age peculiarities

Вступ. Складні соціально-економічні умови буття, потребують від сучасної людини психічного здоров'я, яке допоможе конструктивно діяти в непередбачуваному світі. Аналіз проблеми психічного здоров'я особистості вказує на те, що часто його деформації беруть свій початок з дитинства. Відповідальним періодом у формуванні психічного здоров'я є період навчання у початковій школі. Це час інтенсивного росту, розвитку значних функціональних перебудов, підвищення чутливості організму до дії факторів зовнішнього середовища. Психічне здоров'я учня початкової школи тісно пов'язано з навчальним процесом, закладом освіти, в якому перебуває учень. Дослідження М.Бітянової, М.Безруких, О.Васильєва, Л.Гармаш, Л.Гладких, С.Громбаха, І.Дубровіної, С.Єфімової, О.Кочерги, Н.Коцур, С.Максименко, Л.Товкун дозволяють визначити особливості впливу шкільного середовища на психічне здоров'я молодшого школяра. Але залишається недостатньо висвітленою роль психологічної просвіти в збереженні і формуванні психічного здоров'я учнів початкової школи.

Мета статті: теоретичне дослідження психологічної просвіти як чинника формування психічного здоров'я молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу статті. Психічне здоров'я школярів – це збалансованість внутрішніх (когнітивних, емоційних, фізіологічних) і зовнішніх (вимоги соціального оточення, відповідність стилю учіння дітей стилю

навчання і виховання) компонентів.

Відповідальним періодом у формуванні психічного здоров'я є період навчання в початковій школі. Це час інтенсивного росту, значних функціональних перебудов, які підвищують чутливість організму до дії факторів зовнішнього середовища [1; 3; 4; 6; 7; 8; 12]. Проте останнім часом наявна тенденція зниження рівня психічного здоров'я, зростання особистісних і поведінкових ускладнень у школярів. Психічне здоров'я дитячого населення України викликає серйозне занепокоєння [3; 7].

Психічне здоров'я молодшого школяра досліджували М. Rutter, Р. Гудман, М. Безруких, Н. Гармаш, С. Громбах, С. Єфімова, Н. Коцур, І. Левіна. Основу психічного здоров'я молодшого школяра становить повноцінне проживання дитиною всіх етапів онтогенезу і повноцінний психічний розвиток на кожному з них [6]. Створення сприятливих умов для збереження психічного здоров'я особистості на кожному етапі розвитку потребує знань вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Психологічні аспекти розвитку учня початкової школи досліджено в працях зарубіжних і вітчизняних вчених: Е. Еріксона, З. Фрейда, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Л. Долинської, О. Дусавицького, Т.Лисянської, О. Скрипченка.

Молодший шкільний вік припадає на четвертий психосоціальний етап розвитку людини, що розпочинається з 6 років і відповідає латентній фазі у теорії З. Фрейда. За епігенетичною теорією, цей віковий період припадає на третю і четверту стадії розвитку особистості, які характеризуються появою у структурі ідентичності особистості учнів *Ero* (Я) і *Супер-ero* (Над-Я). Е. Еріксон підкреслює значення навчальної і трудової діяльності для психічного розвитку молодшого школяра. Небезпекою цієї стадії розвитку є почуття неповноцінності, некомпетентності. Вони найчастіше формуються в навчальній діяльності, яка визначається провідною. У рамках навчальної діяльності розгортаються вікові новоутворення: розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія, довільність, позаситуативно-особистісна форма спілкування [4; 5; 10; 11].

Глибокі зміни, що відбуваються в пізнавальній і особистісній сферах молодшого школяра, свідчать про широкі можливості розвитку дитини на цьому віковому етапі. Слід зазначити, що реалізація вікових можливостей залежить від ситуації розвитку дитини і пов'язана з умовами, в яких відбувається взаємодія дітей і дорослих.

Отже, завадити розкриттю потенційних можливостей молодшого школяра і негативно позначитися на психічному здоров'ї здатне неконструктивне проживання кризи семи років, нової соціальної ситуації розвитку. Входження в нове шкільне життя супроводжується складним комплексом власних переживань дитини, який може спровокувати неврози, виникнення акцентуації,

невротичні, психосоматичні розлади.

На психічне здоров'я молодшого школяра впливають: 1) стресова педагогічна тактика; 2) інтенсифікація учбового процесу; 3) невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям школярів; 4) нераціональність організації навчальної діяльності; 5) функціональна неграмотність педагога в питаннях охорони і укріплення психічного здоров'я, як свого, так і учнів; 6) відсутність системи роботи по формуванню цінності здоров'я і здорового способу життя [3; 6; 7; 8; 12].

Комплексний і систематичний вплив негативних подій шкільного середовища провокує погіршення психічного здоров'я учнів. Серед молодших школярів 8-9-річного віку домінують астеноневротичні реакції, які виникають у певних ситуаціях і супроводжуються погіршенням настрою, головним болем, тривогою. Фобічні тривожні розлади пов'язані із заниженою самооцінкою, страхом неможливості виконати навчальні завдання. Серед невротичних порушень у десятирічних дітей найчастіше зустрічається астено-невротичний синдром, який проявляється дратівливістю, емоційною лабільністю, швидким розвитком втоми.

Аналізуючи ситуацію, яка склалась в освіті, науковці підкреслюють, що пріоритетне завдання школи створення психологічно безпечних умов для навчання і виховання учнів [1, 2, 3, 6]. Психологічній службі, педагогічному колективу необхідно уважно ставитися до проблеми стосунків у школі, оптимізуючи форми спілкування у педагогічному середовищі, колективі класу, педагогів з учнями, батьків із дітьми, запобігати проявам насилля.

У проблемі формування і розвитку психічного здоров'я молодшого школяра значне місце також посідає сім'я дитини. Дослідники присвятили особливу увагу: стилям батьківського виховання (В. Гарбузов, І. Дубровіна, Д. Ісаєв), впливу сімейної ситуації на особистісні якості дітей (М. Безрукова, М. Буянов, В. Гарбузов, О. Захаров, Д. Ісаєв, М. Лісіна, А. Співаковська), ставленню до дитини з боку батьків (Г. Бевз, М. Безрукова, Н. Максимова, М. Миколайчук, А. Співаковська, Т. Титаренко), алкоголізації батьків та їх низькому освітньому рівню (М. Безрукова, М. Буянов, Д. Ісаєв, А. Лічко).

О. Кочерга та О. Васильєв відносять до негативних чинників негаразди у родинних взаєминах, які порушують гармонію душі й тіла [8, с. 20]. Негативно впливають на психічне здоров'я дітей неблагополучні (неповні, конфліктні, асоціальні тощо) сім'ї, деструктивна сім'я розглядається як джерело травматизації для дитини. Особливості перебування дитини у неблагополучній сім'ї характеризується як «психологічне сирітство». Негативний досвід спілкування у дитячо-батьківських взаєминах становить неабияку загрозу для психічного здоров'я дитини, усієї майбутньої долі.

Умови, в яких здійснюється життєдіяльність сучасної людини, стимулю-

ють розвиток стресу. Це пов'язано з багатьма політичними, соціально-економічними, інформаційними, екологічними, природними складовими. Дорослі найчастіше реагують на них високим рівнем тривожності, розгубленістю, відчаєм, що негативно позначається на виконанні батьківських обов'язків.

Чутливо сприймаючи взаємовідносини батьків з навколишнім світом, діти наслідують їх емоційні стани. Діти не тільки активні свідки, а й учасники тих подій, які відбуваються в країні. Взаємини між батьками і дітьми завжди тісно пов'язані з взаємовідносинами самих батьків, їх щастям, способом життя сім'ї, наявністю сімейних традицій. Благополуччю дитини сприяє доброзичлива атмосфера і система сімейних взаємин, що забезпечує почуття захищеності і одночасно стимулює і спрямовує розвиток відносин як між батьками і дітьми, так і між подружжям.

Отже, молодший шкільний вік вразливий до впливу подій, які пов'язані зі шкільною та сімейною ситуацією дитини.

Для позначення процесів, подій, які впливають на зміни психічного здоров'я, використовують дефініцію «чинник». Досліджування чинників психічного здоров'я учнів здійснювали Р. Гудман, М. Андрос, М. Безруких, О. Васильєв, В. Гарбузов, Н. Гармаш, Н. Гладких, С. Громбах, Н. Коцур, О. Кочерга, І. Левіна. Згідно з науково-практичними наробками, до значущих чинників формування психічного здоров'я молодшого школяра належить психологічна просвіта.

Психологічна просвіта покликана залучити педагогічних працівників, учнів, їх батьків до психологічних знань. Це самостійний напрям роботи практичного психолога в освіті, орієнтований на всіх учасників навчально-виховного процесу, що має своєю метою формування їхньої високої психологічної культури [2; 6; 11]. Втім, слід зазначити, що психологічна просвіта, знаходячись у системі роботи практичного психолога, тісно пов'язана з іншими напрямками його діяльності. Ефективна психологічна просвіта ґрунтується на якісній психодіагностиці. Водночас потребує поєднання з психологічною профілактикою, консультуванням.

Основні напрямки роботи шкільної психологічної служби у напрямку здійснення психологічної просвіти учасників навчально-виховного процесу: ознайомити вчителів та батьків з основами дитячої, педагогічної та соціальної психології, а учнів – з основами самовиховання; популяризувати і роз'яснювати результати найновіших психологічних досліджень; формувати потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку.

Психологічна просвіта відповідає найбільш істотним принципам забезпечення психічного здоров'я, які, на думку дослідників Г.В.Ложкіна, О.В.Носкової, І.В.Толкунової, складають комплексність, креативність, принцип «внутріш-

нього спостерігача», зміцнення і розвиток позитивних установок.

Складність проблеми формування психічного здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл, потребує особливої уваги організації просвітницької роботи серед педагогів і батьків (особливо у початкових класах) [1; 2; 6; 8]. Робота може бути спрямована на розгляд причин поведінкових і емоційних відхилень у дітей, здійснення заходів, спрямованих запобіганню труднощів у навчанні, розвиток соціальних навичок учнів; просвіта педагогів і батьків щодо причин шкільної дезадаптації учнів, особливості психолого-педагогічної роботи з ними.

Типовими формами просвітницької роботи шкільного психолога є виступи на батьківських зборах, педрадах, лекції, семінари, бесіди і консультації для вчителів, батьків. Із просвітницькою функцією психологічної служби в школі найтіснішим чином пов'язана її профілактична функція. Профілактична робота шкільного психолога націлена на створення у школі таких умов навчання та виховання, які б сприяли гармонійному психічному та особистісному розвитку учнів.

Ефективна психологічна просвіта привертає особливу увагу батьків і вчителів до перших кроків дитини у школі та до кожного з наступних перехідних етапів у її шкільному житті, сприяє диференціації та індивідуалізації навчання, виявленню інтересів і схильностей кожної дитини, розвитку її здібностей, творчих можливостей, запобігає педагогічній занедбаності дітей і підлітків.

Психологічна просвіта педагогів – традиційна складова шкільної психологічної практики. Вона передбачає створення умов, у рамках яких педагоги могли б одержати професійно й особистісно значимі для них знання. Насамперед, мова йде про психологічні знання й навички, які дозволять створити освітнє середовище без насилля, організувати ефективний процес предметного навчання учнів, побудувати конструктивні стосунки з учнями й колегами на взаємовигідних засадах, усвідомити й осмислити себе в професії й спілкуванні з іншими людьми.

Просвітницька робота з педагогами може включати наступу інформацію: зміст психолого-педагогічного статусу учнів, психологічні механізми розвитку й навчання дітей, причини виникнення труднощів, соціально-психологічні знання, що стосуються питань спілкування й взаємодії з учнями в навчальній і позанавчальній ситуації.

Відомо, що такі «класичні» заходи, як лекція або семінар, через об'єктивні причини (наприклад, перевантаженість учителів) і деякі професійно-особистісні особливості педагогів (схильність до створення й закріплення різних стереотипів, підвищена особистісна тривожність і ін.) є вкрай неефективними [2; 6; 11]. Необхідно поєднувати надання просвітницької інформації педагогам з процесом професійної діяльності (тобто, знання як відповідь на реально існуючий і усвідомлений запит учителя або вихователя). Психологічна

просвіта може здійснюватись на тематичних педрадах, засіданнях методичних об'єднань, проблемних груп педагогів. Слід зазначити, що теми виступів психолога, повинні бути пов'язані із психолого-педагогічними проблемами школи і здійснюватись у системі роботи з педагогічним колективом, яку він планується. Що дозволяє уникнути формалізму у проведенні просвітницького закладу, підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Отже, просвітницька робота повинна бути втілена (дозовано, з ретельно відібраним змістом) у поточну діяльність учбово-методичних об'єднань, тематичних педрад, психолого-педагогічних консилиумів і т.д.

У здійсненні психолого-педагогічного супроводу психолог особливу увагу приділяє психологічній просвіті батьків учнів. Загальна мета психологічної просвіти батьків бачиться нам у створенні ситуації співробітництва й формуванні установки відповідальності батьків стосовно проблем навчання й розвитку дитини. Робота з батьками будується у двох напрямках: психологічна просвіта й соціально-психологічне консультування з проблем навчання й особистісного розвитку дітей [6; 7; 8; 9; 11; 12]. Психолог занурює батьків у значимі, складні проблеми вікових криз, які розв'язуються їхніми дітьми у відповідний момент шкільного навчання й психологічного розвитку, і пропонує доцільні форми дитячо-батьківського спілкування. Для цього можуть використовуватися короткі психологічні бесіди на класних зборах, спеціальні батьківські дні, спільні зустрічі батьків і дітей.

Психологічна просвіта покликана привернути увагу батьків до долі власної дитини, допомогти зрозуміти вирішальне значення молодшого шкільного віку у збереженні психічного здоров'я дитини. Сприяти формуванню таких базисних якостей дитини як почуття компетентності, впевненості у власних силах [2; 6; 8; 9; 11; 12].

Батьки, за допомогою психолога, мають зрозуміти і відчувати необхідність певної психологічної компетентності для того, щоб любити і сприймати свою дитину такою, якою вона є, ні з ким не порівнюючи її і не дорікаючи їй, вміти підтримати в складних життєвих обставинах. Напрямок психологічної просвіти батьків повинні бути спрямовані на розширення знань про вікові особливості дитини, а саме: можливості і труднощі віку, конструктивне їх вирішення.

Слід зазначити, здібності, психічні новоутворення, конкретні психологічні навички дитини не існують самі по собі. Вони виникають, потім формуються, якщо створене особливе середовище життєдіяльності дитини [8; 9; 12]. Це середовище складається з конструктивних взаємовідносин дитини і дорослого, які формують бажання, мотиваційну, інтелектуальну сферу, емоційний світ дитини. Отже, для запобігання виникнення проблем у шкільному житті, особистісному розвитку необхідна система безпечних, розвивальних взаємин дитини зі світом, яку повинні створити дорослі. Саме психологічна просвіта

окреслює правила і напрямки «будівельних робіт».

Втім, психологічна просвіта розширює психологічні знання не тільки дорослих учасників навчально-виховного процесу. На думку І. Дубровіної : «Ми...повинні озброїти дитину – відповідно до віку – засобами само розуміння, само сприйняття і саморозвитку в контексті взаємодії з оточуючими людьми в умовах культурних, соціальних, економічних і екологічних реальностей навколишнього світу» [6, с. 6].

Просвітницька робота з учнями може бути організована у відповідь на їх актуальний запит на певні знання. Психолог повинен бути готовий у такому випадку запропонувати учням реальну наукову інформацію, що дозволить їм по-іншому подивитися на ситуацію. Звичайно, можливо не тільки використовувати актуальні запити на психологічне знання, але й спеціально формувати їх. Наприклад, він може побудувати заняття із групою або класом таким чином, щоб вивести дітей на певну проблему у стосунках або психологічних особливостях людей, що «висвітілася» і стала значимою завдяки якійсь грі або груповій дискусії [2; 6; 9; 11].

Результатом професійно проведеної психологічної просвіти є засвоєння учнями психологічних знань і навичок, які б допомагали їм успішно вчитися й розвиватися в різних сферах шкільного життя. Слід зазначити, інформація для роботи з учнями, повинна враховувати їх вікові потреби й цінності, рівень реального розвитку учнів, готовність до засвоєння тих або інших знань і навичок, реальну групову ситуацію в тому чи іншому класі або паралелі [2].

Що стосується форми організації, то бажано включати ситуації засвоєння знань у привабливу або актуальну, значущу для учнів даного віку діяльність. Наразі, М.Бітянова підкреслює необхідність поєднання психологічної просвіти з активними формами роботи для закріплення і активізації отриманих знань, наприклад, «велика» психологічна гра. Вона налаштовує учасників на усвідомлення проблем і цілей, зміцнює «психологічний імунітет», відкриває ресурси особистісного розвитку учнів.

Необхідно підкреслити, що ефективність психологічної просвіти потребує кріпкої і системної роботи практичного психолога над підвищенням рівня власної педагогічної культури, поглибленням професійних знань. Практичний психолог повинен мати необхідні знання, вміння та навички для прогнозування, планування і здійснення системи освітніх заходів, що мають на меті підвищення психологічної культури і професійної компетентності вчителів, розширення психологічної обізнаності учнів та їх батьків [11].

Висновки. Узагальнюючи теоретичні положення дослідження проблеми психологічної просвіти як чинника формування психічного здоров'я молодшого школяра, слід зазначити, що психологічна просвіта сприяє підвищенню психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу.

Зкладається підґрунтя для створення безпечного і сприятливого середовища життєдіяльності дитини, що вкрай необхідне для формування психічного здоров'я учнів початкової школи. Перспектива подальших досліджень пов'язана з розробкою дієвих методів психологічної просвіти у загальноосвітній школі.

Список використаних джерел:

1. Андрос М.Є. Психічне здоров'я особистості в навчальних закладах / М.Є. Андрос // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С.27 – 33.
2. Бітянова М. Дитина у школі: технології розвитку / М. Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
3. Безруких М.М. Трудности обучения младших школьников, имеющих
4. нарушение психического здоровья / М.М.Безруких, С.П.Ефимова,
5. Е.Н. Юркевич // Мир психологии. – 2003. – №4(236). – С.211-218.
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2001. – . С.227-271.
7. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. / Л.С.Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 508 с.
8. Дубровина И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы.– / Москва: Академия, 1995. – 168 с.
9. Коцур Н. Психічне здоров'я сучасних школярів: медичні та психолого-педагогічні аспекти / Н.Коцур // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип.. 23. – 452с. – С.321 – 326.
10. Кочерга О. Психічне здоров'я молодшого школяра / О.Кочерга, О.Васильєв // Психолог на батьківських зборах / [упоряд. О.Главник]. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет. 2003. – 112с. – С.17-22.
11. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании / В. Э. Пахальян // Вопр. психол. – 2002. – № 1. – С. 38-44.
12. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О.В.Скрипченко. – К.: Рад. школа, 1974. – 104 с.
13. Тарасова Т. Б. Психологічна просвіта: навчальний посібник / Т. Б. Тарасова. – Суми: Університетська книга, 2013. – 462 с.
14. Терещенко Л. Як зберегти психічне здоров'я дітей 5 – 7 років / Л. Терещенко. К.: Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. – 104 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ОСВІТА ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ: ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ

У статті аналізуються сучасні проблеми навчання та підтримки обдарованої молоді. Розглядаються зарубіжні моделі освітньої політики стосовно обдарованої молоді. Описується сучасний стан системи роботи з обдарованою молоддю в США, аналізуються її достоїнства і недоліки. Наводяться методи роботи з обдарованими від дошкільної до вищої ланки системи освіти. Аналізуються особливості державної політики європейських країн у галузі освіти обдарованих учнів.

Ключові слова: обдарованість, освітня політика, розвиток і підтримка обдарованих, програми підвищеної складності, інклюзивний підхід.

В статье анализируются современные проблемы обучения и поддержки одаренной молодежи. Рассматриваются зарубежные модели образовательной политики в отношении одаренной молодежи. Описывается современное состояние системы работы с одаренной молодежью в США, анализируются ее достоинства и недостатки. Приводятся методы работы с одаренными от дошкольного до высшего звена системы образования. Анализируются особенности государственной политики европейских стран в области образования одаренных учащихся.

Ключевые слова: одаренность, образовательная политика, развитие и поддержка одаренных, программы повышенной сложности, инклюзивный подход.

In the article the modern problems of studies and support of the gifted young people are analysed. The foreign models of educational policy are examined in relation to the gifted young people. The

modern state of the system of work is described with the gifted young people in the USA, its dignities and failings are analysed. The methods of work are pointed with gifted from the preschool to the higher link system of education. The features of public policy of the European countries are analysed in industry of education of the gifted students.

Key words: *giftedness, educational policy, development and support of the gifted, honors programs, inclusive approach.*

Постановка проблеми. Обдарована молодь повинна користуватися пристосованими до її потреб умовами освіти, які дозволили б їй повністю реалізувати свої можливості як у власних інтересах, так і в інтересах суспільства. Загалом всі державні освітні системи в Західній Європі працюють у відповідності з рекомендаціями ЮНЕСКО, що визначають право дітей на таку освіту, яка відповідає їх здібностям та інтересам. Проте до сьогодні триває запекла політична боротьба між ідеалами елітизму та егалітаризму. Саме тому, хоча спеціалізоване навчання обдарованих дітей та молоді в реальності представлене в більшості країн Західної Європи, воно не завжди має законодавчі основи [4; 6].

У Східній Європі нарівні з державними організаціями існують культурні та громадські центри, які займаються проблемою обдарованих дітей та молоді. І хоча збільшується обсяг досліджень обдарованості, спеціальних обговорень на конференціях, єдиної загальновизнаної концепції навчання обдарованих немає.

Робота з обдарованими дітьми та молоддю в США найменше зазнала ідеологічного тиску, тому ця країна стала лідером за кількістю та різноманітністю практик, спрямованих на ідентифікацію, розвиток і підтримку обдарованих. Обдарована молодь тут отримує стипендії, має можливість відвідувати додаткові заняття, брати участь у роботі літніх шкіл, проходити поглиблений або прискорений курс навчання. У цій країні розроблені численні програми підтримки обдарованих, проте відсутня єдина державна програма пошуку та підтримки талановитої молоді, що призводить до неузгодженості в роботі служб, як всередині одного штату, так і між ними.

Інтелектуально-творчий потенціал вважають стратегічним ресурсом у всіх країнах світу. «Жодна країна не може в дійсності дозволити собі марнувати таланти – це було б марнуванням людських ресурсів, як не може вчасно не виявити інтелектуальний або будь-який інший потенціал» [3, с. 462]. Тому найбільш розвинуті держави з метою збереження потенційних талантів переходять від екстенсивної системи до інтенсивної, яка передбачає виявлення обдарованості не за досягненнями, а за потенціалом та роботу з мотиваційно-потребнісною сферою обдарованої молоді.

Для реалізації інтенсивної системи необхідні просунуті гуманітарні технології як виявлення, так і розвитку обдарованості. Психологічні технології дозволяють здійснити налаштування системи під індивідуальність, а також доповнити її необхідною роботою над особистістю обдарованої людини, її мотивацією і т.д.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі державної політики в галузі освіти найбільш розвинутих країн відбувається перехід від екстенсивної до інтенсивної системи підтримки обдарованої молоді. Екстенсивний шлях характеризується двома особливостями: 1) виявлення обдарованих на основі досягнення високих результатів (проведення предметних олімпіад, конкурсів, виділення високоуспішних учнів); 2) використання альтернативних освітніх маршрутів, пов'язаних із викладанням різних дисциплін на більш високому професійному рівні. Відповідно, екстенсивний підхід стикається з двома основними групами проблем. Орієнтація у виявленні обдарованості на досягнення призводить до втрати великої групи обдарованих з високим потенціалом, які не проявляють себе значними досягненнями в усереднюючих умовах масової школи (як середньої, так і вищої). Орієнтація на підвищений рівень викладання також придатна не для всіх учнів, оскільки не всі достатньою мірою мотивовані. Ефективна робота з обдарованістю передбачає необхідність знаходити диференційований підхід до мотиваційно-потребнісної сфери.

Д. В. Ушаков зазначає, що «додатковою перевагою інтенсивної системи є соціальна орієнтація, оскільки в її рамках можуть бути вибудовані більш ефективні «соціальні ліфти». Саме інтенсивні підходи, що враховують індивідуальні особливості потребнісно-мотиваційної сфери, здатні створювати найбільш сприятливі умови для обдарованих вихідців з тих соціальних груп, котрим важче проявити себе в стандартизованих умовах екстенсивної системи» [3, с. 258].

Обдарованість важлива як стратегічний ресурс, тому несвоєчасне виявлення видатних інтелектуальних і будь-яких інших можливостей є тратою людських ресурсів. Такою ж тратою людських ресурсів виявляється навчання обдарованої дитини в «нормальній» школі, що не дає ніякого результату. Проте умови, запропоновані для обдарованих дітей, є ідеальними умовами для всіх дітей, і треба створювати їх усім дітям. Те, що дійсно шкодить і обдарованим, і менш здібним, так це пласка одноманітність освітніх можливостей. Для спрямування обдарованих дітей у потрібну сторону треба створити максимально можливу різноманітність і вибір в освіті [1; 5; 7].

Освітня політика стосовно обдарованої молоді тісно пов'язана з розумінням терміну «обдарованість» у даній країні. Незважаючи на різноманітність трактувань цього поняття, в науковому та освітньому товаристві склалося

певне розуміння обдарованості. Це поняття значно більш динамічне, ніж виключно внутрішньо або генетично обумовлена властивість, а також більш різноманітне, аніж тільки когнітивно-інтелектуальні здібності.

На основі різних способів розуміння та визначення поняття «обдарованість» вибудовуються різні способи ідентифікації обдарованих учнів. У більшості європейських країн намітився перехід від розуміння «обдарованості» як внутрішнього когнітивного навику, тісно пов'язаного з традиційною шкільною програмою та академічними успіхами в ній, до більш широкого погляду, який включає в це поняття мотивацію, креативність, розв'язання проблем, лідерство, соціальні та емоційні навички.

Нормативно-правове регулювання у сфері освіти обдарованих представлене або в рамках загальних законодавчих актів, що визначають діяльність національної системи освіти, або юридичними актами, які стосуються освіти учнів з особливими потребами, або зовсім відсутнє.

У більшості європейських країн обдаровані учні навчаються в межах масової школи, у звичайних класах. Більшість спеціальних освітніх умов надається у формі додаткових (позакласних або понад програми) освітніх ресурсів, а не шляхом диференціації власного процесу навчання обдарованих. Європейські експерти вважають, що перспективна лінія в освітній політиці полягає у вибудовуванні роботи з обдарованими учнями як із учнями з особливими потребами, без законодавчого включення вказаної категорії дітей в цю область. Створюються школи, здатні організувати необхідні умови для розвитку різних дітей, які відповідають цілому спектру їх спеціальних потреб, включаючи потреби обдарованих.

У США на сьогодні створена одна із найбільш дієвих систем роботи з обдарованими [8]. Перспективним учням пропонуються різноманітні програми і можливості, включаючи прискорене навчання, поглиблене вивчення предметів, літні школи, можливість науково-дослідної діяльності. Проводиться велика робота із вдосконалення програм для обдарованих учнів. У всіх штатах введені закони, правила або методичні рекомендації, які стосуються ідентифікації та підтримки талановитих учнів. Обдаровані діти отримують стипендії, мають можливість відвідувати додаткові курси та навчатися за спеціальними програмами. Відсутність єдиної державної програми пошуку і підтримки талановитої молоді призводить до того, що питання, пов'язані з навчанням обдарованих, вирішуються в штатах, на місцевому рівні. У багатьох із них не введені єдині вимоги і місцеві освітні заклади змушені самостійно визначати найкращі способи роботи з талановитими учнями.

Проте американська система вузівського навчання є однією з найкращих у світі. В університетах США обдарованим студентам пропонуються програми підвищеної складності. Студенти, починаючи з першого курсу, мають можли-

вість самостійно вибирати головні і супутні навчальні дисципліни, що надає учням, у яких проявляються здібності в багатьох сферах діяльності, шанс більше взяти про ті чи інші наукові напрямки. Розроблені численні програми підтримки обдарованих студентів, починаючи з системи менторства, створення клубів і почесних товариств та закінчуючи психологічним консультуванням і супроводом учнів.

Для обдарованих школярів створено можливості для прискореного проходження шкільного курсу та раннього зарахування в університет або коледж. Велика увага приділяється адаптації учнів до університетських вимог.

Головним досягненням американської системи освіти обдарованих вважається створення атмосфери, в якій заохочується прагнення до знань, до реалізації особистого наукового та творчого потенціалу. Під час навчання за спеціальними програмами у них формуються інтелектуальні і соціальні зв'язки, що дозволяє уникнути почуття ізольованості і нерозуміння, обумовленого відмінностями в здібностях, інтересах і системі цінностей обдарованих та їх оточення [8].

На рівні окремих штатів передбачено певні напрямки роботи з обдарованими дітьми: інтелектуальний розвиток, специфічні та основні академічні програми, креативність, образотворча та виконавська майстерність, лідерство. У більшості штатів не уточнюється, чи повинні програми і служби для обдарованих учнів містити елементи соціоемоційної підтримки, академічного супроводу та консультування, не визначено й час контакту з дітьми. Ці питання залишаються на розгляді місцевих освітніх закладів.

Серед методів, які використовуються для навчання обдарованих дітей від дитячих садків до старших класів школи, найбільш розповсюдженими є навчання у звичайних класах, кластерних класах (де виділяється підгрупа обдарованих учнів), ресурсних кімнатах, автономних класах. Ресурсною кімнатою називають приміщення, спеціально обладнане для занять з дітьми, які мають різні особливості. Це може бути інвалідність, порушення функцій організму або, навпаки, обдарованість. Розповсюдженим методом роботи з обдарованими дітьми є телескопічне навчання, що передбачає диференційований підхід до учнів, при якому враховуються їх наявні і потенційні уміння та навички. Часто обдарованих учнів збирають у спеціальний клас, в якому з дітьми займаються за спеціальними програмами. Ще однією можливістю для обдарованих дітей є саморегульоване навчання, при якому учні вивчають предмети в зручному темпі тими способами, які підходять для них.

Серед методів роботи з обдарованими учнями у вишах [9] значно домінують програми поглибленого вивчення, найбільш розповсюдженими є відвідування декількох курсів у вищому навчальному закладі та звичайні заняття. В американських вищих школах розповсюдженими методами роботи з обдаро-

ваними студентами є незалежне навчання, міжнародний бакалаврат, спеціалізовані та віртуальні вищі школи, автономні класи. Окрім цього використовуються ресурсні кімнати, віртуальні класи, регіональні школи та наставництво.

Обдаровані студенти для повної реалізації свого потенціалу потребують більш складних навчальних курсів. Різноманітність програм та орієнтація на широкий діапазон відмінностей між учнями допомагають створити кращі умови навчання обдарованих з високими здібностями та з розвинутою пізнавальною мотивацією.

Порівняння обдарованих студентів, які навчаються за звичайними та ускладненими програмами, дозволило виділити ряд відмінностей. Студенти, які навчаються за програмами підвищеної складності, високо цінують знання, проявляють більшу наполегливість у досягненні мети. Вони виявились більш вимогливими, проявляли більшу схильність до змагання та більше потребували схвалення, були більше задоволеними навчанням в університеті. Виявлено відмінності й у мотивації отримання університетської освіти: студенти, які навчались за звичайними програмами, головним мотивом називали підвищення матеріального благополуччя, тоді як ті, хто засвоював програми підвищеної складності, вказували на потребу в знаннях або прагнення підготуватися до продовження освіти в майбутньому. Перші пов'язували вибір професії з величиною заробітної плати, другі вибирали на основі внутрішніх інтересів.

Програми підвищеної складності в американських університетах мають двохступеневу структуру. Перші два роки навчання (перша ступінь) студенти відвідують семінари і тренінги, які спрямовані на розвиток умінь вчитися, допомагають визначитися з напрямком навчання та дослідницької діяльності, дають можливості неформального спілкування з успішними старшокурсниками і випускниками університету, щоб ознайомитись з їх досвідом. Друга ступінь включає навчальні курси і семінари підвищеної складності, які вибудовуються як міждисциплінарні заняття. Для них характерні групи меншої наповненості, що надає більше можливостей для безпосереднього співробітництва з викладачами. Частина програм включає менторство, підвищені можливості проведення досліджень, участь у лідерській і суспільно-корисній діяльності. Існують також додаткові інтелектуально зорієнтовані позанавчальні об'єднання, наприклад, дискусійні групи. В рамках програм підвищеної складності талановиті учні можуть отримувати фінансову підтримку у вигляді стипендій, можливості короткотривалого навчання за рубежом, а також особливі умови проживання і навчання, свої власні сайти, на яких студенти можуть отримувати та обговорювати різноманітну інформацію.

Для надання психологічної підтримки у всіх вишах існують центри, які цілеспрямовано займаються проблемами студентів. Обдаровані учні, недо-

статньо адаптовані до умов навчання та вимог університету, отримують індивідуальні консультації психологів, можуть брати участь в групових тренінгах.

Участь у програмах підвищеної складності в університеті дозволила студентам сформувати інтелектуальні та соціальні зв'язки з іншими обдарованими. Через спілкування в програмі вони змогли усвідомити свою сильну потребу в самоактуалізації. Студенти отримали додатковий стимул до інтелектуальної активності та змогли відповісти на виклики, які вставали перед ними в ході університетського навчання.

В країнах Європи стратегічним підходом до освіти обдарованих є так званий інклюзивний підхід, тобто установка на навчання обдарованих у звичайних школах і класах. Так, офіційний підхід до освіти обдарованих у Великобританії заснований на принципі включення, який орієнтує на покращення освіти для всіх дітей так, щоб обдаровані могли залишатися в загальноосвітніх школах і мати можливість реалізовувати себе через диференціацію та індивідуалізацію навчання. Проте є країни, де саме поняття обдарованості виключене із вживання як таке, що протиречить ідеалам демократії (скандинавські країни). Третя група країн (пострадянські країни) зберегли позитивно зарекомендовану форму спеціалізованих шкіл для обдарованих, яка залишилась у спадок від розваленого соціалістичного блоку.

Департаментом у справах дітей, шкіл і сімей Великобританії представлено загальні принципи державної політики, які покладено в основу виявлення обдарованих і талановитих учнів. У цій країні психологи не включені в штат шкільних працівників, проте школи можуть звертатися до них для консультацій. Виявлення обдарованих входить в обов'язки шкільних вчителів. Саме для них виділено етапи, за якими слід проводити ідентифікацію обдарованих, надано переліки методів виявлення, а також стандарти розробки навчальних програм для подальшого розвитку здібностей. Попри чітко задані етапи залишається місце і для врахування місцевих особливостей, можливостей та ініціатив конкретної школи.

У Франції рекомендується навчати обдарованих в рамках звичайних класів через індивідуалізацію та розвивати роботу з батьками і вчителями на всіх стадіях шкільного навчання.

Принципово нова модель підтримки талантів розроблена в Угорщині при фінансовій підтримці Євросоюзу [10]. Країна зберегла спеціалізовані школи та центри розвитку і консультування обдарованих дітей. З 2008 року в країні діє довгострокова Національна програма підтримки таланту, розрахована на 20 років. Термін «талант» у контексті даної програми застосовується для позначення високих здібностей у всіх сферах діяльності: інтелектуальній, художній, підприємницькій, лідерській, інженерно-технічній і т.д. З 2009 року працював проект «Угорський геній», який був заснований на сучасному, всеохоплюючому «мере-

жевому» принципі, що надає широченні можливості співробітництва, взаємодопомоги, використання матеріальних і методичних ресурсів всім зацікавленим сторонам у будь-якому кутку країни в будь-який час. Цей принцип дозволяє відмовитись від вертикальної, ієрархічної організації взаємодії учасників проекту і перейти до так званих горизонтальних, прямих зв'язків. За рахунок цього появляється безпосереднє, практично моментальне отримання інформації, доступ до методик виявлення та зарекомендованих практик навчання в тих галузях, на які появляється запит. Проект здійснювався на основі інтернету.

Перший крок в реалізації програми спрямований на дорослих, залучених у різні форми підтримки талановитих дітей і молоді. Його завдання – об'єднати професійне співтовариство та підготувати експертів із підтримки талантів. Важливу роль у програмі відігравало створення Карти талантів, на якій було показано різні організації, що працюють з талановитими дітьми, позначено кращі практики з їх підтримки. На цій географічній карті країни, розміщених на інтернет-порталі програми, будь-яка людина – шкільний адміністратор, учитель, батьки, сама дитина, легко могли знайти місце, де можна отримати необхідний вид підтримки.

Головна мета програми – створення соціального оточення, дружнього до таланту. Таке оточення стимулює «організацію співтовариств, що підтримують талант, і мережу, яка сприяє прояву та реалізації таланту на благо суспільства» [10]. Включення в мережу здійснювалося тільки після проведення експертизи та позначення їх як «Талант-пости», які діють як своєрідні вузли мережі. Це могли бути державні освітні заклади, цивільні або церковні організації. Вони відповідають за виконання наступних завдань: виявлення таланту, його підтримка, консультування, взаємодія з іншими членами мережі шляхом вивчення зарекомендованих практик і надання інформації про свою роботу. Детальну інформацію про кожен із «Талант-постів» викладено на сайті програми: перераховано види обдарованості, з якими працюють пости, вік обдарованих, використовувані практики, підготовлені вчителі, консультанти, ментори, спонсори, наявні навчальні курси, обладнання і т.д.

Професійну діяльність «Талант-постів» доповнено радами з підтримки талантів, завдання яких – організація взаємодії з суспільством. Такі ради створено за різними основами: за територіальною приналежністю професійних або самодіяльних організацій (місцеві, міські, районні); за сферою прояву здібностей (математика, мистецтво, конструювання і т.д.). у ради з підтримки талантів входять представники освіти, бізнесу, муніципальних органів. Програма включає широкий список навчальних курсів з підготовки до роботи з обдарованими для фахівців різних спеціальностей.

У державній освітній політиці європейських країн відмічаються й деякі загальні тенденції [2]. Збільшується кількість країн, які визнають необхідність

спеціальних програм освіти обдарованих. У державних програмах більшості країн підтримуються всі види обдарованості. У деяких з них особливо підкреслюється необхідність розвитку лідерських, підприємницьких та інженерно-технічних здібностей. Все більше застосовуються інтернет-технології як у навчанні обдарованих, так і в організації професійного співтовариства, яке працює з ними. У державні програми низки європейських країн вводиться підготовка учасників освітнього процесу до роботи з обдарованими. Країни, які визнають особливі потреби таких учнів та необхідність використання спеціальних стратегій і форм навчання в освіті обдарованих, спрямовують зусилля на спеціальну підготовку вчителів для роботи з цим контингентом учнів.

Висновки. Сучасна ситуація в сфері освіти обдарованих учнів свідчить про відсутність системи виявлення і підтримки обдарованості, при якій буде можливим формування освітньої траєкторії людини на основі її здібностей і талантів. Суттєві зміни в роботі з талановитою молоддю неможливі без законодавчого та нормативного супроводу. Насамперед, у законодавчому плані необхідно закріпити розуміння рівності прав у системі освіти як визнання індивідуальних відмінностей. Справжня рівність полягає в створенні рівних можливостей доступу всіх груп учнів до відповідних умов навчання, а не в усередненні можливостей для всіх. Це визнання є необхідною умовою успішного здійснення практичної роботи з індивідуалізації освіти, що складає основу роботи з усіма особливими групами дітей.

Список використаних джерел:

1. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика / Ю. З. Гильбух. – К. : РОВО «Укрвузполиграф», 1992. – 84 с.
2. Попова Л. В. Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика европейских стран / Попова Л. В. // Психологическая наука и образование. – 2011. – №4. – С. 56-62.
3. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Д. В. Ушаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с. (Экспериментальные исследования).
4. Фримен Дж. Обучение одаренных детей в Западной Европе / Джоан Фримен // Психологическая наука и образование. – 2011. – №4. – С. 63-73.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
6. Freeman J. Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the department of education and skills. London, 2002.
7. Simonton D. K. The eminent genius in history: The critical role of creative development // Gifted Child Quarterly. 1978. V.22(2). P. 187-195.

8. Swiatek M. A. The talent search model: past, present and future // The gifted child quarterly. 2007. V.51(4).
9. State of the states in gifted education. National policy and practice data // A report by the council of state directors of programs for the gifted and the National association for gifted children. 2008-2009.
10. www.geniuszportal.hu

ВАШАК О.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра початкової
і дошкільної освіти,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У НАЦІОНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

Статтю присвячено проблемі екологічного виховання дошкільників. Розкривається значення українських народних традицій, народної творчості та культури для екологічного виховання дошкільників на сучасному етапі. Визначено засоби національної системи виховання, спрямовані на формування у дітей екологічного світобачення та відчуття гармонії природи і людини. Дається тлумачення понять екологічне виховання та етнічна екологія.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічне світобачення, етнічна екологія, національне виховання, народна педагогіка, українська народна творчість.

Статья посвящается проблеме экологического воспитания дошкольников. Раскрывается значение украинских народных традиций, народного творчества и культуры для экологического воспитания дошкольников на современном этапе. Определены способы национальной системы воспитания, которые направлены на формирование у детей экологического восприятия и чувства гармонии природы и человека. Дается определение экологическому воспитанию и этнической экологии.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое восприятие, этническая экология, национальное воспитание, народная педагогика, украинское народное творчество.

The article is devoted to the problem of ecological education of pre-

schoolers. The importance of Ukrainian folk traditions, folk art and culture for modern ecological education of preschoolers is revealed. Some means of national system of education are defined; they are aimed on to forming of ecological world view of preschoolers and the sensation of harmony between man and nature evaluation. The definitions of the terms: «Ecological education» and «Ethnic ecology» are given.

Key words: *ecological education, ecological world view, ethnic ecology, national education, folk pedagogy, Ukrainian folk art.*

Постановка проблеми. У Концепції екологічної освіти України серед завдань дошкільного виховання визначено формування основ екологічної культури, морально-ціннісної орієнтації особистості. Відомо, що цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично спрямованих орієнтирів щодо природи. Тому, основним предметом екологічного виховання дошкільників має стати формування суб'єктивного відображення універсальної цінності природи, у тому числі відображених у народних традиціях, культурі, історії. Цей закон визначає правові, економічні та соціальні основи організації охорони навколишнього природного середовища в інтересах нинішнього і майбутніх поколінь. У наш час проблема екологічного виховання та проблема використання народних здобутків у вихованні дітей залишається актуальною. Численні праці присвячені саме цим питанням.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему використання народних надбань в екологічному вихованні дітей та формування у них екологічної культури досліджували класики педагогічної думки: Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та ін. Із сучасних науковців та педагогів-практиків присвятили свої дослідження Т. Байбара, О. Біда, Г. Беленька, Н. Глухова, Н. Кондратьєва, С. Ніколаєва, З. Плехій, В. Скребець, В. Фокіна, Н. Яришева та ін. Проблему екологічного виховання дошкільників через українські народні традиції висвітлено у наукових працях Ф. Афанасьєва, Н. Волкова, Ш. Гашимова, Є. Лозинської, М. Філонова, Н. Лисенко, М. Стельмаховича та ін.

Виклад основного матеріалу. Численні наукові дослідження видатних філософів, етнографів, психологів і педагогів світу здавна визнавали, що виховання має яскраво виражений національний характер. Упродовж тривалого часу на Україні поступово створилася власна система виховання. Підґрунтям її виступили ідеї національного світогляду, філософії та ідеології. Основними засадами вихованої системи український народ вважав родинне виховання, народну педагогіку, наукову педагогічну думку, що увібрали в себе

надбання національної виховної мудрості та численні досягнення світової культури.

Народне виховання завжди здійснювалося у дусі великої поваги до природи та тісного взаємозв'язку людини з природним навколишнім світом. Проте, аналіз наукових досліджень свідчить, що Україна час від часу перебувала під впливом різних загарбницьких ідеологій, які не відповідали власному національному вихованню. Тому досить часто ігнорувались основні закони виховання, зокрема природовідповідності й гармонійних відносин людини та природи, які із самого народження народна виховна мудрість плекала в кожній дитині. Відтак, на сучасному етапі розвитку освіти на Україні однією з причин порушення єдності людини з природою є те, що нехтувалися численні засоби національної системи виховання, спрямовані на формування у дітей екологічного світобачення та відчуття гармонії природи і людини.

Останнім часом людство починає усвідомлювати ці наслідки. Тому проблемі екологічного виховання та освіти все більше починають приділяти увагу як у світі так і на Україні. Адже природне середовище так само як і соціум, містить у собі розвивальний, виховний потенціал, реалізація якого відбувається не тільки, так би мовити, через посередництво соціуму, але й у процесі індивідуальної взаємодії дорослого та дитини з природним довкіллям [6, 16].

Сучасна когорта науковців які займаються проблемою екологічного виховання дошкільників (І. Цвєткова, С. Ніколаєва, Д. Теплова та ін.) стверджують, що екологічне виховання це процес екологізації особистості, формування її як носія певного типу культури, взаємодії з навколишнім середовищем (природним та соціальним, самим з собою) під впливом різноманітних факторів (включаючи цілеспрямований педагогічний процес) та внутрішньої природи людини [6, 16].

На думку інших вчених, зокрема О. Брудного, Д. Кавтарадзе, М. Корміна, Б. Меднікова, екологічне виховання варто тлумачити як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій людини – це процес залучення до створеної суспільством духовної культури, який допомагає усвідомити себе частиною природної цілісності і виробити внутрішню екологічну міру діяльності по перетворенню навколишнього середовища. Н. Пустовіт вважає, що екологічне виховання є складним соціальним процесом, спрямованим на передачу наступним поколінням суспільного досвіду взаємодії з природою. [8, 169].

Як бачимо, екологічне виховання – комплексний процес, що торкається практично усіх аспектів розвитку особистості молодшої людини через систему її відносин з природою, соціумом, із собою.

Екологічне виховання дитини дошкільного віку здійснюється на всіх етапах її життєдіяльності. Так, на кожному етапі ставиться певна мета, завдан-

ня, а також добирається методика навчання та виховання відповідно до вікового етапу та індивідуальних особливостей розвитку дитини. Цілеспрямований процес формування відповідального ставлення дошкільників до природи складають сутність екологічної освіти і виховання, які конкретизують і поглиблюють основну ціль – формування екологічної культури, екологічного світобачення та екологічної відповідальності за власні дії у природному довкіллі.

Аналіз сучасних наукових досліджень дає можливість стверджувати, що важливу роль в екологічному вихованні дошкільників відіграє процес формування екологічної самосвідомості особистості. Так, учені (Г. Пустовіт, Г. Тарасенко, Н. Лисенко, В. Крисаченко, П. Проскурін та ін.) зазначають, що екологічне виховання має чотири завдання у становленні екологічної самосвідомості: оволодіння основними поняттями та науковими фактами про природу, на основі яких визначається оптимальний вплив людини на природу; виховання поняття цінності природи як джерела всіх матеріальних і духовних сил суспільства і кожної людини; навчання дітей правилам спілкування з природою, пізнаючи її; розвиток потреби у спілкуванні з природою [9, 414]. Відтак, екологічне виховання можна визначати як цілеспрямоване формування у людей різного віку екологічного мислення, екологічних, моральних, правових поглядів на природу і місце в ній людини. Однією ж з основних характеристик вихованої особистості на сучасному етапі суспільного розвитку є відповідальне ставлення до природи.

Враховуючи вищесказане зауважимо, що з метою запобігання посилення людського негативного впливу на природні екосистеми вкрай важливим є не тільки теоретичні дослідження, а й осмислення історичних коренів виникнення різних аспектів екологічного виховання. Заслугує детального вивчення шлях, обраний нашими пращурами тисячоліття тому: повага до природи як до однієї з найважливіших цінностей людини. Цей шлях веде до розуміння природи як єдиного впорядкованого цілого, до мудрого філософського ставлення до неї [92, 250].

У контексті вищесказаного нагальною педагогічною проблемою стає звернення до українських народних коренів та національних надбань. Адже великий екологічний досвід – витвір суспільної свідомості далекого минулого – лежить в основі української етнопедагогіки.

Важливу роль у процесі екологічного виховання дошкільників, на нашу думку мають відігравати елементи української народної культури, які можуть ефективно вплинути не тільки на повноцінний розвиток особистості дитини, а й сформувати її екологічне світобачення, а також розширити уявлення про взаємозв'язок людини та природи. Народна педагогіка завжди ратувала за те, що дитина є частиною природи і тому її виховання має здійснюватися за законами, що існують у природі. У цьому контексті українські народні тради-

ції, звичаї, обряди, культура, усна творчість, які відображають тісний зв'язок народу з природним довкіллям, можуть виступати основними виховними засобами екологічного виховання дошкільників.

Народна педагогіка завжди виховувала, навчала та розвивала дитину, враховуючи принцип природовідповідності. Прищеплення любові до природи здійснювалося через українські народні традиції, які відповідають сезонним змінам у природі (календарно-обрядові). Окрім загальних українських традицій існували і регіональні і таким чином дитина отримувала цілісні знання про навколишній світ.

Прищеплення дітям любові та поваги до природи рідного краю та всього довкілля можна простежити у підвалинах української народної творчості. Доступний, зрозумілий зміст творів для дитячого сприйняття, мислення та пам'яті, на нашу думку, може дати величезний ефективний результат в сучасному екологічному вихованні дітей дошкільного віку. У цьому контексті доцільно говорити про важливість включення українських народних надбань у систему екологічного виховання з метою формування екологічного світобачення дошкільників. Таким чином, зростає роль дошкільного навчального закладу у формуванні відповідальності особистості за збереження історичних надбань українського народу в екологічному вихованні дошкільників з метою подальшого всебічного прогресу українського суспільства.

Сучасний дослідник Є. Лозинська, зазначає, що у пізнанні предметів чи явищ першою сходинкою має бути живе споглядання, а отже, спостереження, розгляд, що супроводжуються вдалими запитаннями, доступними цікавими поясненнями, порівняннями. Провідними засобами впливу на дитину повинні стати такі засоби народної педагогіки як рідна мова, усна народна творчість, пісенне та хореографічне мистецтво, народна гра та іграшка, календарно-обрядові свята, народне декоративно-вжиткове мистецтво, звичаї, символи, родинно-побутова культура [5, 99].

Ефективність виховання залежить від правильного організованого навчально-виховного процесу дітей. Зауважимо, що у педагогіці виховання дітей дошкільного віку – це і є організований і цілеспрямований процес формування фізичних, моральних, духовних, інтелектуальних, естетичних, громадянських і патріотичних якостей особистості під впливом батьків та вихователів, а також формування основ духовності особистості дитини в контексті національних традицій, рідної культури, мови як емоційного природного середовища дитини, що відповідає її етнопсихології [2, 88].

Відомий науковець Н. Лисенко, у свій час обґрунтувала і апробувала модель процесу екологічного виховання, в основу якої повинні бути покладені систематизовані знання про закономірні явища життя рослин і тварин, з якими спілкується дитина. Науковець пропонує краснзнавчий та народознав-

чий принципи, які успішно можуть бути реалізовані у навчально-виховному процесі під час ознайомлення дітей з природою. Заслугує на увагу представлена Н. Лисенко організаційна робота щодо дослідницької діяльності дітей у природі, використання народної творчості у навчально-виховному процесі, українського обрядового фольклору. Цінними для нас є розроблені автором вимоги до екологічного середовища дошкільних установ та поради педагогам щодо його діагностики.

Народна мудрість виховання виходить з того, що дитина є частиною живої природи. Генотип дитини, який є часткою генофонду нації, адаптований до природи, яка споконвіку характерна для етнічної території українців. Українська національна психологія, характер, світогляд історично виникли в умовах природи, яка обумовлювала специфічні ознаки нашої нації. Беручи до уваги щойно наведені об'єктивні (природні) фактори, можна стверджувати, що українська національна система виховання, в своїй основі є природовідповідною [7, 10].

Особливу роль у розвитку екологічної освіти та екологічного виховання на сучасному етапі розвитку національної освіти відіграє один із напрямів екології – етнічна екологія, яка займається вивченням проблеми взаємодії етносів з природою та соціальним середовищем, питаннями адаптації та життєзабезпечення етносів, збереження етнокультурного середовища. З наукової точки зору, етноекологія – це наука, яка вивчає взаємостосунки людини з навколишнім світом та уявлення про нього у межах традиційної культури, а також впливу культурних установок на взаємозв'язок людини з природою та навколишнім світом у цілому [4, 10].

Етнологія або етнічна екологія тлумачиться як наука, яка займається вивченням життєвого забезпечення етносів. Основна увага концентрується на формах взаєморозуміння етнічних спільнот із навколишнім середовищем, а також – особливостях впливу природи та соціального середовища на людину та групи людей. Сучасний науковець Г. Тарасенко, стверджує, що упродовж століть, етноекологія як система цінностей, гідна стати незамінним фактором виховання сучасної дитини, яка здебільшого перебуває в урбанізованому середовищі [10, 12].

Дослідник М. Кисельов зазначає, що через такі стійкі історичні спільності людей як етноси та нації відкривається новий, продуктивний зріз екологічної і культурологічної проблематики. Автор зауважує, що традиційні форми життєзабезпечення, властиві тому чи іншому етносові (специфічні і часто унікальні), відображають не тільки процес використання природи, а й розкривають формотворчу основу культури, де неподільно пов'язані матеріальні та духовні компоненти. Етнокультурний підхід, на думку автора, дає змогу розглянути широкий спектр проблем як утилітарного, так і морально-духовного

характеру в її органічному взаємозв'язку, наблизитися до адекватного розуміння смислу та естетики буття людини. Тому, зауважує науковець, звертатися до минулого – не означає повертатися до нього буквально [3, 90]. Відтак, з точки зору педагогіки, етнологія використовує збір та вивчення інформації про традиційну культуру для виховання екоорієнтовного типу особистості; вивчає та використовує досвід етнопедagogіки.

У традиціях українського народу виховання та розвиток дитини завжди здійснювалися у гармонії з природою. Саме природа та приклад дорослих виступали як виховним, так і розвивальним засобом. Дитина отримувала знання про навколишній світ, набувала певних вмінь і навичок природовідповідної поведінки. Так, згідно українських звичаїв і традицій, людина ніколи не протиставляла себе природі і не ставила себе над нею. Людина була частиною природи. Так виховувались і діти. Виховними засобами виступали народний фольклор, традиції, звичаї та обряди. Велику роль у формуванні природовідповідної поведінки дітей відігравав також власний приклад дорослих та залучення їх до активної діяльності. На нашу думку, вищезазначені аспекти, можуть виступати етнопедagogічними засадами та основами національного світогляду дитини.

Узагальнюючи вище сказане, можна стверджувати, що етнопедagogічними засадами екологічного виховання дошкільників можуть виступати: екологічний дитиноцентризм (в центрі екологозбалансованого гармонійного виховного впливу перебуває дитина); екологообразна інформаційність, або екологовідповідна інформованість (знання про природовідповідну поведінку людини, як невідомої складової природи передаються через мистецько-образні твори) та екологодієва активність (досвід природовідповідної діяльності прищеплюється дитині через споглядання, ігрову активність і посильну участь у різноманітних трудових процесах).

Отже, формування екологічного світобачення дошкільників у національній системі виховання можемо розглядати як процес, що базується на системі принципів, методів, засобів народної педагогіки з урахуванням етнокультурних, етнопсихологічних та етнологічних досліджень.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний редактор В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 249-643
2. Кисельов М. Екологічна свідомість українців: традиція і сьогодення / М. Кисельов // Вісник НАН України, 1998. – № 7–8. – С. 88–90
3. Кучерявий В.П. Екологія / Кучерявий В.П. – Львів : Світ, 2001. – С. 10
4. Лозинська Є. Українське народознавство дітям дошкільного віку: Метод. посіб. для дошк. закл. – Львів : Оріяна-Нова, 2008. – 208с.

5. Модели экологического воспитания детей: методическое пособие для педагогов / Под общ. ред. Теплова Д. Л., Цветковой И. В. – М. – МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – С. 18
6. Основи національного виховання. Концептуальні положення // За заг. ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О Сергійчук. Умань, 1993., С. 10-74
7. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М. Д. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Стасюк Л. П. Генеза законодавчої бази екологічної освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць / Стасюк Л.П. – Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 414
9. Тарасенко Г. «Красиве і корисне» (етноекологія як засіб гуманістичного виховання дитини) / Г. Тарасенко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С.12

ВІКТОРОВА Л.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, Національна академія СБУ,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СПІВРОБІТНИКІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ ФРАНЦІЇ

У статті висвітлюються структурно-функціональні аспекти іншомовної підготовки фахівців сектору безпеки Франції у їх розвитку від Школи лінгвістичних досліджень (EIREL) до Центру розвідувальної підготовки видів збройних сил Франції (CFRIA). Описані особливості роботи центрів лінгвістичної підготовки для різних категорій військовослужбовців, особливості функціонування перекладацької служби з резерву лінгвістів, забезпеченні іншомовної підготовки для потреб країн-партнерів та активній дослідницькій діяльності.

Ключові слова: іншомовна підготовка, іншомовна освіта, лінгвістичні центри, зарубіжний досвід, національна безпека.

В статье освещаются структурно-функциональные аспекты иноязычной подготовки специалистов сектора безопасности Франции в их развитии от Школы лингвистических исследований (EIREL) до Центра разведывательной подготовки видов вооруженных сил Франции (CFRIA). Описаны особенности работы центров лингвистической подготовки для различных категорий военнослужащих, особенности функционирования переводческой службы из резерва лингвистов, развитие иноязычной подготовки для потребностей стран-партнеров и активной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, иноязычное образование, лингвистические центры, зарубежный опыт, национальная безопасность.

The article highlights the structural and functional aspects of foreign language training specialists security sector of France in their development of the School of Linguistic Studies (EIREL) to the Center of intelligence preparation of the armed forces of France (CFRIA). We describe the features of the language training centers for different

categories of servicemen, the peculiarities of translation services from the reserve linguists, providing foreign language training to the needs of partner countries and active research.

Key words: *foreign language training, linguistic centers, international experience, national security.*

Постановка проблеми. Помітні зміни, що відбуваються в Україні у зв'язку із військово-політичними процесами, викликають нагальну необхідність вивчення зарубіжного досвіду функціонування та реформування інституцій сектору безпеки, зокрема практики іншомовної підготовки. Оптимізація принципів та форм організації навчального процесу підготовки фахівців військових і спеціальних відомств в Україні, можлива її уніфікація з вимогами нормативних документів ЄС та НАТО, дозволить підвищити якість професійної підготовки для вирішення важливих питань за напрямками контррозвідального, розвідального та військового забезпечення національної безпеки.

Франція приділяє значну увагу лінгвістичній підготовці співробітників військових і спеціальних відомств, що пов'язано з визнанням ключової ролі якості взаємодії різноманітних служб і підрозділів у вирішенні завдань оперативного або військового характеру. Зокрема, за останні десятиліття створено багаторівневу лінгвістичну підготовку співробітників сектору безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується перманентними змінами у соціально-економічному та політичному житті, що обумовлює необхідність перегляду підходів до питань професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки, зважаючи на їхню специфіку [1-4].

Базуючись на дослідженнях, присвячених поняттю професіоналізму (І. Ломакіна, О. Москальова, А. Позднякова, Л. Шипуліна, І. Ярошук та ін.), ми розглядаємо професійну іншомовну освіту як процес навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців у межах дисципліни «іноземна мова», як індивідуальну інтегративну цінність фахівця, як майстерність вищого класу, як засвоєння особистістю мовних знань, навичок та мовленнєвих умінь, які характерні для конкретної професії.

Особливістю професійної іншомовної підготовки сучасних фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з Національною безпекою, є її спрямованість як на засвоєння лінгвістичних та соціокультурних знань, так і на вдосконалення інтелектуальних, розумових здібностей, що забезпечують ефективне вирішення професійних і комунікативних завдань засобами іноземної мови. В даний час, коли реформування системи спеціальної освіти спрямоване на забезпечення готовності офіцерського корпусу до інноваційної діяльності, зростає необхідність застосування іноземної мови як засобу формування про-

фесійної спрямованості навчання і прагнення отримувати професійні знання з якомога більшої кількості комунікативних каналів. Зважаючи на вищевикладене, на особливу увагу заслуговують дослідження М. Ганачевської, А. Кирди, К. Мамчура, О. Лагодинського,

В. Ягупова та ін. щодо іншомовної підготовки курсантів та слухачів спеціалізованих вищих військових навчальних закладах України; а також дослідження стосовно формування вторинної мовної особистості [5; 6], готової до професійного міжкультурного спілкування та саморозвитку в умовах глобального інформаційного суспільства.

Аналіз та узагальнення досліджень, що присвячені навчанню професійного іншомовного спілкування співробітників органів безпеки зарубіжних країн, показав, що, не дивлячись на кількість існуючих розробок та їх достатню глибину, авторами розглядалися лише деякі аспекти цієї складної наукової проблеми.

Наведені дані дозволяють стверджувати, що проблеми навчання професійного іншомовного спілкування співробітників сектору безпеки Франції мають бути предметом спеціального дослідження, є актуальними і мають теоретичне і практичне значення.

Мета дослідження – проаналізувати стан та визначити перспективні напрями удосконалення професійної іншомовної комунікативної компетентності співробітників сектору безпеки на прикладі організації лінгвістичної підготовки фахівців у Франції.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку сучасної іншомовної освіти необхідна міжпредметна спеціалізація та багаторівневий підхід до вивчення іноземних мов, орієнтація на міжкультурний аспект володіння мовами. Ось чому детальний аналіз досвіду різних світових інституцій у реформуванні системи навчання іноземних мов важливий для добору найкращих його елементів за реформування іншомовної підготовки фахівців в Україні.

Незважаючи на те, що Рекомендації Ради Європи з мовної освіти впроваджувалися з однаковою інтенсивністю, основні реформи пов'язані із такими аспектами [7]: перегляд структури освітньої системи у світлі необхідності впровадження навчання іноземних мов впродовж життя; реалізація у навчальних планах принципу CLIL (Content and language integrated learning), який визначає викладання одного предмету різними мовами, приділяючи увагу як розвитку професійних знань, так і рівням володіння мовою; направлення більшої кількості викладачів іноземних мов на стажування за кордоном та активізація розробки і видавництва друкованих та електронних підручників; перегляд навчальних планів, екзаменів і сертифікатів з метою приєднання до загальноєвропейської шкали оцінки рівнів володіння іноземними мовами, запровадженої Радою Європи; участь в європейських програмах і заходах, що

реалізуються Єврокомісією та Радою Європи з метою огляду національних освітніх систем, розроблення необхідних для вивчення іноземних мов матеріалів і тестів.

Особливості викладання іноземної мови полягають у комплексному підході, що має враховувати аспекти комунікативної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної та міжкультурної спрямованості, бути особистісно орієнтованим, забезпечувати контрактивні елементи до вивчення, паралельного розвитку всіх видів мовної діяльності, інтенсифікації вивчення, використання опорних пунктів [8].

Залежно від етнічної приналежності, мети вивчення мови, характеру завдання та інших факторів за вивчення іноземних мов можуть використовуватися різні стратегії (методи) навчання [4]: метакогнітивні техніки, афективні, соціальні та когнітивні стратегії, методи стимуляції запам'ятовування, а також стратегії компенсації.

Найбільший тренд у наукових дослідженнях та практиці викладання іноземних мов пов'язаний із реалізацією принципів компетентнісного підходу. Слід зважати у зв'язку з цим на високу актуальність розробок в галузі професійної освіти.

Враховуючи окреслені вище особливості у спеціальних відомчих навчальних закладах іншомовна підготовка фахівців сектору безпеки держави має враховувати напрями діяльності та відповідні потреби (замовлення) практичних оперативних підрозділів, що виконують роботу в політичній, економічній, військово-технічній, інформаційній та екологічній сферах.

На основі аналізу наукових робіт щодо зарубіжного досвіду мовної підготовки фахівців спеціальних служб можна зробити висновок про те, що незважаючи на широкий діапазон наявних підходів до навчання іноземної мови (комунікативний, компетентнісний, професійно-орієнтований), проблема прикладного застосування мови в професійній діяльності залишається актуальною.

У силових відомствах Франції протягом багатьох років дотримуються єдиної базової концепції організації та здійснення лінгвістичної підготовки військовослужбовців. Військове відомство має кілька навчальних закладів, де військовослужбовці опановують іноземні мови в потрібному обсязі. Школа лінгвістичних досліджень збройних сил Франції (EIREL) була створена у вересні 1985 року у м. Страсбург на базі навчального центру підготовки розвідувальних кадрів (CFIR), навчального центру повітряної розвідки і дешифрування аерознімків (CIRIP), військового навчального центру вивчення іноземних мов (CLEEM), центру навчання німецької мови кадрів жандармерії в складі французьких сил у ФРН, а також мережі спеціальних шкіл ВПС.

В останнє десятиліття школа випускала фахівців за такими напрямками:

- для роботи в інформаційно-аналітичних підрозділах управління військової розвідки, штабів видів ЗС, органів жандармерії;
- для участі в складі обмеженого контингенту французьких збройних сил у національних і багатонаціональних операціях на віддалених територіях, департаментах і в зонах національних інтересів Франції (Нова Каледонія, Французька Полінезія, Африканський континент, Балкани, Афганістан та ін.);
- для роботи у військових і спеціальних підрозділах радіо- і радіотехнічної розвідки збройних сил і в групі радіоелектронного контролю генеральної дирекції зовнішньої безпеки;
- для роботи в підрозділах дешифрування аеро- і космічної фото- і відеорозвідувальної інформації;
- для лінгвістичного забезпечення діяльності органів військової розвідки, штабів видів збройних сил, центрального апарату міністерства оборони і штабу ЗС Франції;
- для ведення військово-наукової роботи з проблем теорії та практики військової розвідки, методики викладання та вивчення іноземних мов, а також аналізу та прогнозування військового потенціалу зарубіжних країн.

В останні роки школа стала готувати також фахівців для органів французької військової розвідки з добування та обробки інформації із всесвітньої інформаційної мережі «Інтернет». Крім того, на постійній основі діють курси підготовки та підвищення кваліфікації офіцерів з країн-учасниць НАТО для роботи в оперативних центрах на командних пунктах, де використовуються автоматизовані системи бойового управління, розвідки і зв'язку. Зокрема, школа вже випустила значну групу офіцерів з 15 держав, що входять в альянс, для роботи з бойовою інформаційною системою BICES (Battlefield Information Collection and Exploitation System).

Кафедра іноземних мов відповідає за лінгвістичну підготовку слухачів. На постійній основі вивчається близько 30 найпоширеніших у світі мов. У ряді випадків на певний період вводиться курс прискореного вивчення рідкісних мов. Це пов'язано з необхідністю підготовки фахівців, які направляються на роботу в райони і зони виникнення кризових ситуацій, або для вирішення нагальних розвідувальних або інших завдань по лінії міністерства оборони та інших державних відомств. На даний момент акцентується увага на вивченні сербсько-хорватської, албанської, російської та арабської мов [9]. Підвищенню якості іншомовної підготовки сприяє врахування відносної складності мов: спорідненість з французькою мовою, морфологічна класифікація мов, принцип побудови орфографії, диглосія, фонетична система, графічна система. Так, на основі спорідненості мов розроблено карту диференціальних відстаней

лексиконів мов Європи. Класифікуючи мови за рівнем складності, враховують явище диглосії (те, наскільки розмовний варіант мови відрізняється від літературної норми).

Викладацький склад - це висококваліфіковані військові та цивільні фахівці. Якщо виникає необхідність підготовки слухачів з рідкісних мов, залучаються (за контрактом) викладачі з групи офіцерів-перекладачів резерву сухопутних військ, ВПС і ВМС, які разом з постійним складом можуть забезпечити навчання більшого контингенту слухачів і можливість вивчення більшого числа іноземних мов.

Лінгвістична підготовка в школі поряд з офіцерами й унтер-офіцерами військової розвідки є обов'язковою і для військовослужбовців інших спеціальностей. Так, щорічно двомісячні курси вдосконалення англійської мови проходять всі екіпажі вертольотів і літаків французької армійської авіації. Також на постійній основі для французьких військовослужбовців, пов'язаних за родом служби з виконанням завдань по взаємодії з колегами по НАТО, організовуються курси з удосконалення німецької, іспанської та португальської мов.

Методика викладання мов як на базових відділеннях розвідки, так і на прискорених курсах підготовки військовослужбовців для видів і родів військ передбачає використання сучасних технологій вивчення іноземних мов, аудіо- та відеотехніки. Програми викладання на короткострокових курсах досить інтенсивні, що враховують особливості та специфіку майбутньої службової діяльності військовослужбовців. У більшості випадків ними передбачаються не менше 6 годин роботи слухача з викладачем (індивідуально або в складі невеликих груп) і кілька годин самостійної підготовки (в тому числі у лінгафонних кабінетах) щодня. Основний упор робиться на розвиток розмовних навичок і вільне сприйняття досліджуваної мови на слух.

Виходячи з такого широкого спектра викладання в школі дисциплін, командування ЗС Франції вимагає, щоб всі офіцери й унтер-офіцери військової розвідки, а також інших структур, що направляються на роботу за кордон, в обов'язковому порядку проходили навчання в даному навчальному закладі на очному відділенні або прискорених курсах.

Відповідно до планів французького командування у 2006 році відбулося перетворення Школи лінгвістичних досліджень ЗС в Центр розвідувальної підготовки видів збройних сил (Centre de Formation au Renseignement Interarmees – CFRIA). Структура цього Центру, згідно з публікаціями, є такою: начальник та заступник начальника Центру; відділ кадрів; навчальний відділ; служба охорони та безпеки; відділ інформаційних технологій з двома відділеннями - обслуговування засобів обчислювальної техніки та інформатики, а також програмування; кафедра розвідувальної підготовки, що включає три відділення - оперативної розвідувальної підготовки для роботи в штабах і багатонаціональних

органах і підрозділах; навчання використанню оперативно-технічних засобів розвідки та обробки отримуваних з їх допомогою даних; навчання роботі з інформаційними системами; кафедра іноземних мов, куди входять п'ять мовних відділень: російської, сербсько-хорватської, арабської, англійської та німецької мов.

Основними завданнями перекладацької служби є здійснення письмового перекладу, збір відомостей, а також координація групових та індивідуальних заходів у відділенні перекладацької служби; участь у вітчизняних та міжнародних комісіях з контролю за дотриманням норм мови; співпраця з лінгвістичними і перекладацькими службами країни та зарубіжжя; професійний відбір фахівців письмового та усного перекладу; підтримка контингенту за кордоном (координаційно-плановий відділ «Підтримка служби за кордоном»). Завданнями відділу є підготовка персоналу перекладачів, які забезпечують ефективність засвоєння спеціальної інформації місцевими збройними силами, професійна підтримка при наймі персоналу з інших країн зі знаннями відповідної державної мови, підготовка й облік особливостей термінології, що характерна для даної місцевості перебування контингенту, підготовка лінгвістичних розмовників і словників співставних мов в одній сфері застосування.

CFRIA, за задумом керівництва штабу ЗС Франції, повинен сконцентрувати свою діяльність на вирішенні пріоритетного і важливого завдання - підготовки фахівців з військової розвідки для вирішення різноманітних завдань на стратегічному та оперативному рівні при їх знаходженні в підрозділах збройних сил, а також в штабах і органах багатонаціональних сил. Крім того, Центр має продовжити кращі традиції Школи розвідки і лінгвістичних досліджень ЗС Франції з підготовки високопрофесійних лінгвістів зі знанням різних мов для штабу збройних сил і підвищити ефективність навчання слухачів, які оволодівають англійською мовою.

Висновки

Організаційні підходи та практика лінгвістичної підготовки фахівців сектору безпеки у країнах Західної Європи має свої особливості, що пов'язані із чіткою структурою побудови різнорівневих навчальних курсів у межах окремих підрозділів (секторів) за вузькими напрямками підготовки; постійним та обов'язковим характером удосконалення іншомовної комунікативної компетентності різних категорій військовослужбовців (принцип малих груп); існуванням резерву кваліфікованих лінгвістів із спеціальними знаннями та активним їх залученням до іншомовної підготовки за необхідності; забезпеченням іншомовної підготовки фахівців країн-партнерів; інтенсивними науковими дослідженнями, що спрямовані на удосконалення методів навчання іноземних мов, використання можливостей інтерактивного обладнання та прогнозування лінгвістичних аспектів забезпечення національної безпеки.

Перспективи подальших розробок полягають в аналізі зарубіжного досвіду функціонування системи залучення цивільних фахівців-лінгвістів до потреб підрозділів сектору безпеки та питання кількості часу, необхідного для опанування різними за складністю іноземними мовами.

Список використаних джерел:

1. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
2. Матвеева И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика : автореф. ... дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Матвеева Ирина Анатольевна ; ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова». – Самара, 2012. – 22 с.
3. Ганачевская М. Б. Педагогическое моделирование иноязычной подготовки курсантов военного вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ганачевская Марина Борисовна ; ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет». – Казань, 2011. – 19 с.
4. Вікторова Л. В. Іноземні мови для практичної діяльності: потреби світової спільноти / Л. В. Вікторова // Zbiór raportów naukowych. Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka (materialach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.07.2014 – 31.07.2014 roku, Sopot). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o. o. «Diamond trading tour», 2014. – S. 92–95.
5. Хоменко А. В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических ВУЗах / А. В. Хоменко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 11 (29) : в 2-х ч. – Ч. II. – С. 187-190.
6. Вікторова Л. В. Формування мовної особистості студентів / Л. В. Вікторова // «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів» Матеріали IV міжнародної науково-методичної конференції (3-4 жовтня 2013р.), – Одеса: Видавництво «ВМВ», 2013. – С. 186 – 190.
7. Тадеева М. І. Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради Європи / М. І. Тадеева // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реальні та перспективи. – 2011. – Вип. 28. – С. 272–279.
8. Чорна С. С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С. С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 33 (86). – С. 645–651.
9. Стрелецкий Л. Школа разведки Франции / Л. Стрелецкий // Зарубежное военное обозрение. – 2005. – № 12. – С. 20–25.

ВЛАСЕНКО І.А.,
аспірант, кафедра психології,
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

РОЗВИТОК СИСТЕМИ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Стаття присвячена з'ясуванню аспектів розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя в контексті роботи щодо активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісного конфлікту. Визначено підходи до розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя, виявлено умови, методи, структуру тренінгу розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя в контексті активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісного конфлікту. Відповідний тренінг може застосовуватись у практиці шкільної психологічної служби для оптимізації та стимулювання особистісного та професійного розвитку вчителя.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, внутрішньоособистісний конфлікт, тренінг, вчитель, особистісний та професійний розвиток.

Статья посвящена выяснению аспектов развития системы смысловых ориентаций учителя в контексте работы по активизации конструктивных функций внутриличностного конфликта. Определены подходы к развитию системы смысловых ориентаций учителя, обнаружены условия, методы, описана структура тренинга развития системы смысловых ориентаций учителя в контексте активизации конструктивных функций внутриличностного конфликта. Данный тренинг может применяться в практике школьной психологической службы для оптимизации и стимулирования личностного и профессионального развития учителя.

Ключевые слова: смысловые ориентации, внутриличностный конфликт, тренинг, учитель, личностное и профессиональное развитие.

The article is devoted to finding out of aspects of development of the system of meaning of life orientations of teacher in the context of the program of activating of structural functions of intrapersonal conflict. Approaches to development of the system of meaning of life orientations of teacher are found out, terms, methods, a structure of training of development the system of meaning of life orientations in the context of activating of structural functions of intrapersonal conflict is described. This training can be used in practice of school psychological service for optimization and stimulation of personality and professional development of teacher.

Key words: *meaning of life orientations, intrapersonal conflict, training, teacher, personality and professional development.*

Вступ. Соціальна нестабільність нашого часу виявляється в значній трансформації соціальних структур, породжує зміни в суспільній свідомості. У ситуації психологічної невизначеності, що склалася, значна частина населення відчуває себе відірваною від усталених канонів життя. Особливо це стосується дітей та молоді. Школа практично не вирішує одне з провідних завдань виховання – формування ціннісно-смислового ставлення до світу. Постановка цього завдання висуває нові вимоги до вчителя – як професіонала і особистості. Перед вчителем постають смисложиттєві проблеми, пов'язані з виробленням ним нового погляду, способу мислення, нового ставлення до соціальної дійсності, способів взаємодії з нею і стратегій власної самореалізації.

У контексті світоглядних і ціннісних трансформацій особливо актуальним стає звернення особистості до смисложиттєвої проблематики. У дослідженнях сучасних зарубіжних і українських вчених розглядаються смисл життя як загальна категорія і різні смисложиттєві конструкти (смисложиттєві стратегії, концепції). Значна увага приділяється проблемі смисложиттєвих орієнтацій. Смисложиттєві орієнтації розглядають як складні соціально-психологічні утворення, що породжуються реальними значущими життєвими відносинами суб'єкта і комплексами об'єктів життєдіяльності, що відображають індивідуально-значущу інтерпретацію людиною цих відносин [2]. Смисложиттєві орієнтації релевантні всьому життєвому шляху особистості, додають динамічності рівноваги системі життєвих відносин, задають вектор і кордони її самореалізації через структурну організацію головних життєвих цілей-цінностей.

Автори виявляють основні детермінанти цього феномена (Т.І.Пашукова, А.А.Скрипкін, Л.Н.Бикова), визначають структуру смисложиттєвих орієнтацій (Д.О.Леонтьєв, О.В.Мартінова, В.Е.Чудновський), з'ясовують вікові аспекти

формування смисложиттєвих орієнтацій (К.А.Жаткіна, Т.І.Пашукова, А.А.Скрипкін), особливості смисложиттєвих орієнтацій у контексті професійної діяльності (К.В.Пірумова, Н.В.Потєхіна, Т.В.Максимова).

У професійній діяльності вчителі нерідко зазнають значних психологічних перевантажень, стикаються із стресами, конфліктами - міжособистісними і внутрішньоособистісними. Внутрішньоособистісний конфлікт розглядається нами як психологічний стан більш або менш тривалої дезінтеграції особистості, зумовлений загостренням суперечностей у її ціннісно-мотиваційній сфері, що виражається як зіткнення суперечливих поглядів, ставлень, дій щодо себе, інших і світу в цілому.

Однією із базових у дослідженні внутрішньоособистісного конфлікту є теза про те, що такий конфлікт являє собою цілісний феномен, особливості якого слід розглядати на рівні цілісної самосвідомості (О.М.Леонтьєв, В.В.Столін, Д.В.Грешньов, О.Б.Фанталова), з опорою на системний підхід.

На підставі аналізу психологічної літератури (Ф.Є.Василюк, О.А.Донченко, Т.М.Титаренко, О.В.Кузьменкова, Л.М.Мітіна) ми зробили висновок, що конструктивному подоланню внутрішньоособистісного конфлікту сприяє розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій, що асоціюється з розвитком самосвідомості, активізацією суб'єктного потенціалу особистості вчителя.

Аналіз літератури засвідчив, що проблема розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя у зв'язку з подоланням внутрішньоособистісних конфліктів не досліджена. **Метою** статті є опис аспектів психологічної роботи щодо розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителів у контексті активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісного конфлікту вчителя. Відповідно до мети ми поставили наступні **завдання**: визначити основні підходи щодо розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій педагога; окреслити структуру тренінгу, спрямованого на розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя в контексті роботи щодо активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісного конфлікту вчителя; описати провідні прийоми роботи в масштабі тренінгу.

Виклад основного матеріалу статті. У теоретичних дослідженнях визначається зв'язок смисложиттєвих орієнтацій та професійної діяльності вчителя, окреслюються підходи до розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя.

К.В.Пірумова відзначає, що розширення смисложиттєвих орієнтацій вчителя передбачає його здатність виходити за межі безпосередніх життєвих зв'язків і встановлювати своє ставлення до власного життя і діяльності [11]. В цьому, на думку дослідниці, виявляється подібність смисложиттєвих орієнтацій та процесу професійного розвитку вчителя. В роботі Г.А.Вайзера акцен-

тується на внутрішніх і зовнішніх перешкодах на шляху реалізації педагогами смислу життя. Встановлено, що вчителі усвідомлюють характер протиріччя між педагогічним покликанням і можливістю його реалізації, використовують різні способи для подолання протиріччя [3]. Найбільш перспективним способом такого подолання з-поміж визначених автором нам видається вияв творчості в усіх сферах життя вчителя, пошук прийомів, які відповідають індивідуальності вчителів, використання досягнень різних наук у їхній праці.

В дослідженні О.В. Мартинової з'ясовано, що звернення до проблеми смислу життя сприяє професійному становленню студентів педагогічних вузів та формуванню ціннісно-смиислового ставлення до педагогічної професії [8]. У розробленому нею спецкурсі О.В.Мартінова зосередила увагу на опрацюванні студентами смисложиттєвої проблематики (особливості життєвого шляху людини, її відповідальність за процес і результат життя, варіанти життєтворення, співвідношення часових пластів у житті особистості). Відповідна робота дала змогу розширити смисложиттєві орієнтації учасників, сприяла їх глибшому саморозумінню, зростанню здатності до самотворення власного життя.

К.А. Максимова виявила взаємозв'язок і взаємовплив феноменів «педагогічна творчість» і «сєнс життя вчителя». Первинне включення педагогічної професії в систему смисложиттєвих орієнтацій вчителя - необхідна умова його педагогічної творчості; з іншого боку, з підвищенням рівня педагогічної творчості підвищується і «статус» педагогічної професії в структурній ієрархії смисложиттєвих орієнтацій вчителя [6]. Виявлено закономірність: чим вищий рівень осмисленості життя, тим більш творчо працює педагог, отримуючи радість від своєї праці.

У дослідженні Т.В. Максимової показано, що педагогічна діяльність може займати різне місце в структурі смисложиттєвих орієнтацій вчителів. Згідно з одержаними результатами, сприятливі умови для розкриття індивідуальності вчителя створюються у тому випадку, коли професія виявляється домінуючим компонентом структурної ієрархії сєнсу життя [7].

В роботі Д.Ю. Чернова вказано, що смисложиттєві орієнтації найбільш яскраво, в усій повноті змісту, виявляються в найбільш екстремальних, нестандартних ситуаціях. Під час вирішення нестандартних ситуацій створюються умови для формування і розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителів [14, с. 234].

Важливою в даному контексті є ідея Д.О.Леонтьєва щодо ситуацій, в яких відбувається смислопобудова і перебудова усталених смислових структур особистості. До таких ситуацій він відносить: критичні ситуації, в яких виявляється розузгодження життєвих відносин і смислових структур особистості; ситуації діалогу, що розуміється як взаємодія з іншим на рівні смислів;

ситуація художнього переживання (ситуація впливу мистецтва на особистість) [5].

Отже, аналіз літератури засвідчив конструктивний потенціал системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя та можливість її розвитку через звернення педагога до смисложиттєвої проблематики; розвиток творчого потенціалу спеціаліста в професійній діяльності; включеність до діалогічної взаємодії з іншими особистостями.

На нашу думку, засобом розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя є робота, спрямована на активізацію конструктивних функцій внутрішньоособистісного конфлікту вчителя. Формою роботи, спрямованої на розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій, ми обрали тренінг для вчителів. Він дає змогу, окрім розвитку комунікативних навичок, вирішити змістові завдання – розширити систему смисложиттєвих орієнтацій вчителя, сприяти підвищенню результативності життя вчителя. Ця форма роботи сприяє усвідомленню учасниками своїх можливостей та ресурсів, корекції і розвитку системи відносин особистості, що є важливим у процесі подолання внутрішньоособистісних конфліктів. Зокрема, в ході тренінгу створюються ситуації, здатні підштовхнути людину до особистісних змін. Нові відомості про себе та інших людей, які отримує учасник, як правило, гостро емоційно опосередковані, стимулюють заново переосмислювати усталені фрагменти «Я-концепції», концепції «іншого», «Я-ідеального», ініціюючи тим самим постановку завдань на особистісний смисл [10, с.77]. У процесі взаємодії з критичними ситуаціями, до яких відноситься і внутрішньоособистісний конфлікт, вчитель отримує змогу на якісно новому рівні осмислити своє життя, професійну діяльність, труднощі, власні можливості та ресурси.

Методологічною основою роботи з розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій у контексті активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісного конфлікту вчителя є особистісно-діяльнісний та особистісно-розвивальний підходи до вивчення професійної діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Л.М.Мітіна та ін.), вчення В.Франкла про смисл життя і реалізацію цінностей, уявлення Д.О.Леонтьєва про смисложиттєві орієнтації та діалогова парадигма М.М.Бахтіна [1]. Для представників даної парадигми найважливішою потребою людини є потреба вести зовнішні та внутрішні діалоги, що виражають власне людське існування. Джерелом внутрішнього діалогу є потреба людини ставитись до себе, по-перше, через звернення до іншого, а по-друге, з позиції себе бажаного.

На підставі аналізу літератури можемо стверджувати, що розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій сприяє досягнення таких цілей: підвищення осмисленості життя особистості, власної ролі у своєму житті; рефлексія взаємозв'язку минуле-сучасне-майбутнє; усвідомлення емоційного відгуку на

події життя; розширення ступеня відповідальності за власне життя, професійну діяльність [4; 5; 10; 11].

Робота тренінгової групи реалізується на основі принципів: активності, дослідницької позиції учасників; об'єктивації поведінки; партнерського спілкування [12, с.10-13].

Програма активізації конструктивного потенціалу внутрішньоособистісного конфлікту вчителя складається з 10 занять тривалістю 1,5 години, що відбуваються один раз на тиждень. Група учасників включає 12 вчителів, у яких виявлено прояви внутрішньоособистісних конфліктів. До таких проявів відносяться: недостатнє усвідомлення цілей у житті, зниження інтересу до життя, низька задоволеність професійною самореалізацією, недостатній рівень відповідальності за себе і своє життя, незадоволення поточною життєвою ситуацією, підвищена особистісна тривожність.

З-поміж прийомів тренінгової роботи виділимо: групову дискусію, метод написання творів, самозвіти, рольову гру, психогімнастичні вправи, релаксаційні техніки, арт-терапію.

Для зниження психологічних бар'єрів перед початком тренінгу-семінару доцільно проводити індивідуальні бесіди з кожним учителем. В бесідах важливо роз'яснити мету програми, процедуру занять, користь для вчителя, формувати мотивацію до групової роботи.

Коротко окреслимо структуру тренінгу. Перше заняття спрямоване на знайомство, розкриття індивідуальності учасників, створення інтересу до групової роботи. Виконуються завдання на підвищення самоприйняття, усвідомлення самоцінності вчителя. Учасники працюють над усвідомленням власних ресурсів.

Мета другого заняття стосується розуміння і конкретизації цілей у житті учасників. Вони виконують індивідуальні та групові завдання з метою виділення найближчих і перспективних цілей, рефлектують власні думки, емоції, враження з приводу значущих цілей. Групова дискусія центрується навколо проблем: що допомагає людині виділяти чіткі цілі в житті? В чому значення таких цілей? Яким стане життя без розуміння цілей, важливих для людини?

На третьому занятті вчителі з'ясовують, наскільки результативною є їхня педагогічна діяльність (метод самозвітів). У міні-групах аналізуються цілі педагогічної діяльності учасників. Методом мозкового штурму виявляють, як підвищити ефективність педагогічної праці. Тематична дискусія спрямована на рефлексію труднощів у роботі вчителя, їх деструктивної та конструктивної ролі.

Четверте заняття присвячене ресурсам вчителя у професійній діяльності. Учасники працюють над осмисленням цінностей професійної діяльності, її загальної мети. В міні-групах з'ясовують: що приносить учителю задоволен-

ня в роботі? Що я як вчитель даю іншим? Чого очікую від них?

П'яте заняття стосується проявів «інтересу вчителя до життя» (одного з проявів системи смисложиттєвих орієнтацій [5]). У міні-групах та шляхом написання самозвітів учасники шукають відповіді на запитання: наскільки насиченим є моє життя? Чи відповідає спрямованість життя моїм цінностям, пріоритетам? Кому (чому) я вдячний у своєму житті? Окремий блок завдань присвячений усвідомленню, вербалізації емоцій у житті та роботі вчителя (групова дискусія, арт-терапевтичні методи).

Завдання шостого заняття пов'язані з аналізом та програванням нестандартних ситуацій у роботі вчителя, виявленням способів їх подолання. В ході ігрових завдань відбувається розвиток творчих потенцій вчителя, формується здатність адекватно реагувати в нестандартних ситуаціях. Відпрацьовуються уміння емоційної саморегуляції (релаксація, медитативні техніки).

На сьомому занятті учасники в процесі дискусій, ігрових вправ, творчих завдань з'ясовують: що стимулює людину до досягнень? Чого я досягнув у житті? (5 найбільших досягнень). Хто сприяв у досягненні бажаного? Хто заважав (що заважало)? Також вчителі виконують вправи на саморегуляцію поведінки (малювання свого напруженого стану, відтворення емоції через рух, образ, її вербалізація).

Зв'язок минуле – теперішнє – майбутнє перебуває в центрі уваги вчителів на восьмому занятті. Обговорення і самозвіти центруються навколо проблем: який часовий пласт головний у вашому житті? Який із них найбільше впливає на ваше життя? Наскільки інтегровані часові пласти? Чи є аспекти досвіду, які я відкидаю? Вчителі аналізують використання часу в теперішньому. Окремим блоком є робота над прислів'ями про час, його використання.

На заключному, десятому, занятті вчителі з'ясовують: наскільки людина може контролювати власне життя? Що заважає такому контролю? Чи можна розвинути в собі здатність контролювати себе і своє життя? Підводяться підсумки, визначається, які зміни виявлено учасниками у ставленні до себе, у своєму житті та професійній діяльності за період проведення програми.

Опишемо прийоми роботи в масштабі тренінгу. У контексті підвищення осмисленості життя, ефективним вважаємо використання групових дискусій, що супроводжуються рефлексією почуттів, думок, переживань учасників. Так, тематика групових дискусій стосується як постановки, корекції цілей (життєвих, особистісних та професійних), так і способів їх реалізації. Тематична дискусія передбачає обговорення значущих для всіх учасників проблем. Таку дискусію можна використати «з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних сторін (це уточнює взаємні позиції, що знижує опір щодо сприйняття нової інформації від ведучого та інших членів групи), так і в якості способу групової рефлексії через аналіз індивідуальних

переживань (це посилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників)» [4, с. 40]. Наприклад, завдання: що допомагає людині виділяти чіткі цілі в житті; труднощі в роботі як можливість зростання – дають змогу виявити і осмислити наявні і альтернативні способи цілепокладання і подолання фрустрації.

Організація роботи з нестандартними ситуаціями в діяльності вчителя сприяє розвитку особливої характеристики свідомості – соціального мислення [13]. В літературі наголошується, що в основі конструктивного подолання таких ситуацій лежить творчий підхід. Один з аспектів цієї роботи включає збирання «банку» нестандартних ситуацій учасниками тренінгу-семінару. Вчителі отримують завдання програти ситуацію в ролях, знайти несподіване рішення, що спрямовано на формування спектру можливих рішень.

В ході тренінгу-семінару однією з перспективних форм роботи є обговорення творчих завдань (міні-творів, малюнків, «скульптур»), що спрямоване на розвиток рефлексії і саморозуміння учасників. У процесі виконання творчих завдань активізуються резерви підсвідомого. Наприклад, серія малюнків на тему: що допомагає і заважає досягненню мети - сприяє розвитку здатності поєднувати протилежні ідеї з різних сфер досвіду. Написання творів стимулює педагогів до розширення власної картини світу, деталізації образів смислу життя, свого призначення, цінностей, професії, здійснення відкриттів особистісного характеру.

Для розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій та активізації конструктивних функцій внутрішньоособистісного конфлікту доцільним вважаємо використання метафори. Це психотерапевтичний прийом, що допомагає впорядкувати, структурувати внутрішній світ учасників. Великі можливості має використання притч, що базуються на метафорі, яку кожен з учасників сприймає по-своєму. При цьому метафора може мати потужний вплив на групову динаміку. В нашій практиці ми використовуємо притчі «Спробуй», «Цінність життя», «Все в твоїх руках», «Смисл праці». Прикметно, що через розуміння і проживання змісту притчі, котрий відображає внутрішній світ людини, учасники мають змогу розпізнавати і позначати власні психічні процеси, розуміти їх смисл і значущість. Важливою формою роботи з розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вбачаємо самозвіти учасників. Їх виконують як самостійні завдання або в якості підсумку наприкінці заняття. Самозвіти сприяють розширенню самосвідомості учасників, кращому орієнтуванню у внутрішньому світі, дають поштовх до розуміння власного життя і необхідних дій.

На підставі даних літератури [9] і власних спостережень зазначимо певні труднощі психологічної роботи з учителями. Педагоги є тією професійною групою, яка особливо піддається впливам дезадаптаційних тенденцій. Вчителі

неоднозначно сприймають психологічну службу школи: від прагнення до співпраці, зацікавленості - до байдужості, недовіри, скептицизму. Педагоги дуже гостро реагують на оцінку їхніх особистісних особливостей. Крім цього, більшість з них мають високу особистісну тривожність, схильні гіперболізувати, драматизувати події що опосередковано вказує на актуалізацію механізмів психологічного захисту. Нерідко вчителі не приймають або повністю відкидають висновки психолога. В результаті проведеного нами анкетування та бесід з учителями виявлено скарги на хронічну нестачу часу, перевантаження, зокрема рольове, зниження потреби у пізнанні себе та своїх можливостей.

Висновки. Таким чином, описано аспекти психологічної роботи щодо розвитку системи смисложиттєвих орієнтацій вчителів – організацію тренінгу для вчителів, спрямованого на підвищення осмисленості життя, поглиблення саморозуміння. Окреслено структуру тренінгу-семінару, проаналізовано прийоми роботи, спрямовані на розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій. Перспективи подальших досліджень у даному напрямку стосуються впровадження відповідної програми у практику роботи з учителями, оцінювання її ефективності.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. - М. : Художественная литература, 1979. - 320 с.
2. Быкова Н.Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей : дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Быкова Наталья Львовна. – Самара, 2005. – 205с.
3. Вайзер Г.А. Учитель о смысле жизни и акме человека в современном обществе / Г.А. Вайзер // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А.Карповой, В.Э. Чудновского. – Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – С.215-221.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков – М.: Ось-89, 2007. – 256 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
6. Максимова Е.А. Смысл жизни как фактор педагогического творчества (психологический аспект): автореф. на соискание ученой степени дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогическая психология / Максимова Екатерина Анатольевна. – М., 2001. – 20 с.
7. Максимова Т.В. Смысложизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогическая психология / Максимова Татьяна Владимировна. – М., 2001. - 214 с.

8. Мартынова Е.В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогическая психология / Мартынова Елена Владимировна. – М., 2002. – 183 с.
9. Мешко Г. М., Мешко О. І. Проблема збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога у діяльності шкільної психологічної служби / Г.М. Мешко, О.І. Мешко // Первое сентября. — 2000. — №14.
10. Петровская Л.А. Общение – компетентность - тренинг. Избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 387 с.
11. Пирумова К.В. Смысложизненные ориентации как фактор профессионального развития педагога: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 - психология развития, акмеология / Пирумова Каринэ Валерьевна. - М., 2005. - 22 с.
12. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, Ин-т тренинга, 2006. – 256 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла /В. Франкл. - М.:Прогресс, 1990.- 368 с.
14. Чернов Д.Ю. Смысложизненные ценности и разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель - ученик» / Д.Ю. Чернов // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А.Карповой, В.Э. Чудновского. – Ч. 1. – М.: Смысл, 2004. – С.231-235.
15. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С.Чернышев. – М.: Пед. общество России,1999. – 186 с.

ГОВОРУН Т.В.,

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник,
лабораторія соціальної психології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних
наук України, м. Київ

КОСЬКІНА Д.О.,

аспірант, кафедра психології
розвитку, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ЧИ МАЄ ЕКОНОМІЧНА САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ СТАТЕВЕ ОБЛИЧЧЯ?

Представлено результати дослідження психологічних відмінностей в саморефлексії українською та польською студентською молоддю власних соціально- психологічних властивостей спроможності до успішного виконання функцій фахового спеціаліста-майбутнього працівника. Встановлені відмінності статей в само презентації трудових потенцій, які зумовлені впливом традиційних гендерних стереотипів на образ Я. Специфіка само презентації жінок проявилася у високому рівні самоконтролю та інтернальності локус-контролю у всіх шкалах праці, соціальної компетентності, наполегливості у досягненні цілей, а також в когеренції моральних установок і поведінки.

Ключові слова: самопрезентація, гендерні відмінності, соціальна компетентність, локус контролю в трудових досягненнях, життєві настановлення, самооцінні судження.

Представлены результаты исследования психологических различий в само рефлексии украинской и польской студенческой молодежи собственных социально-психологических свойств-способности к успешному выполнению функций профессионального специалиста-будущего работника. Установлены различия полов в само презентации трудовых потенций, обусловленные влиянием традиционных гендерных стереотипов на

образ Я. Специфика само презентации женщин проявилась в высоком уровне самоконтроля и интернальности локуса контроля во всех шкалах труда, социальной компетентности, настойчивости в достижении целей, а также в когеренции нравственных установок и поведения.

Ключевые слова: самопрезентация, гендерные различия, социальная компетентность, локус контроля в трудовых достижениях, жизненные установки, самооценочные суждения.

The results of psychological differences in self-reflection by Ukrainian and Polish students' own social-psychological characteristics their ability to perform successfully the functions of specialist for professional future employee have been studied. The specificity of women's presentations demonstrated a high level of self-control and Internal locus of control in all scales of job functioning, social competence, persistence in achieving goals, and coherence in moral attitudes and behavior.

Key words: self-presentation, gender differences, social competence, locus of control in labor achievements, life instruction, self-evaluative judgments.

Постановка проблеми. Якою мірою пов'язані між собою категорії економічного, фінансового статусу індивіда, його статевої належності та гендерних орієнтацій? Якою мірою ці статеві стереотипи позначаються на змісті економічно орієнтованого образу студентської молоді жіночої і чоловічої статі, чи справді жіноцтво більшою мірою бачить себе хранительками домашнього вогнища і здобуває диплом про вищу освіту заради психологічного статусу а, в порівнянні зі своїми однолітками чоловічої статі, меншою мірою орієнтоване на власні економічні досягнення в трудовій діяльності? **Метою дослідження** було виявлення взаємозв'язку статевої належності зі змістом ціннісно-смыслового наповнення самопрезентацій економічно-фахового характеру студентської молоді. В завдання дослідження входило виявлення гендерних відмінностей в змісті самопрезентацій українських і польських дівчат та юнаків 19 років за різними методиками, які діагностують різні сторони їхніх трудових компетенцій та працездатності.

Теоретичні підходи до проблеми. “Менеджмент враження” – саме таким терміном означив Девід Майерс [9] поняття різновидів самопрезентації, які застосовуються людьми в процесі взаємодії з соціальним оточенням – навчальним, професійним, громадсько-політичним. Самопрезентація в професійній активності може розглядатися як категорія створення привабли-

вого образу себе як товару чи продукту, який має певну економічну вартість як працівник. Його соціальні вміння, які він презентує оточуючим, виступають прогностикою майбутньої матеріально вимірюваної користі, яку в недалекому майбутньому здатен принести з собою новий працівник за умови його прийняття до фірми чи закладу [2]. Презентація себе, створення певного враження (іміджу) має виступити таким підтвердженням здатності до ефективної праці спроможності, значних трудових потенцій до фахового самоствердження [1]. Чи є це поняття новим в психологічній науці? Аж ніяк ні, оскільки в психології минулих літ воно виступало в контексті аспектів виміру Я - категорії самосвідомості, ідентифікації, саморефлексії, ціннісно-смислового, диспозиційного наповнення внутрішнього світу особистості, суб'єктності, самопізнання індивіда, його само ставлень, рівня домагань [3; 4]. Д. Майерс окреслив поняття самопрезентації як акту вираження себе і певної поведінки шляхом створення бажаного образу чи вражень, які відповідають власним уявленням про відповідний імідж [9].

Само презентація стосується як створення бажаного враження на інших людей (зовнішню аудиторію), так і на внутрішню, тобто на самого себе. Обидва різновиди можуть бути побудованими як на самовиправдовуванні власної недосконалості, або ж на протилежних йому образах презентації себе, впевненості в собі, пошануванні власних досягнень і унікальних вмінь. Ця особлива увага до презентації себе особливо зростає у випадку прагнення виграти якусь ситуацію, щоб досягнути бажаної мети, позиції чи посади і детермінується тим, якою є соціальна ситуація презентації себе [2]. Конформісти, які орієнтовані на те, яке враження вони справляють на інших, зазвичай не діють у відповідності зі своїми переконаннями та ставленнями, а "грають на публіку". Індивіди, які демонструють нижчий рівень самомоніторингу, більше орієнтовані на інтернальність, мають вищий рівень узгодженості думок, почуттів та поведінкових актів, що є показником конгруентності, тобто внутрішньої гармонії, узгодженості. Суспільна думка зазвичай менш цікавить тих, хто її не боїться, оскільки впевнений в собі і, відповідно, демонструє правдиві сторони своєї особистості. Більшість людей, згідно своїх досліджень, знаходяться між двома полюсами, балансують між соціально очікуваними властивостями, тобто соціально прийнятим в середовищі та справжнім, внутрішньо притаманним [9]. Щоб справити гарне враження, необхідні не аби які соціальні вміння.

Методи дослідження. «Опитувальник трьох видів компетентності» Анни Матчак це тест на визначення у себе соціальних компетенцій [8], спрямованих на оцінку власної ефективності функціонування в типових соціальних ситуаціях, успішність соціальної презентації Я.

Органічною складовою соціальної компетенції є асертивність в

економічній активності. В основі соціальних умінь – уміння презентувати себе в соціальних ситуаціях, отримувати і контролювати потрібну комунікативну інформацію, обирати правильну стратегію спілкування. Запропоновані в опитувальнику питання фіксують ситуації ділового спілкування, які вимагають, з одного боку, пристосування, адаптації до соціальної ситуації, з іншого – виконання чітко окреслених фахово-нормативних вимог поведінки. Згідно опитувальника «Людина в праці» (А.Матчак, А.Яворовська і інші) [7], який спрямований на виявлення інтернальності-екстернальності локусу контролю в професійно-кар'єрній діяльності. Люди з внутрішнім локусом, мають сильні мотиви до вияву себе в праці, що безпосередньо пов'язане з економічною винагородою за неї. Не менш важливими для прогнозування економічної презентації і відповідної культури є впевненість молодшої людини у власній праці спроможності і успішності. З цією метою ми зупинились на показниках тесту «Багатовимірної самооцінки» (Е.Обрайан, С. Епштейн), які включали такі параметри: самооцінка в цілому, відчуття компетентності, буття коханим, популярним, здібності до лідерства (керівництва), ступінь самоконтролю, відчуття фізичної привабливості, вітальності [5]. Опитувальник «Життєвих настановлень» Річарда Кламота [6] свідчив про значущість для досліджуваного оцінки власної екзистенції в часі (прийняття себе в майбутньому та теперішньому), а у поєднанні з іншими шкалами – про спрямованість власних цілей і смислів на майбутнє соціальне самоствердження. Низькі результати свідчили про брак бажання самоздійснюватись в економічному просторі. Статеві показники відмінності самопрезентацій можуть слугувати також глибинним дороговказом на шляху розуміння причин гендерних відмінностей у виборі фахової освіти, в домаганнях різних соціально-економічних позицій, диференціації професійно-статусної поведінки юнаків та дівчат на рівні соціальних інституцій та сім'ї.

Результати дослідження та їх обговорення. Дослідження проводилось в листопаді-грудні 2013 року в двох київських вузах, кількість опитуваних жінок становить 47 осіб віком 19 років. Результати проведеного дослідження порівнювались мета-аналізом з аналогічними даними, отриманими на жіночій і чоловічій вибірці 19-річних польських студентів.

Згідно отриманим даним, за методикою «Опитувальник трьох видів компетентності» українські студентки та їх ровесниці польки виявляють вищий рівень інтимної компетентності як різновиду соціальної компетентності. Вони також на рівні з польськими студентками здатні до успішної презентації своїх умінь та властивостей в ситуації соціальної експозиції, у порівнянні з чоловічою вибіркою, що свідчить про уміння керуватись певними нормативами презентації власної фахової спроможності в ситуаціях, коли особа зна-

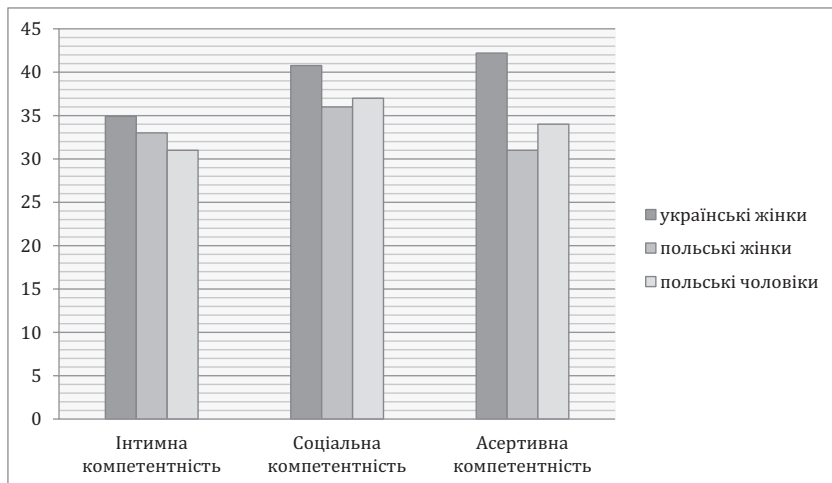


Рис. 2. Середні значення за методикою “Опитувальник життєвих настанов”

ходиться в центрі уваги (рис.1).

Асертивність стає органічною складовою іміджу себе, презентації себе не тільки у сьогоденні й у планах на майбутнє, що свідчить про високу мотивацію жіноцтва до професійної самопрезентації, а в кінцевому випадку до повноцінного самовиявлення.

Порівняння показників шкал розуміння власних цінностей життя засвідчує більш високі показники чоловічої вибірки, що свідчить про прийняття власної життєдіяльності, прогнозованість самореалізації в професійній діяльності. Юнаки демонстрували вищий рівень задоволення власними результатами життєдіяльності, про що свідчили вищі показники за результатами більшості шкал тесту у порівнянні з жіночою вибіркою (Рис.2).

Чи можна високі результати чоловічої вибірки вважати свідченням меншої здатності молодих жінок до скерованості своїм фаховим майбутнім? На наш погляд це було б не коректно, оскільки в погляди жінок щодо майбутнього мусили входити такі очікувані зміни свого майбутнього статусу, як заміжжя, народження дітей, поєднання професійних і домашніх обов’язків. У подібний спосіб можна пояснити також нижчий рівень когерентності цілей жіноцтва, який свідчить про певною мірою незадоволення собою, акцептацію труднощів в реалізації власних планів молодими жінками у порівнянні з чоловіками.

Цими ж соціально-психологічними чинниками можна пояснити нижчі результати жіночої вибірки за шкалами “пошук цілей”, “усвідомленість життєвих цілей” і важливості самоздійснення від народження до смерті. Чоловіки меншою мірою демонструють брак тривожності і страху щодо кінцевості

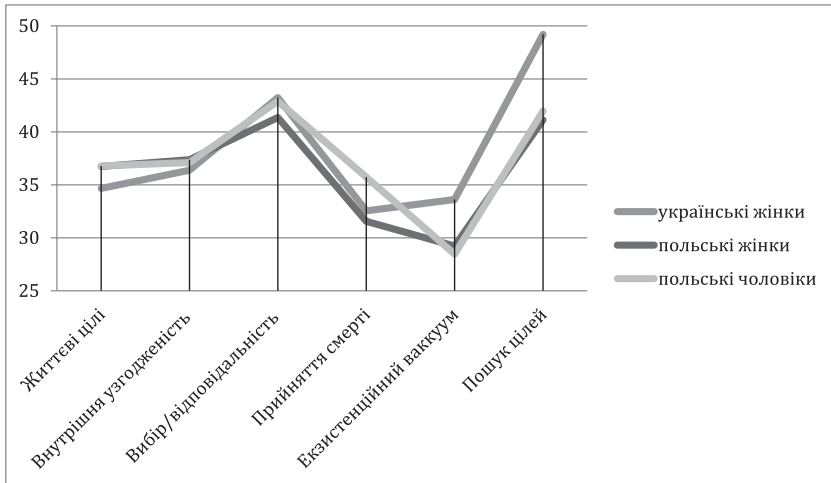


Рис. 2. Середні значення за методикою “Опитувальник життєвих настанов”

життя, більшою мірою орієнтуються на його наповненість подіями та дистанціюються від смерті, зосереджені на активності соціального буття.

Проте справжнім викликом гендерним стереотипам є нижчість показників чоловічої вибірки оцінки за шкалою “контролю життя”. Вони свідчать про низьку відповідальність відповідальності за власну діяльність, показники якої значно переважають середні показники жіночої вибірки. При цьому прагнення контролю над власною долею залишаються у жінок на рівні психологічної готовності відстоювати свої права, хоча супроводжуються підвищенням тривоги, побоюванням не реалізувати свої професійні потенції через кінцевість власної екзистенції. Звідси підвищена захисна реакція молодих жінок, які значно перевищують чоловічу вибірку в неприйнятті ставлення до смерті як кінцевості буття. В аналогічний спосіб можна пояснити вищі результати жінок за шкалою “екзистенційної пустки”. Високі її показники у жінок засвідчують, що прагнення самопрезентації свого істинного Я, своїх умінь та навичок досить часто натикається на об’єктивні перешкоди (через гендерні стереотипи) і тому залишається фрустрованим. Фрустрація можливості реалізації своїх прагнень, в свою чергу, зумовлює ухильну поведінку осіб жіночої статі, їх нігілізм, брак активності, заглиблення в переживання, що обмежує сприйняття нових соціальних викликів, бажання щось змінити у монотонних апатичних буднях, про що й свідчать показники шкали екзистенційної пустки. На противагу цій шкалі, підвищуються показники жіноцтва за шкалою пошук цілей, що свідчить про бажання контролювати власне життя, інтернальність намірів, бажання взяти відповідальність на себе шляхом пошуку значущих

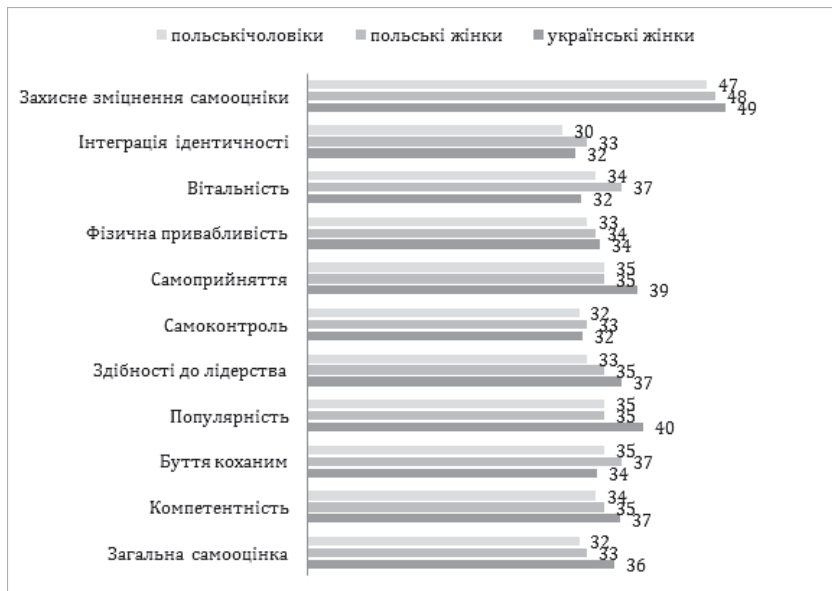


Рис. 3. Середні значення за методикою “Опитувальник самооцінних ставлень”

цілей, смислів з одного боку, а з іншого – позбуватись відчуття внутрішньої тривоги невизначеності через екзистенційний вакуум.

Результати опитувальника самооцінних ставлень має багатовимірні параметри оцінки себе (Рис.3), які сильні чи слабкі сторони демонструють молоді жінки в оцінці себе? По-перше, це вищий рівень у порівнянні з однолітками-чоловіками загальної самооцінки, задоволення собою в цілому, особливо в таких його складових, як моральна акцептація, узгодженість моральних поглядів з реальною поведінкою, власної здатності до керівництва, лідерства, управління людьми, а також задоволення своєю популярністю, авторитетом серед людей, який базується на високій самооцінці власної компетентності як запоруки ефективності професійної діяльності.

Водночас жінки виявляють значно вищий рівень захисного зміцнення самооцінки, що свідчить з одного боку про потребу акцептації власного Я, а з іншого – про страх перед можливим неприйняттям себе, прагнення показати себе в кращому світлі. Не випадково, що високими показниками шкали “зміцнення самооцінки” криється захисна реакція жінок, якою можна пояснити також нижчі показники когерентності самооцінних ставлень, наприклад, невпевненості в тому, що вона є коханою, що є фізично привабливою, здоровою, повною сил. За вищими показниками шкали “інтеграція ідентичності”, стоїть

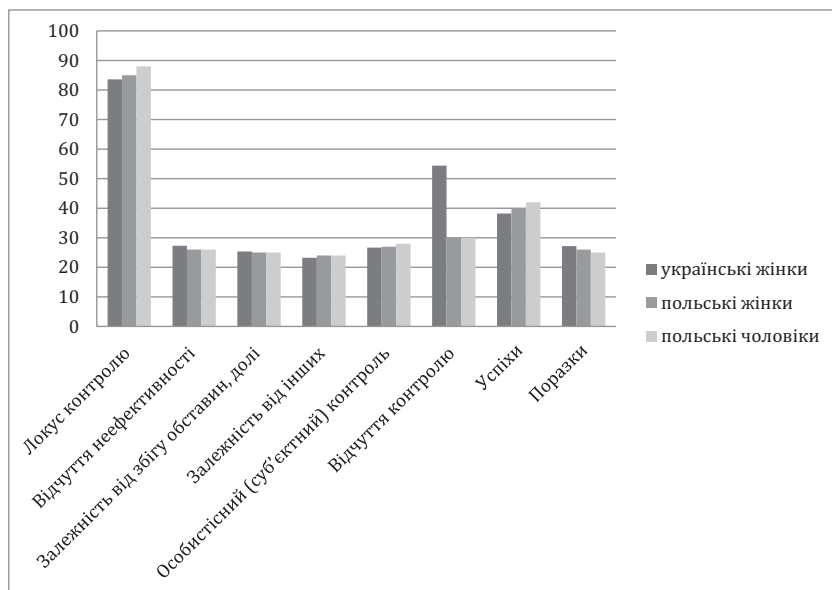


Рис. 4. Середні значення результатів за опитувальником “Людина в праці”

краща здатність чоловіків інтегрувати набутий досвід у власне Я, нижча конфліктність у прийнятті різних граней власної особистості, що і дає в кінцевому результаті вищий рівень інтегрованості власного чоловічого Я. Отже жінки виявляють вищий рівень потреби в контролі власної презентації, оскільки відчувають страх у відхиленні своєї особи соціальним оточенням. Такий суперконтроль жіноцтва за власним самовиявленням може межувати з приписуванням собі на несвідомому рівні негативних сторін та слабкостей як форми самоїдства та самокритики.

Шкали тесту „Людина в праці„ немов би дублюють відомий тест Роттера, в якому зовнішній і внутрішній локуси – це два протилежних полюси розміщення контролю. Результати дослідження засвідчують вищі показники розміщення контролю жінок у порівнянні з чоловіками, які більше орієнтовані на зовнішні обставини, а також на залежність сприйняття власних професійних успіхів чи невдач від інших (Рис.4).

Згідно оцінок конкретних шкал, чоловіки в професійному житті більш орієнтовані на уникнення поразок, ніж на досягнення успіхів. Вони більшою мірою підпадають під вплив зовнішніх обставин, більшою мірою схильні виправдовувати свої поразки зовнішніми обставинами. Жіноча вибірка демонструє вищу орієнтованість на внутрішній локус, що свідчить про пере-

конаність в тому, що на успіх власної кар'єри впливає вона сама, а не інші люди. Жінки більшою мірою пов'язують перебіг кар'єри, її успішність з професійною компетентністю, складовою якої є ретельне виконання службових обов'язків. Саме тому почуття залежності від долі (згідно відповідної шкали) сприймається жіноцтвом менш реалістично, а значить заперечується залежність просування кар'єрними щаблями від прихильності шефа чи обставин.

Висновки. Якщо протидія психологічному тиску стереотипізавагих економічних очікувань стимулює жіноцтво до прийняття самовідповідальності, поширення внутрішнього локусу контролю на різні сфери трудової життєдіяльності, то чоловіки сприймають свої традиційно чільні позиції як даність, яку беззаперечно мають сприймати в професійному оточенні, соціально-економічний статус в якому не потребує свого доведення демонстрацією власних компетенцій. Звідси - вища інтернальність локусу контролю у презентації своєї праце спроможності у жінок і нижча - у чоловіків. Вищими в презентації різновидів соціальної компетенції, зокрема таких її складових, як і регуляція неформальних стосунків на місці праці, уміння продемонструвати свою кваліфікацію в ситуаціях соціальної експозиції, а також у випадках, які вимагають наполегливості в розв'язанні проблем, виявились показники як українських, так і польських студенток. Особливої інтерпретації вимагають нижчі показники презентації жіноцтвом власного іміджу за такими багатовимірними параметрами самооцінки як буття коханою, фізична привабливість, популярність, вітальність, інтеграція ідентичності та загальна самооцінка у порівнянні з чоловіками. При цьому інші складові самооцінки такі, як власна компетентність, лідерські здібності та моральна самоакцептація залишаються вищими у жінок. Співставлення показників вищезазначених шкал засвідчує, що чим більшою мірою на їх рефлексію можуть впливати оточуючі люди, тим нижче вони презентуються жіноцтвом і навпаки. В аналогічний спосіб слід витлумачити нижчий рівень конгруентності жіноцтва в таких параметрах само рефлексії їхнього буття як його загальна мета, пошукування далеких і ближніх цілей та смислів. Результати дослідження поглиблюють уявлення про соціальні причини диференціації психологічних особливості само презентації статей, а також про роль гендерних стереотипів у впливі на рефлексію економічної праце спроможності.

Список використаних джерел:

1. Гендер і праця. Журнал "Спільне", №6, Київ 2013.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. - М: Изда.-во „Институт психологии РАН“, 2007. - 480 стр.
3. Максименко С.Д. Особистість у вимірі економіки // Соціальна психологія. –

2004. - № 4(6), с. 184-186.

4. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель // Соціальна психологія, 2006. - №3 (17). – с. 3-17.

5. Fecenec Diana. MSEI - Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.

6. Klamut Ryszard. KPŻ - Kwestionariusz Postaw Życiowych. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2010.

7. Matczak Anna, Aleksandra Jaworowska, Diana Fecenec, Joanna Stańczak, Joanna Bitner. CwP - Skala Człowiek w Pracy. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2009.

8. Matczak Anna. KKS - Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (drugie, uzupełnione wydanie podręcznika: 2007). Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.

9. Mayers David. Social Psychology 9th Edition. 2008, 593 p.

ГОРОДЕЦЬКА О.В.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
кафедра методики викладання
навчальних предметів та освітнього
менеджменту, Тернопільський
обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Тернопіль

МЕДІАКОМПЕТЕНЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті окреслені основні особливості формування медіаосвітньої компетенції педагогічних та науково-педагогічних працівників. Акцентовується увага на формуванні медіа та інформаційної культури освітян. Описано вплив надмірного обсягу інформації на психіку людини. Обґрунтовано правила роботи за комп'ютером. Проаналізовано основні особливості взаємозв'язку людини та інформаційного простору.

Ключові слова: педагогічні працівники; науково-педагогічні працівники; медіакомпетенція; інформаційна культура; медіакультура; інформаційний простір; медіаосвітні технології; маніпулятивний вплив.

В статье обозначены основные особенности формирования медиаобразовательной компетенции педагогических и научно-педагогических работников. Акцентируется внимание на формировании медиа и информационной культуры педагогов. Описано влияние чрезмерного объема информации на психику человека. Обосновано правила работы за компьютером. Проанализированы основные особенности взаимосвязи человека и информационного пространства.

Ключевые слова: педагогические работники; научно-педагогические работники; медиакомпетенция; информационная культура; медиакультура; информационное пространство; медиаобразовательные технологии; манипулятивное воздействие.

In the articles outlines the main features of the formation of media-teaching competence and teaching staff. Attention is accented on forming of the media and information culture educators. The influences of excessive amounts of information on the human psyche are described. The main rules of the computer are grounded. The basic features of human relationships and information space are analyses.

Key words: *teaching staff; scientific and teaching staff; media competence; information culture; media culture; information space; media educational technologies; manipulative effect.*

Постановка проблеми. В Україні відбувається освітній та культурний розвиток в умовах інтегрування України з європейськими країнами. Поширення низькопробної, надлишкової медіапродукції з пропагандою сумнівних цінностей є причиною культурного занепаду країни. Модернізація суспільства зумовлює значні зміни в процесі підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у нових соціально-економічних та політичних умовах інноваційного інформаційного середовища.

Сьогодні існує проблема глобального зниження рівня культури молоді. У зв'язку з цим постає гостра необхідність розвитку медіаосвітньої компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників [5, С. 124].

Завдання дослідження:

- необхідність формування інформаційної та медіакомпетенції педагогів;
- висвітлення особливостей впровадження медіаосвітніх технологій у процес підготовки педагогічних працівників;
- розуміння педагогічними та науково-педагогічними працівниками особливостей впливу ЗМК на розвиток, виховання та соціалізацію особистості;
- обґрунтування доцільності дослідження проблеми формування медіаосвітньої компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу.

Медіакомпетентність – розуміння видів медіа та їх вплив на людину і суспільство.

Медіакомпетенція – вміння користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації, робити правильний вибір її та створювати медіапродукти.

Медіаосвітні технології – методично-організаційні засоби навчального процесу з використанням періодичних видань, радіо телебачення, кіно а

також програмно-апаратних засобів і пристроїв, що забезпечить операції збирання, оброблення, збереження й передавання інформації [2].

Медіакомпетентність та медіаграмотність – основні показники, сформовані під час реалізації медіаосвітнього процесу, медіакультури особистості. Особистості, яка не лише технічно медіаграмотна, а усвідомлює особливості функціонування медіа та закономірності їх існування, адекватно сприймає та в подальшому інтерпретує медійну інформацію, фільтрує її та критично осмислює. Саме такі здібності забезпечать самостійність особистості, її незалежність від наявних стереотипів, дозволять зменшити вплив медіа на свідомість, зберегти здатність залишатися індивідуумом [1].

В умовах інформаційного суспільства на психіку людини, її свідомість тисне надмірний обсяг інформації та медіаінформації зокрема. Медіаінформація представлена у вигляді поліформатної та різномістової продукції, не завжди є конструктивною. Незнайомі із захисними засобами людина може стати жертвою інформаційної обробки, підпасти під маніпулятивний вплив, перенаситити свою свідомість непотрібними образами, що може призвести до руйнування її як особистості [8, С. 103].

Не кожна інформація корисна. Навпаки, вона може часто втомлювати, дратувати, непокоїти. Існують спеціальні методи та прийоми, спрямовані на уникнення, дистанціювання від такої інформації, та свідоме запобігання її маніпулятивному впливу.

Психологічні профілактичні заходи спрямовані на формування у медіаспоживачів спеціальних умінь, необхідних для запобігання впливу медіаінформації на свідомість особистості та її поведінку. Вони формуються як здатність особистості уникати інформації та медіаінформації, яка може засмічувати свідомість, руйнувати психіку, спотворювати світосприйняття, впливати на духовні цінності. Зазначені вміння проявляються не як здатність якісно обробляти та аналізувати медіаінформацію, а як уміння *обмежувати* її вплив на власну свідомість; *контролювати* емоції та відчуття, які вона викликає; *об'єктивно оцінювати* вчинки, до яких підштовхує та *передбачати* можливі негативні наслідки. Особистість, у якій не розвинені або відсутні ці уміння може стати об'єктом психологічного впливу, жертвою маніпулювання [8, С. 108].

Інтернет і розвинені технології, покликані покращити та полегшити людську комунікацію та ефективність роботи, проте тривале користування ними не може не позначатися на психічному здоров'ї людини. Все частіше медики заявляють про нові незвичайні недуги, безпосередньо пов'язані з використанням мобільних пристроїв та Інтернету [9].

За останнє десятиріччя чітко спостерігаються такі фактори, які впливають на стан нашого здоров'я, а саме: перевантаження, недостатня рухова активність, вільний час ми все більше проводимо за переглядом фільмів, чи

роботою за комп'ютером. Усе це призводить до гіподинамії, порушення постави, зору, сну, ослаблення імунітету та інших проблем зі здоров'ям.

Найдорожчим скарбом, яким нагороджує людину природа від народження і на довгі роки життя, є здоров'я. Це справді незрівнянне багатство, яке необхідно не просто надійно берегти, а й повсякчас примножувати.

Щоб запобігти впливу на фізичне та психічне здоров'я медіазасобів та медіаінформації необхідно дотримуватися наступних рекомендацій:

1. слідкувати за пральною позою під час роботи з комп'ютером чи перегляду телевізора;
2. дихати потрібно регулярно глибоко та вільно;
3. необхідно моргати кожні 3–5 секунд та періодично дивитися удалечинь (можна у вікно); тривале «сидіння» за комп'ютером спричиняє синдром сухого ока (комп'ютерний зоровий синдром).
4. робити перерви: година роботи – 15 хвилин активного відпочинку;
5. виконувати профілактично-оздоровчу гімнастику (вправи для очей, спини, плечового поясу, шиї, рук та інші);
6. обов'язково чергувати роботу з іншими видами діяльності [4].

Поради для тих, хто працює за комп'ютером:

1. Дисплей необхідно оптимально налаштувати: необхідно стежити за яскравістю та контрастністю і змінювати їх відповідно до освітлення.
2. Оптимальна відстань від ока до екрана нижче – 50–60 см. Екран має знаходитися нижче рівня зіниці ока.
3. Коли працюєте з текстом на папері, аркуш треба розташовувати якнайближче до екрана;
4. Не можна працювати у темряві [8, С. 107].

Для зняття психоемоційної напруги можна послухати музику, подивитися цікавий фільм, почитати книгу чи поспілкуватися з цікавими людьми.

Вплив медіа на інтелектуальний розвиток:

відставання у розвитку, гальмування творчості та фантазування через:

- зсув вільного часу;
- візуалізацію готових образів;
- пасивність;
- пришвидшену зміну образів на екрані;
- збудження [2, С. 23].

Вплив медіа на емоційний і вольовий розвиток:

- головні наслідки медійного впливу на емоційно-вольову сферу особистості – емоційне перевантаження і зростання байдужості;
- медійна залежність;
- психологічна та медіакомпетентність педагогів і батьків та відпові-

дальнє виконання ними обов'язків – найкращий запобіжник від формування медіа залежності у дітей;

- вплив на стосунки;
- уявлювана безпосередня взаємодія, що виникає між медіаперсонажем і його аудиторією;
- медіанасильство та зростання агресії [2, С. 25–26].

Як зазначає провідний російський теоретик медіаосвіти О. В. Федоров, поділяючи думку впливового британського медіапедагога Д. Букінгема, медіаосвіта не повинна ставати опозицією відносно системи сприйняття шкільної або студентської аудиторії, починатися з уявлень про те, що медіа обов'язково є шкідливими, а молоді люди – пасивні жертви впливу. Навпаки, медіаосвіта має ставити у центр особистість учня і починається з опори на існуючі у нього медійні знання та досвід.

Медіаосвіта не намагається огорожувати молодих людей від впливу медіа, вона надає можливість учням приймати обґрунтовані рішення відносно їх особистого захисту [7, С. 7].

Сучасна людина – це людина медіасупільства, яка з дитинства потрапляє у сферу численних медіа, та її повсякденням стає саме медіасередовище. Особистість зазнає значного психологічного тиску, перебуваючи в цьому середовищі. Медійний вплив, під який одночасно потрапляє величезна аудиторія, стає все частіше агресивним та потенційно деструктивним [1].

Сьогодні контакти людини з медіа перевищують 11 годин на день, діти віком від 2 до 12 років в середньому дивляться телебачення 25 годин на тиждень. За даними Національної спілки сімейних асоціацій (UNAF – Union National des Associations Familiales), неповнолітня аудиторія щорічно проводить 154 години якісного часу з батьками, 850 годин – з учителями та, контактуючи з різними екранними медіа, – 1400 годин [7, С. 4].

Діти та підлітки – найактивніші споживачі медіа, що споживають інформацію часто суперечливу, низьковартісну в художньому та смисловому аспектах. Якість медіаконтенту, безумовно, бажає бути кращою, проте за об'єктивних обставин сьогодні, змінити це неможливо. Потрібно змінити споживача цього середовища, підготувати його до грамотного, ефективного споживання медіапродукції, до безпечної «подорожі» медіапростором [1].

Згідно із Законом України про «Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [3], уміння грамотно та максимально ефективно використовувати медіаресурси у процесі викладання будь-якого навчального предмету є необхідним складником характеристики сучасного педагога [5, С. 125].

Аналіз використання медіазасобів в освітній сфері та формування медіакомпетентності майбутніх педагогів, також спостереження за практикою

використання, на думку К. Овсянникової, дали змогу виявити низку суперечностей між:

- зростання вимог суспільства і громадськості до загальної і професійної культури освітян та недостатнім рівнем їх професійної компетентності;
- суспільними вимогами до розвитку вмінь користування інноваційними технологіями та браком достатнього рівня технічної бази в навчальних закладах;
- сучасними вимогами до педагогічного працівника як до суб'єкта освітнього процесу, здатного до самостійного розвитку та неготовності педагогів до інноваційної діяльності;
- нагальною необхідністю використання медіаресурсів у процесі викладання та недостатньою розробкою методики формування медіа компетентності майбутніх педагогів.

Зазначені суперечності негативно впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників [5, С. 126].

Висновки. Стрімкий розвиток інформаційного та медіапростору призвів до несформованості в молодіжній аудиторії навичок критичного сприйняття медіа текстів. Тому в сучасних умовах важливим завданням освітнього процесу є формування у дітей, як медіаспоживачів, спеціальних умінь, необхідних для запобігання впливу медіаінформації на свідомість особистості та її поведінку. Необхідно усвідомити роль та значення медіакультури, медіаосвіти в цілісному процесі загальноосвітньої та професійної підготовки людини та приділяти достатню увагу використанню медіаосвіти в загальноосвітніх школах і ВНЗ України.

Вища школа повинна отримати соціальне замовлення на підготовку майбутнього вчителя, здатного вільно орієнтуватися в сучасному медійному просторі, використовувати можливості ЗМК для професійного та особистісного розвитку. Викладачам ВНЗ варто усвідомити значний рівень соціокультурного, дидактичного та виховного потенціалу сучасної медіакультури та ЗМК. Педагогічним та науково-педагогічним працівникам необхідно долучитися до розробки методичного забезпечення використання медіаосвіти в навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ, впровадження відповідних технологій педагогічної підтримки цього процесу [6].

Список використаних джерел:

1. Бурім О. В. Медіакомпетентність та медіаграмотність як результат медіаосвіти та запорука інформаційної безпеки особистості / О. В. Бурім //

[Електронний ресурс] : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf2/Burim.pdf

2. Грабовський П. П. Медіакомпетентність педагога / П. П. Грабовський // [Електронний ресурс]. – Режим доступу до презентації : <http://www.slideshare.net/medialiteracy/1-30866333>

3. Закон України про «Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>.

4. Коновалова Л. К. Урок медіа культури в 10 класі на тему «Медіагігієна» / Л. К. Коновалова // [Електронний ресурс] : <http://school70.dnepredu.com/uk/site/urok-media---gigiena.html>

5. Овсянникова К. Педагогічні умови формування медіа освітньої компетентності майбутніх учителів-філологів: обґрунтування проблеми / Кристина Овсянникова // Науковий вісник Мелітопольського ДПУ : [Зб. наук. праць]. – Мелітополь, 2014. – № 1 (12). – С. 124–127.

6. Онкович Г.В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / Г.В. Онкович // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки», 2010. – № 21. – С. 235–239.

7. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

8. Череповська Н. І. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ : візуальна медіакультура / Н. І. Череповська. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.

9. Facebook-депресія й ефект Google. Вісім нових психічних недуг через інтернет і гаджети: за матеріалами 3Dnews : [Доступ до інформації] : <http://novezakarpattya.com/technology/10344-top-8-novih-psihichnih-nedug-cherez-internet-gadzheti.html>

ДЕРЕЧА А.А.,
старший викладач,
кафедра психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

РОЗВИТОК КРАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

У статті здійснено спробу систематизувати існуючі тлумачення терміну «креативність», виділено основні параметри даного феномену та типи діагностичних завдань для його дослідження. Обґрунтовано необхідність розвитку творчих здібностей при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах. Запропоновано можливі шляхи створення освітнього середовища, що сприятиме формуванню креативної особистості.

Ключові слова: креативність, творчі здібності, дивергентне мислення, освітнє середовище.

В статье реализована попытка систематизировать существующие толкования термина «креативность», выделены основные параметры этого феномена и типы диагностических заданий для его исследования. Обоснована необходимость развития творческих способностей при подготовке специалистов в высших учебных заведениях. Предложено возможные пути создания образовательной среды, которая будет содействовать формированию креативной личности.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, дивергентное мышление, образовательная среда.

An attempt to systematize existent interpretations of term «creativity» is carried out in the article, the basic parameters of this phenomenon and types of diagnostic tasks are selected for his research. Grounded a necessity of development of creative capabilities is at preparation of specialists in higher educational establishments. The

possible ways of creation of educational environment which will be instrumental in forming of creating personality are offered.

Key words: *creativity, creative capabilities, divergence thought, educational environment.*

Актуальність та постановка проблеми. Сучасна епоха створила потребу в новому типі особистості, здатної самостійно приймати рішення, свідомо здійснювати свій вибір, гнучко реагувати на зміни в соціумі. Суспільство потребує поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Для цього необхідні всебічне удосконалення організації та змісту освіти.

Саме тому важливим є питання не тільки озброїти випускників необхідним багажем знань, умінь і навичок, але й сформувати їх особистість як професіонала, здатного до вирішення професійних завдань. Причому маємо на увазі не лише професійність, а водночас їх креативну професійність.

Творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства, оскільки для неї характерна висока продуктивність, результативність особистісно та суспільно значущої творчої праці, завдяки чому людство робить черговий крок у своєму прогресі [6].

У сучасних умовах, коли відбувається активна інтеграція норм та принципів Болонського процесу в українську вищу освіту, важливо взяти все найкраще з європейського досвіду, але при цьому, не втратити власних надбань. Проблема креативності як необхідної складової успішної ефективної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі є вкрай актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Креативність – одна з найважливіших загальнонаукових проблем, які досліджуються у наш час на філософському, культурологічному, педагогічному, індивідуально-психологічному, соціально-психологічному рівнях.

Значний вклад у розвиток проблеми креативності зробили як вітчизняні (С. Л. Рубінштейн, Я. О. Пономарьов, В. М. Дружинін, В. М. Козленко, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, М. В. Гнатко, Д. Б. Богоявленська, О. Л. Яковлева, та ін.), так і зарубіжні дослідники (Дж. Гілфорд, С. Меднік, А. де Боно, А. Роттенберг, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Рензулі, К. Роджерс, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Е. Торренс, Дж. Фельдхьюзен, К. Хеллер).

Водночас питання щодо розвитку креативності студентів є недостатньо вивченою і особливо актуальною в діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному дослідженні креативності особистості як необхідної умови підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайна складність дослідження креативності зумовлена тим, що саме поняття ще не концептуалізоване й емпірично не визначене. Про це свідчить той факт, що ще в 60-ті рр. XX ст. були проаналізовані й розподілені визначення креативності на шість типів [7]: гештальтистські (креативний процес трактується як руйнування існуючого гештальту для побудови кращого); інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту); естетичні або експресивні (акцент робиться на самовираженні творця); психоаналітичні або динамічні (креативність описується у термінах взаємовідносин Воно, Я і Супер-Я); проблемні (визначаючи креативність через процеси розв'язання задач, до цього розряду було віднесено й визначення Дж.Гілфорда: «Креативність – це процес дивергентного мислення»); до шостого типу ввійшли визначення, які не ввійшли до жодного з перелічених вище – різні, і в тому числі вельми розпливчасті (наприклад, «додавання до запасу загальнолюдських знань»).

Ф.Баррон і Д.Харрінгтон у 90-ті рр. XX ст., підводячи підсумки досліджень у галузі креативності, узагальнили те, що було відомо про креативність у інтегративному контексті:

- Креативність – це здатність адекватно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах.
- Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.
- Специфічними властивостями креативного процесу, продукту та особистості є їх оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданню, а також придатність (естетична, екологічна, оптимальна форма, правильна й оригінальна на даний момент).
- Креативні продукти можуть бути дуже різними за своєю природою: нове рішення проблеми у математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини, поеми, нової філософської чи релігійної системи, інновації в юриспруденції, «свіже» рішення соціальних проблем тощо [7,8].

Отже, кількість визначень креативності, що накопичені на сьогодні в психології, важко оцінити.

Ми розглядаємо креативність як інтегральну стійку характеристику особистості, що визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей.

Основна мета креативного освітнього середовища – «розбудити» в людині творця й максимально розвинути закладений в ній творчий потенціал.

Важливим етапом у вивченні креативності стали роботи американського психолога Дж. Гілфорда [13], котрий виділив два види мислення: конвергент-

не (логічне, односпрямоване) і дивергентне (відступаюче від логіки, що йде в різних напрямках). Основою для концепції Дж. Гілфорда стала його кубоподібна модель структури інтелекту (SOI – *structure of the intellect*): матеріал × операції × результати [3].

Конвергентне мислення (сходження) актуалізується в тому випадку, коли людині, що вирішує завдання, необхідно на основі множини умов знайти єдино правильне рішення (або обмежену множину рішень). Дивергентне мислення допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, що приводить часом до оригінальних, нестандартних, несподіваних висновків і результатів. Дивергентні здібності найчастіше розуміються, як здібності породжувати безліч різноманітних оригінальних, рівною мірою правильних ідей щодо того самого об'єкта в нерегламентованих умовах діяльності [10].

Традиційна система освіти опирається в основному на конвергентне мислення. Дивергентне мислення, що характеризується набагато більшою свободою, практично не розвивається [14], у той час як реальні проблеми, з якими людина зіштовхується в житті, на відміну від навчальних завдань, правильних однозначних рішень не мають.

Креативність проявляється різноманітно: це оригінальність і швидкість мислення, здатність знаходити несподівані рішення, здавалося б, у безвихідній ситуації, багата уява, почуття гумору, створення нових оригінальних продуктів. Продукт креативної діяльності є, по-перше, новим й адекватним своїй задачі, по-друге, дана задача не може бути вирішена за заздалегідь відомим алгоритмом.

Можна виділити наступні основні параметри креативності: 1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, ідеї, відповідати на подразники нестандартно; 2) проблемність – здатність до виявлення й постановки проблем; 3) продуктивність – здатність до генерування великої кількості ідей; 4) гнучкість – чутливість до протиріч, здатність провадити різноманітні, всебічні ідеї, швидко перемикається з однієї ідеї на іншу; 5) творчість – здатність поліпшувати об'єкт, додаючи деталі; 6) теоретичність – здатність до вирішення проблем шляхом аналізу й синтезу; 7) метафоричність – схильність до фантазії, об'ємних асоціацій, використання символічних і графічних засобів для вираження своїх думок, ідей, уявлень.

До креативних якостей деякі дослідники [11; 12] відносять також асертивність, натхненність, винахідливість, ініціативність, інтуїцію, нестандартність, прогностичність, розкутість думок і почуттів, самобутність, кмітливість.

Креативність ділиться на два види: вербальну й невербальну. Кожний із цих видів діагностується окремо. Піонерами в області діагностики креативності стали Дж. Гілфорд й Е. П. Торренс, які розробили перші тести. Типовими для діагностики креативності є завдання наступного плану:

- назвати всі можливі способи використання знайомого предмета;
- написати всі слова, що містять зазначену букву (сполучення букв);
- назвати всі предмети, що належать до певного класу;
- продовжити висловлення, думку, метафору;
- написання слова, яке б поєднувало три інших слова, котрі належать до взаємно віддалених асоціативних областей;
- описати ситуацію, зображену на картинці й спрогнозувати всі можливі її наслідки;
- зробити закінчене зображення на основі простої графічної фігури (або використовуючи тільки кілька простих фігур);
- домалювати кілька ліній до вже наявних на малюнку з метою одержання осмисленого зображення й дати назву отриманому малюнку;
- прослухати звук і вказати кому (або чому) він може належати.

Однак дотепер не створено тестів, які однозначно поділяють людей на креативних і некреативних. Питань тут поки що більше, ніж відповідей. Наприклад, за нестандартністю відповіді можуть стояти зовсім різні психологічні явища: власне оригінальність, як прояв продуктивних можливостей випробуваного, оригінальничання, як прояв особистісної гіперкомпенсації інтелектуальної неспроможності, або психічна неадекватність [10].

З іншого боку, якщо людина не дає оригінальної, творчої відповіді при тестуванні, це ще не означає відсутності в неї креативності, а може свідчити, приміром, про її невміння розслабитися в контрольованій ситуації тестування. Тому, як відзначав В. М. Дружинін «за допомогою тестів креативності ми можемо виявити креативів, але не можемо точно визначити некреативів. Причиною цього є спонтанність проявів креативності й непідвладність цих проявів зовнішній й внутрішній регуляції» [3].

Тому на практиці для виявлення й вивчення креативності в сучасній психології використовують цілий комплекс додаткових методів, основними з яких є [4]:

- аналіз процесу розв'язання так званих «малих творчих задач» або задач на кмітливість, що вимагають, як правило, переформулювання завдання або виходу за межі тих обмежень, які суб'єкт сам на себе накладає;
- використання навідних задач, що містять підказку до основної задачі;
- використання «багатошарових» задач (серій однотипних задач, у яких творча людина здатна відшукати загальну закономірність);
- метод експертних оцінок, що використовує судження групи кваліфікованих фахівців (експертів) про результати діяльності індивіда;
- деякі шкали особистісних опитувальників і проєктивних тестів (MMPI, тест Роршаха й ін.).

Великий інтерес для проблеми дослідження креативності являють праці Д. Б. Богоявленської, яка розробила метод «Креативне поле», що характеризується значно більшою валідністю, ніж вищезгадані тести креативності [1]. Даний метод полягає в розв'язанні випробуванням великої кількості однотипних задач, які містять певну приховану закономірність, котру креативні випробувані рано або пізно виявляють. Основними принципами даного методу є: 1) відсутність зовнішньої й внутрішньої оцінної стимуляції; 2) відсутність обмежень зверху в дослідженні об'єкта; 3) тривалість (відсутність обмежень за часом) і багаторазовість експерименту.

Прийнято вважати, що креативність особистості пов'язана з деякими факторами біологічної природи (спадковість, задатки), а також з певними характеристиками середовища [10].

Розвиток у людини креативності в основному визначається тим, у якому середовищі розвивалася людина, наскільки це середовище стимулювало творчість, підтримувало й розвивало індивідуальність людини. Існують дані, що в період між 6 і 7 роками креативність зменшується на 50%, а до зрілого віку ще на 30% [5].

Розглянемо тепер, можливі шляхи створення освітнього середовища, що сприяє формуванню творчої особистості.

Креативність можна розглядати як властивість, що формується за принципом «якщо ... то ...» [3]. У повсякденному житті, відбувається придушення креативних властивостей індивідуума. Тому розвиток креативності можливий лише в спеціально організованому середовищі. Різні методики розвитку креативності, що діють локально, поза єдиною системою, є зовнішніми по відношенню до того, хто навчається, мають слабку мотиваційну базу й приводять лише до короточасних ефектів в області розв'язання певного класу задач (проблем). Для того щоб креативність розвивалася як глибинна (особистісна), а не тільки поведінкова (ситуативна) властивість, розвиток має відбуватися під впливом умов середовища при постійній активності особистості, на основі її саморозвитку.

Креативне освітнє середовище є особистісним простором, індивідуальним для кожного, хто навчається, простором, який гнучко реагує на його запити, прагнення, потреби, який опирається на його систему цінностей, мотивів й характеризується здатністю до самоорганізації.

Системоутворюючим фактором проектування креативного освітнього середовища є гуманізація. Пояснюється це тим, що головним проявом гуманізації є розвиток особистості. Вважається, що споконвічно задатки креативності властиві кожній людині. Але вплив середовища, у якому вона росте, навчається, виховується, наявність множини заборон, соціальних шаблонів блокують прояв творчих здатностей. Тому часто для того, щоб дати позитивний поштовх розвитку креативності, досить звільнити людину від психологіч-

них «затисків», набутих ще в дитинстві. І гуманізація освіти повинна зіграти в цьому процесі провідну роль.

Середовище, у якому креативність могла б актуалізуватися, повинне мати високий ступінь невизначеності, потенційної багатоваріантності й принципової незавершеності. Невизначеність мобілізує тих, хто навчається, на активний пошук власних орієнтирів, а не на пасивне прийняття готових, багатоваріантність забезпечує можливість їх пошуку, незавершеність стимулює розвиток уяви, фантазії, проєктивних початків.

Креативне освітнє середовище повинне мати великий ступінь свободи. Свобода є специфічною формою активності. Однак креативне освітнє середовище має не тільки забезпечувати свободу для реалізації й розвитку творчих здатностей особистості, але й сприяти подоланню внутрішньої несвободи тих, хто навчається. Внутрішня несвобода людей проявляється, по-перше, у нерозумінні діючих на них зовнішніх і внутрішніх сил, по-друге, у відсутності орієнтації в житті, у метаннях з боку у бік, і, по-третє, у нерішучості, нездатності переломити несприятливий хід подій, вийти із ситуації, втрутитися в якості активної діючої сили в те, що з ними відбувається. Таким чином, мало дати особистості свободу – потрібно ще й навчити її діяти у вільному середовищі, інакше вона при всій зовнішній свободі виявиться невиліній внутрішньо.

Варто пам'ятати, що всяке знання є не тільки постачальником нових областей для творчої активності, високих прикладів творчої діяльності інших людей, але, за певних умов, і гробарем творчості. Адже якщо той, хто навчається, вже знає, як розв'язувати задачу, він відмовиться від пошукової дослідницької діяльності, а буде пасивно додержуватися відомого алгоритму.

«Урок, – писав С. І. Гессен, – має бути пронизаний творчістю. ... Це значить, що хоча цілі уроку й запропоновані учням ззовні, їм повинні бути надані свобода в здійсненні цих цілей, ініціатива у виборі засобів, необхідних для вирішення поставленої уроком задачі» [2, с. 124]. Однак справді креативним є середовище, у якому ті, хто навчаються, не тільки мають свободу вибору шляхів до досягнення поставленої мети, але й самі беруть активну участь у формуванні системи освітніх цілей, у цілепокладанні. Але до діяльності такого роду ті, хто вчиться, мають бути спеціально підготовлені.

Освітнє середовище вузу повинне відповідати наступним основним вимогам, необхідним для розвитку креативності: 1) відсутність правил, які регламентують дії тих, хто навчається, хід їхньої думки, шляхи пізнання; надання їм волі й самостійності; 2) наявність великої інформаційної бази, що забезпечує одержання всіх необхідних відомостей; 3) наявність позитивних передових зразків творчої діяльності й можливості оцінити її результати; 4) створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу кожного, хто навчається, в ході активної пошукової діяльності, стимульованої прагнен-

ням домогтися результату не гіршого, ніж зразковий; 5) відсутність обмежень у часі, які не дозволяють створити вільну, невимушену атмосферу творчості.

Для того, щоб включити тих, хто навчається, в активну творчу діяльність рекомендується використовувати пізнавальні завдання пошукового характеру. Для того щоб у кожного, хто навчається, його творчий потенціал досяг максимального рівня розвитку, необхідно, щоб задачі, які стоять перед ним, являли собою не випадкову сукупність, а систему задач зростаючих труднощів, індивідуалізовану залежно від можливостей тих, хто навчається. Принципи зростаючих труднощів може іноді порушуватися несподіваним пред'явленням оригінальних завдань підвищеної складності, розрахованих на раптове осягання (інсайт) і тому особливо сприятливих для творчого розвитку. Особливо ефективним буде ініціювання самостійного вибору подібних завдань тими, хто навчається.

Розвитку креативності учнівської молоді сприяють [4]:

- усіяке заохочення прагнення того, хто навчається, бути самим собою, його вміння слухати своє «Я» і діяти відповідно до його «порад»; повага до особистості, яка вчиться, її унікальності, індивідуальності;
- використання мотивів творчої діяльності, усвідомлення тими, хто навчається, її значимості; опора на ціннісність творчості; підтримка мотивації прагнення до успіху й нейтралізація мотивації запобігання невдач;
- створення атмосфери творчості; коректне ведення дискусій; заборона на критику; рівноправність у творчому колективі;
- опора на позитивні емоції (подиву, радості, симпатії, переживання успіху);
- стимулювання схильності тих, хто навчається, до виправданого ризику, неординарних, оригінальних учинків і напрямків пошуку; ініціювання інтуїтивних дій, котрі перевіряються логікою;
- забезпечення того, хто навчається, правом вибору смислу, цілей, форм і методів своєї освіти;
- опора на ініціативу, самостійність, заохочення прагнення того, хто навчається, до самовдосконалення, самооцінки, самореалізації, свідомого активного самотворення;
- розвиток критичного мислення; негативне відношення до конформізму, угодовству, орієнтації на думку більшості (більшість не завжди права);
- зіставлення приграничних понять і формулювань; використання інверсії, протиріч у навчальному матеріалі, які підштовхують тих, хто навчається, до пошукової діяльності;

- розвиток оргдіяльнісних здібностей тих, хто навчається, таких як самовизначення, самоорганізація, цілеполагання, нормотворчість, цілеспрямованість, рефлексія й ін.;
- розвиток уяви; стимулювання схильності до фантазування, високого польоту думки;
- пошук нестандартних прийомів розв'язання конкретних задач й аргументів для доказу своєї точки зору;
- створення ситуацій, що містять внутрішню колізію й вимагають від тих, хто навчається, прийняття самостійних творчих рішень, самотрансценденції;
- моделювання екстремальних умов діяльності, що вимагають пошуку нових, нетривіальних рішень в умовах дефіциту часу й обмеженого набору засобів;
- використання завдань відкритого типу, коли відсутнє єдине правильне рішення (яке залишається тільки знайти або вгадати); тренування в продукуванні якомога більшого числа можливих рішень (гіпотез), нехай навіть фантастичних, далеких від реальності;
- використання методів, що забезпечують постійну активність тих, хто навчається, наприклад, застосування проблемного методу навчання, який стимулює установку на самостійне відкриття нового знання;
- показ еволюції наукового знання з того або іншого питання (розділу);
- розвиток здатності екстраполювати освоєні способи мислення на подібні задачі й ситуації.

Одним з найбільш значимих факторів, що забезпечують розвиток креативності тих, хто навчається, є рефлексія. Для забезпечення розвитку творчих здібностей особистості до складу рефлексії рекомендується включати наступні прийоми:

- зупинки, пригадування ходу діяльності, утруднень, які виникали;
- вичленовування одиниць, способів діяльності, створення структури діяльності, виявлення внутрішніх протиріч і шляхів досягнення найкращих результатів;
- аналізу результатів діяльності, зіставлення отриманих результатів з поставленими цілями;
- з'ясування особистісного змісту діяльності, власних освітніх приростів;
- погляд на власну освітню діяльність й її результати з боку (уявлення себе іншим, зовнішнім суб'єктом);
- порівняння отриманих «Я-реального» й «Я-іншого» з «Я-ідеальним»;
- корегування освітніх цілей і ходу подальшої діяльності.

Висновки і перспективи дослідження. Таким чином, для реалізації в навчальному процесі вузу концепції розвитку творчої особистості потрібна

істотна перебудова сформованої педагогічної системи. Необхідне здійснення цілого ряду заходів з розробки конкретних технологій навчання для кожної дисципліни, створення принципово нової методичної бази кафедр, впровадження нових методів й організаційних форм навчання.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб: Питер, 1999. – 368 с.
4. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К. Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
5. Матвеев А. Креативность: мысли вслух / А. Матвеев // Бизнес-терминги: T&D Консалтинг. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get_doc.fpl?doc_id=71.
6. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-метод. посіб. / [за ред. В. В. Рибалки]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
7. Пономарьова-Семенова Р.О. Теоретико-концептуальні підходи до проблеми обдарованості й креативності / / Р. О. Пономарьова – Семенова // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – К., 1998. С. 19-26.
8. Пономарьова – Семенова Р. О. Психологічні принципи розвитку креативності обдарованої особистості / Р. О. Пономарьова – Семенова // Обдарована дитина. – 2009. - №10. – С. 2-10.
9. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С.25-30.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
12. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
13. Guilford J. P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking [text] / by J. P. Guilford// San Diego. – 1979. – P. 95 – 110.
14. Holyoak K. J. Bidirectional Reasoning in Decision Making by Constraints Satisfaction / by K. J. Holyoak, D.Simon // Journal of Experimental Psychology. Washington. DC: APA. – 1999. – Vol. 128. – № 1. – P. 3 – 31.

ДОВЖУК В.В.,

кандидат фармацевтичних наук,

доцент

ВОСКОБОЙНИКОВА Г.Л.,

доктор педагогічних наук, професор,

Національний медичний університет

імені О.О.Богомольця, м. Київ

РОЗВИТОК КРАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛADOVA ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

У статті висвітлено науково-практичну проблему формування професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» у вищих навчальних закладах. Доведено, що професійна підготовка фахівців фармацевтичній галузі у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на забезпечення формування їх професійної компетентності для успішної професійної самореалізації особистості для відтворення соціально активного національного виробничого потенціалу, який займатиме важливе місце у технологічному оновленні фармацевтичного та парфумерно-косметичного виробництва, втілення у практику світового рівня досягнень науки і техніки.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, фармація, технологія парфумерно-косметичних засобів, професійна компетентність, компетенція

В статье отражена научно-практическая проблема формирования профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки за специальностью "Технология парфюмерно-косметических средств" в высших учебных заведениях. Доказано, что профессиональная подготовка специалистов фармацевтической отрасли в высших учебных заведениях должна быть направлена на обеспечение формирования их профессиональной компетентности для успешной профессиональной самореализации личности для воссоздания социально активного национального производственного потенциала, который будет занимать важное место в технологическом обновлении фармацевтического и парфюмерно-косметического производства, воплощения в практику мирового уровня достижений науки и техники.

Ключевые слова: образование, профессиональная подготовка, фармацевция, технология парфюмерно-косметических средств, профессиональная компетентность, компетенция.

In the article the research and practice problem of forming of professional competence of students is reflected in the process of professional preparation after specialty "Technology of perfume-cosmetic facilities" in higher educational establishments. It is well-proven that professional preparation of specialists to pharmaceutical industry in higher educational establishments must be sent to providing of forming of them professional competence for successful professional self-realization of personality for the recreation of socially active national productive potential, that will occupy an important place in the technological updating of pharmaceutical and perfume-cosmetic production, embodiment in practice of world level of achievements of science and technical.

Key words: education, professional preparation, pharmacy, technology of perfume-cosmetic facilities, professional competition, competence.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань, які постають перед незалежною Україною у розбудові державності є проблема вітчизняної вищої освіти щодо формування конкурентоспроможного, компетентного, культурного, гармонійно розвиненого фахівця. Означена проблема є актуальною і для фармацевтичної галузі та модернізації вищої фармацевтичної освіти. Фармацевтична галузь відноситься до найбільш соціально значущих галузей економіки України. Значною мірою стан справ цієї галузі залежить від можливості держави у підтриманні здоров'я населення та зміцнення економічної незалежності. Реформування системи професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі, як складової системи освіти та охорони здоров'я України на сучасному етапі з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Останні зміни на законодавчому рівні, новий Закон «Про вищу освіту» та Програма Освіта XXI ст., визначають стратегію розвитку освіти в Україні, яка направлена на створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного професійного розвитку, духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Реформування освіти в Україні та вихід на рівень розвинутих країн світу шляхом її концептуальних, структурних, організаційних засад надасть можливість у подальшому формування багатоваріантної нової інвестиційної політики в освітній сфері. Наступні кроки реформування змісту фахової підготовки є приведення його у відповідність з рівнем розвитку духовної і матеріальної культури, науки, тех-

ніки, змінами, що відбуваються в суспільстві. Перехід до гнучкої, поетапної системи підготовки фахівців, дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за освітнім напрямом, відповідно до їх здібностей.

Метою є висвітлення науково-практичної проблеми формування професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» у вищих навчальних закладах та наукове обґрунтування компонентної структури компетентності спеціаліста-технолога парфумерно-косметичних засобів.

Аналіз досліджень та публікацій. Наукова дискусія та пошуки постійно тривають та серед практичних працівників щодо професійної компетенції сучасних фахівців. В енциклопедії професійної освіти професійна компетентність ґрунтується на: професійних якостях працівника (професійні знання, уміння, навички, як досвід діяльності); соціально-комунікативних здібностях; індивідуальних здібностях, що забезпечують самостійність професійної діяльності [2].

Останнім часом обраний напрям стратегічного розвитку охорони здоров'я в усьому світі було визначено як «фокус на пацієнта». Тому розвиток концепції самолікування має відіграти позитивну роль у забезпечення населення більш доступних, якісних, та дешевих послуг. Сучасна практика доводить, що всебічне інформування суспільства і населення, новітні підходи до самолікування, впровадження певних норм відпуску рецептурних препаратів створюють умови для скорочення витрат на охорону здоров'я та покращення загального стану здоров'я населення. Так підґрунтям для належної фармацевтичної опіки є професійні знання та досвід провізора, норми медичної етики і деонтології, доброзичливе відношення фармацевтичного фахівця до хворого та велика відповідальність – до своїх обов'язків[3].

Якість вищої освіти в галузі фармації підтверджується професійною компетентністю спеціаліста, ціннісною орієнтацією, соціальною спрямованістю і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства [1, с. 33].

Оцінка готовності фахівця до діяльності в умовах, наближених до професійної діяльності здійснюється з використанням типових задач, які має досягнути випускник за фахом «Технологія парфумерно-косметичних засобів»: проведення товарознавчої експертизи парфумерно-косметичних і лікарських засобів, лікарської рослинної сировини; маркетинг парфумерно-косметичних, лікарських препаратів і косметичних послуг; визначення потреби в засобах, сировині та матеріальних ресурсах; визначення кількісних характеристик парфумерно-косметичного та фармацевтичного ринку; забезпечення раціонального застосування лікарських засобів, косметичних засобів і проце-

дур; забезпечення раціонального косметичного догляду за шкірою та її придатками; удосконалення складу та технології парфумерно-косметичних засобів екстемпорального та промислового виробництва; розробка нормативно-технічної документації; здійснення технічної підготовки процесу виробництва парфумерно-косметичних засобів[1, с. 32].

Професійна підготовка студентів спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» в Україні здійснюється на фармацевтичних факультетах вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладах.

Позитивним є досвід Національного фармацевтичного університету (НФаУ) вперше в Україні (у 1998 р.) започаткував підготовку фахівців за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» з кваліфікацією «провізор-косметолог», об'єктами діяльності якого є парфумерні, косметичні і лікарські засоби, косметичні заклади (косметичні кабінети, салони, клініки), фармацевтичні заклади (аптека, аптечний склад, аптечний пункт), оптово-роздрібні фірми, контрольно-аналітичні лабораторії, лабораторії із сертифікації та стандартизації парфумерно-косметичних засобів, парфумерно-косметичні підприємства, лабораторії з контролю якості фармацевтичних фабрик та хіміко-фармацевтичних підприємств, лікувально-профілактичні заклади, митниця.

Базова підготовка провізора-косметолога разом з типовими для провізорів дисциплінами включає цілий ряд нових професійно орієнтованих дисциплін: основи практичної косметології, аптечна технологія лікарських та косметичних засобів, дерматологія, клінічна косметологія, ароматологія, технологія парфумерно-косметичних препаратів промислового виробництва, основи фітокосметики, основи косметичної хірургії, косметична хімія, стандартизація та контроль якості парфумерно-косметичних засобів та ін.

Відповідно до отриманої кваліфікації провізор-косметолог може здійснювати професійну діяльність: працювати в косметичних салонах та клініках; на підприємствах з виробництва парфумерно-косметичної продукції, розробляти рецептури, нормативно-технічну документацію на парфумерно-косметичні препарати; проводити консультативну роботу з питань раціонального застосування лікарських і косметичних препаратів на посаді провізора-косметолога в аптечних установах; надавати консультативну допомогу органам митного контролю у проведенні експертиз з якості та безпеки парфумерно-косметичних виробів; проводити експертизу в державних установах, які займаються контролем увезення і виробництва парфумерно-косметичних засобів (служби санітарно-епідеміологічного контролю, органи стандартизації і сертифікації, лабораторії з контролю якості парфумерно-косметичних засобів); займатися науковими дослідженнями (навчання в аспірантурі, докторантурі). У університеті за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметич-

них засобів» є магістратура. Навчання студентів відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» дозволить поглибити свої знання в галузі косметології і фармації. Базова підготовка магістра фармації за даною спеціальністю включає ряд професійно-орієнтованих дисциплін: методологія та логіка наукових досліджень, педагогіка вищої школи, косметологія, сучасні технології фармацевтичних і парфумерно-косметичних засобів, управління та економіка у фармацевтичній галузі, маркетингові дослідження, стандартизація фармацевтичної та парфумерно-косметичної продукції. Особлива увага приділяється практичній підготовці[4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи педагогічний досвід професійної підготовки студентів за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» необхідно зазначити, що вона здійснюється за традиційним знанєвим підходом, лише з фрагментарним використанням методик формування професійних якостей, основною з яких є діяльнісна здатність до вирішення майбутніх професійних завдань. Професійна компетентність майбутнього фахівця залишається невизначеною, як і не визначеними є його професійні компетенції.

Відсутня компетентнісна кваліфікаційна характеристика випускника відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» та освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр».

Оскільки профілактичний напрям є перспективним напрямом розвитку охорони здоров'я населення, він зумовлює розвиток фармацевтичної галузі, а саме: виробництва ліків – фармацевтики та парафармацевтичних і косметичних засобів – космецевтики, що у свою чергу потребує якісної підготовки фахівців.

На сучасному етапі професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі постійно трансформується в умовах євроінтеграції. Спираючись на досвід зарубіжних країн нам необхідно якісно удосконалити професійну підготовку та спрямувати її на формування у майбутнього вітчизняного фахівця фармацевтичної галузі високого рівня професійної компетентності, професійної мотивації на основі соціально-психологічних й моральних особистісних якостей, що відповідають потребам суспільства з дотриманням норм фармацевтичної етики та деонтології. Данні аспекти мають велике значення у забезпеченні поетапної інтеграції гуманітарного та фахового змісту в професійній підготовці студентів спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» в Україні.

Удосконалення вищої фармацевтичної освіти відповідно до євроінтеграційних процесів в освіті неможливе без удосконалення її менеджменту, модернізації її структури і змісту, створення сучасних підручників, навчальних

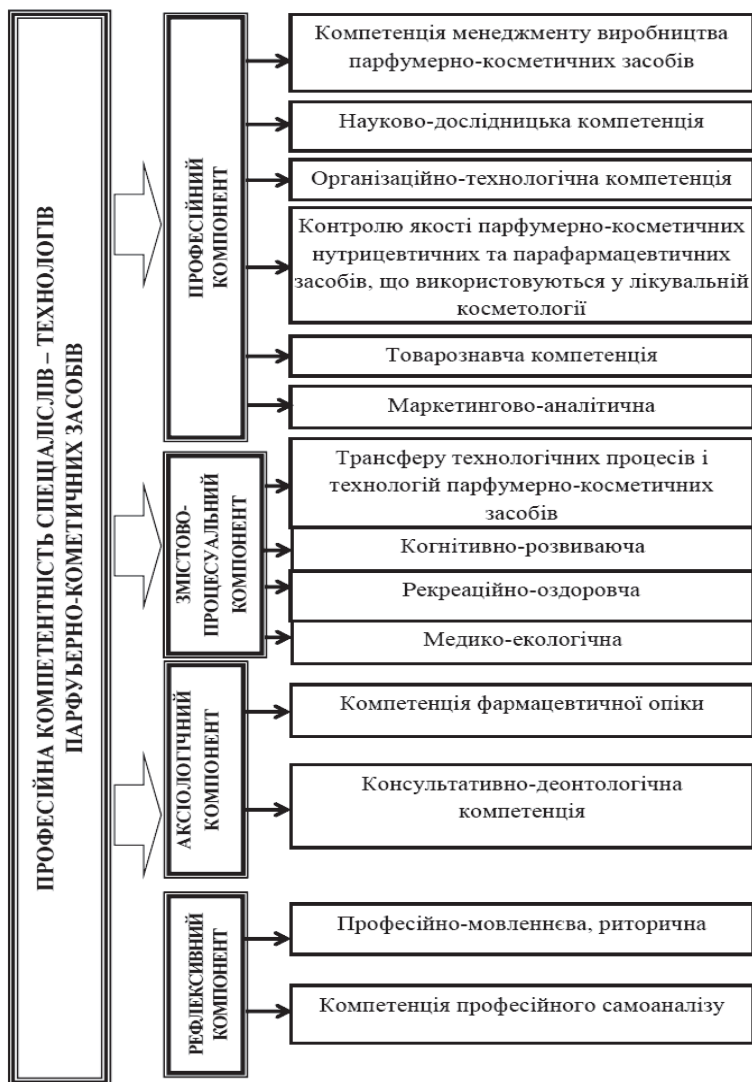


Рис.1. Компонентна структура професійної компетентності спеціаліста – технолога парфумерно-косметичних лікарських засобів

посібників, методичних розробок, що забезпечили б якісний перехід до компетентісно орієнтованого професійного розвитку студентів на всіх етапах безперервної фармацевтичної освіти.

Впровадження нових інтегрованих навчальних курсів та освітніх програм з використанням сучасних педагогічних, інформаційних технологій у професійну підготовку студентів спеціальності «Технологія парфумерно-косметичних засобів» сприятимуть формуванню їх професійної компетентності.

На основі системного аналізу професійної діяльності спеціаліста-технолога парфумерно-косметичних лікарських засобів визначено компонентну структуру професійної компетентності (рис. 1).

Висновки. Професійна підготовка фахівців фармацевтичній галузі у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на забезпечення формування їх професійної компетентності для успішної професійної самореалізації особистості для відтворення соціально активного національного виробничого потенціалу, який займатиме важливе місце у технологічному оновленні фармацевтичного та парфумерно-косметичного виробництва, втілення у практику світового рівня досягнень науки і техніки.

Перспективами подальшого розвитку наряду досліджень є наукове обґрунтування професійних компетенцій випускника відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» і освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр».

Список використаних джерел:

1. Бутко Л. А. Деякі аспекти удосконалення навчально-виховного процесу провізорів-косметологів / Л. А. Бутко, Д.С. Волох // Запорізький медичний журнал, 2012. – №3 (72). – С. 31–33.
2. Энциклопедия профессионального образования: В 3т. Под ред. С.Я. Батышева. Т.1. – М.:1999. – С.454.
3. Фармацевтическая опека: атлас / И.А. Зупанец, В.П. Черных, В.Ф. Москаленко и др.; Под ред. И.А. Зупанца, В.П. Черных. – К.: «Фармацевт Практик», 2004. – 192 с.
4. Набока О.І. Медико-фармацевтичний факультет / Ольга Іванівна Набока // Щотижневик «Аптека», 2013. – №5 (876). Електронний ресурс: <http://www.apteka.ua/article/208953>.
5. Наказ МОЗ України від 17.05.2008 р. № 259 «Про затвердження введення нового навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів».

ЖАДАН І.В.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії психології
політичної поведінки молоді,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ПРАКТИК ПОЛІТИЧНИХ СИЛ В УКРАЇНІ НАПЕРЕДОДНІ ПАРЛАМЕНТСЬКИХ ВИБОРІВ

Проаналізовано ціннісні практики провідних політичних сил у 2012 і 2014 роках. Виявлено відмінності як у кількісних показниках окремих ціннісних репрезентацій, так і у ціннісних змістах, артикульованих українським політикумом. Насамперед це стосується цінностей безпеки, розвитку і свободи. На тлі істотного зростання частки символічних репрезентацій у практиках 2014 року, збільшилась і кількість інтерпретацій, які можуть бути віднесені до цінностей-засобів.

Ключові слова: практики, політичні сили, цінності, змісти, абстрактні і конкретні інтерпретації.

Проанализированы ценностные практики ведущих политических сил в 2012 и 2014 годах. Выявлены различия как в количественных показателях отдельных ценностных репрезентаций, так и в ценностных смыслах, артикулированных украинским политиком. Прежде всего это касается ценностей безопасности, развития и свободы. На фоне существенного роста доли символических репрезентаций в практиках 2014 года, увеличилось и количество интерпретаций, которые могут быть отнесены к ценностям-средствам.

Ключевые слова: практики, политические силы, ценности, смыслы, абстрактные и конкретные интерпретации.

The article presents analysis of value practices of the leading political forces in 2012 and 2014. Differences both in quantitative indicators of certain value representations and value meanings articulated by Ukrainian politicians have been identified. This refers primarily to the values of security, development and freedom. In the context of significant growth of symbolic representations in 2014 practices the number of interpretations which can be referred to value means have also increased.

Key words: *practices, political forces, values, meanings, abstract and concrete interpretations.*

Ціннісні практики – один із найбільш інформативних показників стану і спрямування розвитку політичної культури суспільства. Теза про те, що українське суспільство доглибно змінилося після Майдану звучить доволі часто, однак, попри чималу кількість аргументів на її користь, реальний стан суспільно-політичних процесів, що відбуваються в країні, можна оцінити лише за результатами ґрунтовних емпіричних досліджень. Представлений у статті аналіз ціннісних практик політичних сил, які були лідерами парламентських перегонів у 2012 і у 2014 роках, дає змогу скласти певне уявлення про реальні масштаби змін у політичній картині світу представників українського політикуму.

Одним із перших, хто зауважив, що звичка (звичай) може бути основним обґрунтуванням мислення і вчинків людей був Д.Юм. Звичка мислити або чинити певним способом – одне з перших визначень практик. При цьому звичка відіграє роль першопричини, причому не зовнішньої, а іманентної самій дії, виступаючи її джерелом. Пізніше Вітгенштейн [2] зауважив, що існує категорія висловлювань, які мають особливий статус – так звані перформативні висловлювання. *Перформативні висловлювання* – свого роду мовні дії, здатні у певних контекстах змінювати реальність (на відміну від тих, що її описують). За Остіним [4], у буденних контекстах мова використовується перформативно – для досягнення певних контекстів або певних наслідків – тоді, коли ми віддаємо накази, обіцяємо, визначаємо ситуації тощо. Власне йдеться про мовні дії, про дії за допомогою слів. Усуваючи відмінності між висловлюваннями і діями, знімаючи протиставлення між мовою, як системою знаків, і означуваною реальністю, перенісши акценти на інструментальну функцію мовлення, Вітгенштейн і Остін ініціювали «прагматичний» поворот у соціальних науках. Два способи розуміння практик (як фонового знання та уміння і як конкретної діяльності, що об'єднує слова і дії) представлені у дослідженнях І.Гофмана, який описує способи колективного визначення ситуацій взаємодії на основі неявних інтерпретативних схем, що організують досвід учасників взаємодії [1].

У низці американських досліджень (М. Лінч, М.де Картье та ін.) основним об'єктом виступають повсякденні практики у розумінні мистецтва вирішення практичних задач у ситуації невизначеності. За такого підходу практиками можна вважати все, що ми робимо.

В історичній соціології та літературній теорії практиками вважають неявні правила або колективні норми, згідно яких інтерпретативні спільноти виявляють значущі факти, пояснення, смисли тих чи тих текстів. За такого підходу

акцентується колективний характер практик, що визначають норми індивідуального досвіду.

Розмаїття підходів до дослідження практик можна поєднати двома ідеями: визнанням фонового характеру практик і їх потенційної здатності до розкриття найбільш важливих аспектів реальності, прихованих за простотою і повсякденністю.

Практики можуть розглядатись як альтернатива семіотико-культурним і структуралістським теоріям, згідно яких система знаків або мовних концепцій (ідеологій) надає сенсу діяльності людей, визначає майбутній досвід. Згідно теорії практик мовні і ідеологічні концепції стають осмисленими і функціонують лише на тлі вже існуючих культурних практик, тобто ми не діємо на основі деякого апіорного розуміння, а розуміємо на основі звичного способу дій. Фоновий характер практик за Сьорлем забезпечується сукупністю традиційних (прийнятих у культурі) способів діяльності, навичок поведінки з предметами тощо. Власне йдеться про сукупність практик спільної діяльності, навичок, звичаїв, що утворюють культурний фон, який можна експлікувати і кодифікувати лише частинами. Таким чином можна виокремити і практики, які надають значущості важливим ціннісним поняттям, таким як демократія, свобода, справедливість тощо. Їх реальний смисл буде репрезентований конкретними способами діяльності, на фоні яких використовуються ціннісні категорії. А отже у різних культурах і традиціях одні й ті ж поняття насправді означатимуть абсолютно різне.

«Розкриваючий» характер практик зумовлений конституванням і відтворенням ідентичності, розкриттям основних способів соціального існування, поширених у даній культурі у певний період історії.

Соціальні зміни можна інтерпретувати як зміни фонових практик, що супроводжуються виникненням відповідних ідентичностей, формальних інститутів і ідеологій. Виділяють три способи зміни практик: артикуляція, реконфігурація і запозичення. Під артикуляцією розуміють чітке окреслення і називання певного стилю або способу дії, на якому фокусується увага, що уможливорює його поширення у суспільстві і унормування. Про реконфігурацію говорять тоді, коли практика чи аспект практики, який раніше був маргінальним, стає центральним. Запозичення – це застосування практик у інших просторах чи сферах діяльності, завдяки чому іноді нові цінності виникають на тлі нової конфігурації старих практик.

На думку Реквіца основними елементами практик є: тілесна і ментальна поведінка. Емоції, мотиви, речі, вписані у дію. Теорія практик спрямована не на пояснення, а на інтерпретацію, вона не дає уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, натомість дозволяє побачити ситуацію в іншому ракурсі.

Дослідження практик передбачає врахування наступних їх особливостей:

а) труднощі реєстрації практик: тоді як одні з них реєструються легко, інші доволі складно прояснюються, а іноді це зробити просто неможливо, насамперед тоді, коли йдеться про абстрактні сутності;

б) знання про практики – це знання «як», а не знання «що»;

в) знання практик майже неможливо об'єктивувати – намагаючись проаналізувати фонові практики ми виводимо їх на передній план, водночас щось інше стає фоном для описуваної практики, яка внаслідок цього перестає функціонувати як така;

г) знання про практики можливе як знання контрастів, коли у мить провітлення помічається те, чого не зауважувалось раніше, тобто фактично відбувається реєстрація контрасту.

Одним із важливих аспектів дослідження практик є розуміння ролі традиції як способу передачі практичного знання. Хобсбаум розглядає винайдені традиції як набір практик, що управляються ритуалами і правилами, метою яких є виховання цінностей і норм поведінки через повторення, чим забезпечується спрощення осмислення ситуацій і прийняття рішень. Традиція містить елемент примусовості, позаяк носієм її є суспільство, вона чинить спротив змінам, водночас без неї ці зміни не можуть бути осмислені. Особливо яскраво це виявляється у перехідних суспільствах, у процесі зміни ціннісних преференцій спільноти.

З метою аналізу ціннісних практик найбільш популярних політичних сил нами був здійснений контент-аналіз програм, з якими вони йшли на вибори у 2012 і у 2014 роках. Список сил упродовж двох років істотно змінився, тому нам не вдалось порівняти ціннісні пропозиції партій в двох кампаніях. З огляду на це ми обмежились порівнянням частот і змістів цінностей у двох кампаніях, а також зіставленням особливостей ціннісних пропозицій пропрезидентських сил.

За результатами аналізу програмних документів у обох кампаніях підраховано сумарні характеристики пропозицій щодо кожної із цінностей, які дають уявлення про ціннісні преференції політичних сил (Табл.1).

Як видно з таблиці, у 2012 році найбільш актуалізованими у дискурсі політичних сил були цінності *прав людини, влади, відповідальності*. Наступні сходинки посіли *законість, справедливість та безпека*. Водночас практично відсутніми були пропозиції щодо цінностей *легітимності та плюралізму*. Частка символічних пропозицій становила 36%.

У 2014 році першу позицію у рейтингу ціннісних пропозицій поділяють цінності *безпеки і відповідальності*, на другому місці – цінності *влади*, на третьому – цінності *розвитку*. У першій п'ятірці залишилися цінності *прав людини*, щоправда змістившись на п'яту сходинку (а на четвертому місці – цінності *свободи*). Частка символічних пропозицій істотно зросла і становить 46,7%.

Таблиця 1

Загальна кількість ціннісних інтерпретацій у програмах політичних сил у 2012/2014рр.

№ п/п	Цінності	Частоти (2012/2014)	Символічні (абстрактні) (2012/2014)	Смислові (конкретні значення) (2012/2014)
1.	Добробут	9/1	2/1	7/0
2.	Безпека	30/18	8/6	22/12
3.	Порядок	18/0	2/0	16/0
4.	Стабільність (розвиток)	16/11	13/4	3/7
5.	Справедливість	33/6	18/1	15/5
6.	Свобода	11/10	7/4	4/6
7.	Права людини	57/8	18/5	39/3
8.	Влада	51/12	20/9	31/3
9.	Легітимність	1/0	—	1/0
10.	Плюралізм	—	—	—
11.	Толерантність	4/1	—/1	4/0
12.	Законність	42/5	7/3	35/2
13.	Відповідальність	43/18	12/7	31/11
14.	Еволюційність (революційність)	18/0	16/0	2/0
15.	Екологізм	10/1	2/1	8/0
16.	Ідеологія	10/1	9/1	1/0

Таким чином спостерігаємо певні зміни як у якісних, так і у кількісних параметрах ціннісних практик: права людини з першої перемістились на шосту позицію, натомість цінності безпеки – з шостої на першу. Цінності законності і справедливості поступились цінностям розвитку і відповідальності. Що ж до змістових аспектів ціннісних пропозицій, то у дискурсах різних політичних сил вони представлені нерівномірно і різнопланово.

Смислові репрезентації безпеки у 2012 році артикулювалися переважно опозиційними силами (найбільше – партіями «Удар» та ВО «Свобода»). У практиках ВО «Батьківщина» 2012 року зустрічалися лише символічні пропозиції цінності безпеки, а у програмі КПУ – констатувалась відсутність безпеки. У дискурсі пропрезидентської Партії регіонів тема безпеки була представлена лише символічними практиками стосовно міжнародної та економічної безпеки.

У 2014 році, як уже зазначалося, цінність безпеки посіла першу сходинку у частотному рейтингу, однак тепер уже інша пропрезидентська сила – «Блок Петра Порошенка» – вдається до символічних репрезентацій (на кшталт «Жити безпечно!») і обмежується проблемою захисту від зовнішнього ворога, делегуючи її вирішення «патріотичному об'єднанню народу». На зовнішніх загрозах концентровані і практики ВО «Батьківщина» та «Сильна Україна». Партія «Народний фронт» практикує безпеку як умову розвитку, механізмом

забезпечення якої є реалізація прав людини. У практиках «Опозиційного блоку» тема безпеки присутня лише опосередковано (йдеться про недопущення міжнародної, міжрегіональної, мовної ворожнечі тощо).

Цінності відповідальності політичними силами у 2012 році практикувалися як з акцентуванням відповідальності влади («Партія регіонів» і ВО «Батьківщина»), так і з акцентуванням відповідальності громадян та соціальної відповідальності («Удар» і ВО «Свобода»). КПУ згадувала лише про відповідальність за спекуляцію.

У 2014 році ВО «Батьківщина», «Опозиційний блок» і «Сильна Україна» обмежились пропозиціями щодо відповідальності за протиправні дії, тоді як «Блок Петра Порошенка» і «Самопоміч» ґрунтовно проробляють різні аспекти відповідальності громадян, спільнот, балансу відповідальності влади різних рівнів тощо, а «Народний фронт» переважно педалює тему відповідальності влади.

Пропозиції щодо цінностей влади у 2012 році були зосереджені на тому, якою має бути влада. Партія Удар» акцентувала увагу на функціях влади, на служінні людям; ВО «Батьківщина» розлого обговорювала ознаки чесної влади, «Партія регіонів» запевняла у своїй спроможності сформувати розумну, компетентну, чесну і ефективну владу. Практики КПУ були занурені у минуле, зосереджені на спробах переконати у перевагах влади народу у формі диктатури пролетаріату. Лише ВО «Свобода» пропонувала конкретні кроки у напрямі удосконалення влади, зокрема необхідність люстрації.

Ціннісні практики більшості політичних сил у 2014 році орієнтовані на зміну системи влади (оновлення, люстрація, децентралізація, перезавантаження тощо). Водночас тема влади у 2014 році практично зовсім не інтерпретована у програмах ВО «Батьківщини», «Сильної України» і «Радикальної партії».

У 2012 році всі без виключення політичні сили вдавались до декларації цінності стабільності (стабільність закону, державної служби, влади, стабільні відносини з сусідами – партія «Удар»; стабільність цін і тарифів – ВО «Батьківщина»; стабільність і добробут, стабільність ринку, економічна і соціальна стабільність – «Партія регіонів»; стабільний розвиток – ВО «Свобода»; стабільний курс грошової одиниці – КПУ).

У 2014 році про стабільність згадує лише «Опозиційний блок», який умовою стабільності вважає укладання нового суспільного договору. Решта політичних сил натомість продукує пропозиції з цінністю розвитку («Блок Петра Порошенка» пов'язує інноваційний розвиток з самоудосконаленням і особистим успіхом кожного, «Народний фронт» переважно концентрується на економічному розвитку, «Сильна Україна» – на розвитку промисловості, а «Самопоміч» зосереджує увагу на розвитку особистості і спільноти).

Тема справедливості в 2012 році була представлена широким спектром пропозицій різних політичних сил. Партія «Удар» зосереджувалась на справедливому розподілі доданої вартості, на справедливому судочинстві та отриманні пільг; ВО «Батьківщина» пропонувала шість ознак справедливої держави і зобов'язувалась створити таку державу; «Партія регіонів» обіцяла справедливість у формуванні комунальних тарифів, у поверненні майна церквам, запровадження справедливих механізмів обстоювання прав громадян; ВО «Свобода» наполягала на соціальній справедливості і справедливому розподілі прибутків, на відновленні національної справедливості; КПУ педалювала тему соціальної справедливості.

У 2014 році тема справедливості взагалі не представлена у практиках більшості політичних сил. Виключення становить «Громадянська позиція», яка ратує за справедливий розподіл усіх видів ресурсів і нараховані пенсій, і ВО «Батьківщина», яка обмежилась доволі абстрактним заклик до відновлення справедливості. Окрім того «Блок Петра Порошенка» пропонує розуміння справедливості як результату впровадження принципів правової держави.

Окремої уваги заслуговують пропозиції політичних сил щодо цінностей свободи і прав людини. Якщо не враховувати суто символічні означення цінності свободи у дискурсі «Партії регіонів» і КПУ, у 2012 році про них згадували лише партія «Удар» (політична свобода і свобода людини) та ВО «Батьківщина», яка обіцяла ініціювати зміни до законодавства, покликани забезпечити свободи слова, совісті та ЗМІ.

У 2014 році цінності свободи у частотному рейтингу посіли п'яту сходинку і практикувались усіма політичними силами, які подолали прохідний бар'єр на виборах до Верховної ради, окрім «Опозиційного блоку». Щоправда спектр пропозицій доволі обмежений (свобода громадянина, ринкова, економічна), а змісти – символічні.

Тема прав людини у програмах 2012 року представлена переважно переліком різноманітних прав, якими мають бути наділені громадяни. У 2014 році частіше за все йдеться власне про права людини і механізми їх захисту. І хоч у рейтингу частота прав людини знизилась у порівнянні з 2012 роком, є підстави говорити про поглиблення практик політичних сил стосовно цієї групи цінностей.

Теми легітимності, плюралізму і толерантності в обох парламентських кампаніях практично не були представлені в практиках політичних сил. Таке ігнорування надзвичайно дразливих для суспільства тем не зовсім зрозуміле. У той же час «випадіння» у 2014 році з практик усіх політичних сил тем добробуту і порядку загалом можна пояснити, як і відсутність пропозицій щодо тем ідеологічності та еволюційності (революційності). Варто також відзначити

зниження уваги до цінності екологічності, хоч цьому також можна знайти кілька пояснень.

Узагальнюючи викладене можна констатувати наявність, насамперед, якісних змін у ціннісних практиках провідних політичних сил, зокрема: заміну риторики стабільності на риторіку розвитку, усвідомлення політичними силами значущості базових цінностей (безпеки), а також ціннісних засад розвитку суспільства (відповідальність, права людини, свобода).

Список використаних джерел:

1. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман. – М.: «Logica socialis». – 2001. – 304 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования //Л.Витгенштейн. Философские работы. Часть I. Пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. – М.: Издательство «Гнозис», 1994. — 612 с.
3. Остин Д. Как совершать действия при помощи слов//Д.Остин Избранное/ Пер. с англ. Макеевой Л. Б., Руднева В. П. - М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. - 332 с.

ЗАЙКА В.М.,

науковий співробітник,
Східно-Європейський
Інститут Психології,
м. Київ, Україна

ТЕОРІЯ ІНІЦІЮВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

***„Пізнавши себе, ніхто вже
не залишиться тим, хто він є...”***

Томас Манн

У статті представлено розгляд теорії ініціювання особистісних трансформацій. Аналізуються властивості трансформації, принципи та етапи її здійснення. Подано онтологічне коло ініціювання трансформацій, динамічну модель трансформацій та типологію ініціювання особистісних трансформацій.

Ключові слова: особистість, трансформація особистості, динамічна модель трансформацій, ініціювання особистісних трансформацій, онтологічне коло ініціювання трансформацій, типологія ініціювання.

В статье представлена на рассмотрение теория инициирования личностных трансформаций. Анализируются свойства трансформации, принципы и этапы ее осуществления. Разработан онтологический круг инициирования трансформаций, динамическая модель трансформации и типология инициирования личностных трансформаций.

Ключевые слова: личность, трансформация личности, динамическая модель трансформаций, инициирование личностных трансформаций, онтологический круг инициирования трансформаций, типология инициирования.

Consideration of theory of initiation of personality transformations is presented in the article. Properties of transformation, principles and stages of its realization are analysed. The ontological circle of initiation of transformations, dynamic model of transformations and typology of initiation of personality transformations is given.

Key words: *personality, transformation of personality, dynamic model of transformations, initiation of personality transformations, ontological circle of initiation of transformations, typology of initiation.*

Постановка і обґрунтування актуальності проблеми. Проблема самозміни особистості людини в процесі її розвитку, вдосконалення, вирішення внутрішніх чи зовнішніх протиріч з метою досягнення гармонії та цілісності психічного світу цікавила багатьох шукачів з найдавніших часів. Для цього створювалися певні методи та методики в руслах відповідних світоглядних позицій та філософських вчень; відбувалась кристалізація концепцій за якими людина могла досягнути поставленої мети шляхом виконання певних ритуалів чи обрядів, які ставали традиційними в рамках даного напрямку. Але в наш час високого розвитку освіти та науки, культури та технологій, все відбувається трохи інакше. Саме тому спробуємо дослідити яким чином відбувається ініціювання особистісних змін людини в наш час.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існують різні погляди на трансформацію особистості та її ініціювання. Так вітчизняна класична психологія розглядала трансформацію особистості в рамках розвитку індивіда, опосередкованого принципом детермінізму. С.Л. Рубінштейн, автор філософсько-психологічної концепції особистості, зазначав, що формування особистості людини відбувається завдяки здійсненню свого життєвого шляху, на якому вона виступає суб'єктом свого розвитку. "Лінія, що веде від того, чим людина була на одному етапі своєї історії, до того, чим вона стала на наступному, проходить через те, що вона зробила. У діяльності людини, в її справах, практичних і теоретичних, психічний, духовний розвиток людини не тільки виявляється, але і здійснюється" [18]. Таким чином трансформація особистісної сфери людини відбувається як активний цілеспрямований процес із залученням когнітивного та поведінкового аспектів її життєдіяльності. Процес ініціювання змін С.Л. Рубінштейн, можливо вбачав в процесі реалізації свого власного потенціалу за такою формулою: "чим я був? – що я зробив? – чим я став?" або "чим я є? – що я роблю? – чим я стану?". Саме в кінцевому продукті своєї діяльності людина відчуває всій новий стан та набуває нових можливостей і перспектив розвитку – "Людина, що зробила що-небудь значне, стає у відомому сенсі іншою людиною" [18].

І.І. Чеснокова зазначає, що ініціювання процесу саморозвитку відбувається як "... результат усвідомлення ступеня розходження змісту реального та ідеального Я особистості" [19, с.230]. У Б.Д. Ельконіна ми знаходимо, що "досвід суб'єктності... - це досвід ініціативної дії, тобто прийняття на себе труднощів втілення замислу... це досвід реалізації замислу в способі вирі-

шення задачі” [20, с.141]. Тобто людина сама є суб’єктом розвитку та автотрансформації, вона створює образ ідеального, ініціює та послідовно втілює акт переходу “наявне – інше”, “реалія – ідея”.

В.П. Лушин, автор такого методу особистісної трансформації як “екологічна фасілітація”, конкретизує, що особистісна зміна як виживання має такі властивості [14]:

- 1) вона обумовлюється міжсистемним переходом до нової ідентичності;
- 2) даний перехід поєднує у собі як позитивні, так і негативні сторони. Негативні проявляються у посттравматичній симптоматиці, що пов’язана із втратою звичної стабільності, втратою колишніх цінностей, способів дій, способу життя, які сприймаються як невизначеність;
- 3) особистісна зміна має ознаки нелінійного, незворотного, не передбачуваного процесу переходу до нової ідентичності за типом метаморфози;
- 4) перехід від негативного до позитивного боку особистісної зміни пов’язаний з процесом конструювання нового “Я-образу” особистості;
- 5) можна передбачити, що необхідність особистісної зміни потрібно шукати в природі самої особистості, яка є відкритою системою: подібно до імунної системи організму особистість “зацікавлена”, в цілях власного самозбереження, періодично розширювати власні кордони, включати в них не тільки доповнюючі, але і антагоністичні її природі ідентичності. Інтеграція останніх, яка супроводжується нестерпними стражданнями, разом з цим дає початок новим можливостям розвитку.

Також, поняття *ініціювання* (від лат. *initium* – початок), яке означає започаткування, сприяння виникненню чи розвитку чого-небудь є досить поширеним у практичній роботі в різних сферах діяльності. Ініціювання будь-якого процесу має свої синонімічні аналогії такі, як: породження, активізація, початок, започаткування тощо. Також семантично схожим є поняття *ініціація* (від лат. *initio* – починати, посвята у таїнство) – це комплекс дій, завдяки яким відбувається і формально закріплюється зміна соціального статусу індивіда, відбувається надбання ним особливих знань, а також функцій або прав.

Виходячи з того, що трансформація особистості є переважно внутрішньо детермінованим процесом, то розглядати її, на нашу думку, потрібно з урахуванням мотивів, якими вона викликана. Адже, “мотивація – це психодинамічна система особистості, котра організовує (спонукає, направляє), регулює діяльність на шляху здійснення певного життєвого відношення особистості до оточуючого світу” [15, с.47]. А “мотив (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукування до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій)” [13, с.6].

Вчені виділяють два види механізмів мотивації за категорією сприяння руху: цілерухлива мотивація, що працює за напрямом реалізації мотиваційного процесу, та цілегальмуюча мотивація, що направлена гальмування мотиваційних процесів, реалізації життєвих відносин [2]. Кожен мотив включає в себе: 1) енергетичний аспект – інтенсивність; 2) ціннісний зміст, що задає життєве відношення людини зі світом; 3) аспект направлення. Хоча мотив не ініціює конкретної дії, але він ініціює підготовчу діяльність, направляючи з тією або іншою інтенсивністю психічні процеси в певну ціннісну зону.

Як зазначає М.Ш. Магомед-Емінов, що “ініціювання діяльності включає не тільки початок виконання діяльності (підготовчу фазу діяльності), але й забезпечує процеси діяльності, тобто мотивація ініціації мотиваційно забезпечує те, що можна назвати починанням, або запуском, незалежно від того, яке місце цей процес займає в діяльності” [15, с.91]. Він вводить поняття “мотивація ініціації”, яка є підсистемою мотивації, що забезпечує актуалізацію мотивації, ініціацію діяльності (та дій). А актуалізація мотивації, у свою чергу, складається з: актуалізації мотивів, активування проєктів, цілей і намірів.

Тож, саме мотивація ініціації здійснює головну функцію – актуалізацію мотивації та ініціацію діяльності на запускаючому етапі мотивації, тобто на етапі починання. “Мотивація ініціації” виконує мотиваційну оцінку ще перед самим здійсненням конкретної дії. Для того, щоб відбулася реалізація мотиву потрібно пройти захисні механізми, які кореняться в наступних принципах: 1) принцип реальності (врахування вимог реального світу), 2) принцип ідеалізації (врахування ідеальних уявлень), 3) принцип потрібності (врахування належного), 4) ціннісний принцип (врахування змісту життя), 5) світоглядний принцип (врахування поглядів індивіда на світ) [15].

Загалом суб’єкт до усвідомлення потрібності власних внутрішніх змін проходить за А. Беком три рівня інсайту [16]. Перший, або поверховий дає людині усвідомлення проблеми; другий, поглиблений дає можливість розпізнати власні інтерпретації об’єктів та явищ проблемної ситуації; і саме на третьому, глибинному рівні відбувається виникнення мотивації до зміни в свідомості суб’єкта.

Готовність особистості до самореалізації

Особистісна сторона	Функціональна сторона	
Відношення до себе	Направленість особистості	Оціночна сторона
Якості індивідуальності	Досвід особистості	Змістова сторона

Т.М. Титаренко в межах вивчення особистісного вибору людини виділяє три етапи його здійснення: 1) передчуття потреби у змінах (коли поступово актуалізується “Я-ідеальне”); 2) етап зважування, ідентифікації та відторгнення (співвіднесення “Я-реального” та “Я-ідеального”); 3) рішучі дії (асиміляція набутого досвіду, підведення підсумків) [17]. Саме на першому та другому етапах відбувається актуалізація готовності до трансформації та її ініціювання.

Результати теоретичного та емпіричного аналізу проблеми. Таким чином, аналіз наукової літератури з даної проблеми засвідчує, що на даний час недостатньо розроблені теоретичні та емпіричні підходи до проблеми ініціювання особистісних трансформацій, їх типологізація тощо. Не розроблена процедура емпіричного дослідження типологічних моделей ініціювання зміни, спрямованої на саморозвиток та розгортання потенціалу індивідуального буття, як важливого чинника подолання критичних станів буття. Тому **метою** статті є створення та дослідження теорії ініціювання особистісних трансформацій з виділенням типологічних моделей ініціювання.

Нами було застосовано типологічний метод вивчення здатності людини ініціювати особистісні трансформації в умовах подолання кризових станів особистості. Застосування вказаного методу можливе на підставі синтезу наступних теоретичних положень:

1) *суб'єктного підходу* до особистості, що адаптується, котрий розглядає стратегії подолання особистістю кризових ситуацій як такі, що направлені на розвиток, пошук нових стимулів та самореалізацію (гетеростаз) особистості, (Г.О. Балл, Є.В. Віттенберг, Є.К. Зав'ялова, О.Г. Маклаков, А.А. Реан, О.А. Резникова, О.Г. Солодухова та ін.);

2) *ініціальної психології*, котра ґрунтується на основі породження “нового особистісного досвіду” (К. Дюркхайм, М. Гіппіус). Сутністю *ініціального шляху* розвитку особистості є твердження того, що через новий досвід “...в людині вперше встановлюються нові стани, відшукуються нові смисли і відкриваються нові можливості. Можна сказати, що людина кожен раз в самому ж досвіді і народжується, тобто народжується у самій роботі, на кожному її кроці. Так знаходиться шлях здійснення себе”;

3) *культурно-історичного напрямку психології* (Л.С. Виготський, А.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія), в якому головна увага приділяється процесу виникнення і формування вищих психічних функцій. Індивідуальна свідомість на думку вчених залежить від історії розвитку культури і соціуму навколишнього світу. Ці зовнішні процеси привласнюються – інтеріоризуються;

4) *багатовимірності особистості* (Н.В. Кузьміна, В.Ф. Моргун, В.С. Мухіна, А.О. Остапенко та ін.).

По-перше, нами було створено “Динамічну модель особистісних тран-

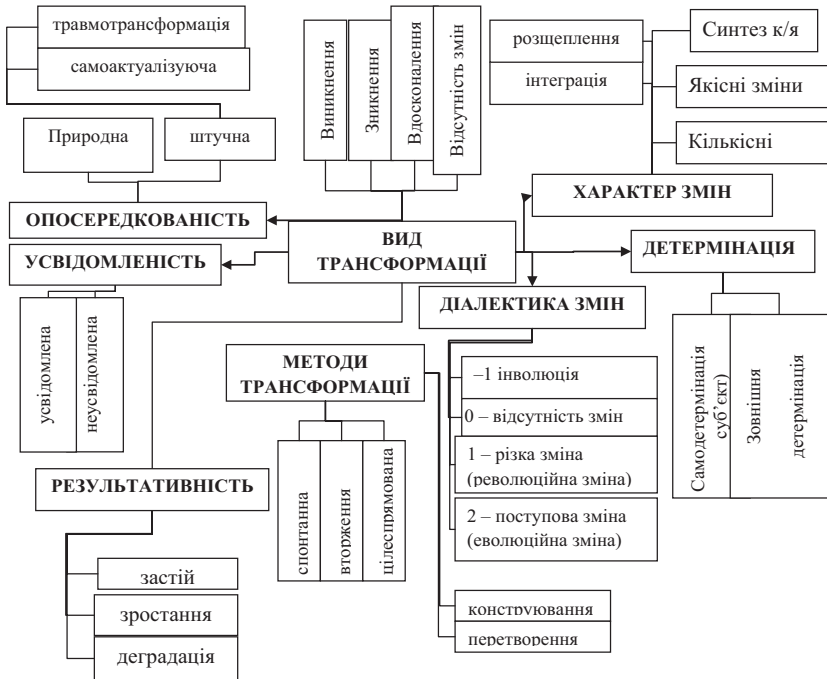


Рис. 1. Динамічна модель особистісних трансформацій

сформацій», яка відображає види, методи, характер, діалектику, результативність трансформацій та ін. Можна визначити, що динамічна структура роботи трансформації – це показники направленості, характеру та якісних особливостей процесу особистісних змін (рис. 1).

По-друге, нами було спроектоване «онтологічне коло» ініціювання особистісних трансформацій, в якому наявні три вектори: мотивації ініціювання змін, особистісних характеристик та динаміки трансформацій. Воно відображає направленість ініціювання особистісних змін, їх цінність, спрямованість, часову орієнтацію, особистісний потенціал, засоби, діалектику та результативність трансформацій тощо (рис. 2).

I. Вектор мотивації ініціювання змін: 1) аспект направлення, 2) ціннісний аспект, 3) енергетичний аспект.

II. Особистісний вектор:

4) направленість:

- Мотив досягнення (високий, середній, низький).
- Часові орієнтації – на минуле, теперішнє, майбутнє.

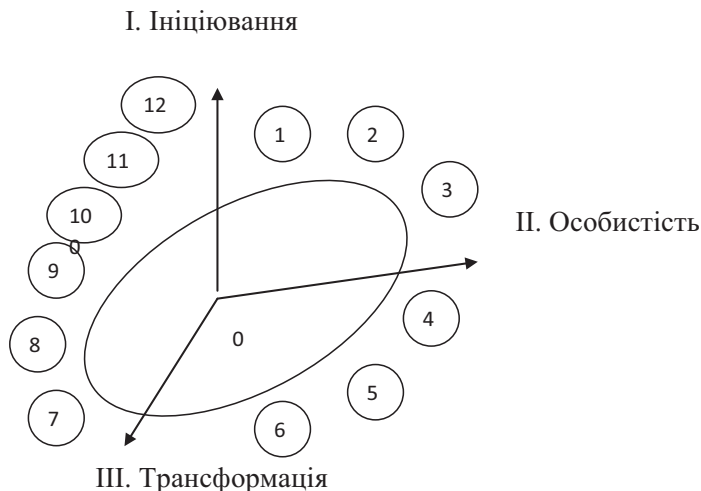


Рис. 1. Динамічна модель особистісних трансформацій

- Спрямованість: на себе, на проблему, на пошук допомоги, на втечу.

5. знання, уміння, навички:

- Досвід (позитивний, негативний, відсутній).
- Креативність (висока, середня, низька).
- Рефлексія.
- Еластичність.
- Захисні механізми.
- Копінг-механізми.

6. Індивідуально-типологічні особливості:

- Сенситивність.
- Активність.
- Пластичність.
- Екстраверсія-інтроверсія.

III. Вектор трансформації:

7. Засоби трансформації:

- Виникнення (новоутворення) – висхідна.
- Зникнення (редукція) – низхідна.
- Вдосконалення (зміна структури) – горизонтальна.

8. Усвідомленість:

- усвідомлена (суб'єкт).
- неусвідомлена (об'єкт).

9. Детермінація:

- Самодетермінація.
- Зовнішня детермінація.

10. Опосередкованість:

- Природна (нормативна).
- Штучна (зовн. втручання).
- Травмотрансформація.
- Самоактуалізуюча.
- Відновлення (повернення до оптимального рівня функціонування).

11. Діалектика змін:

- Кількісні зміни.
- Якісні зміни.
- Синтез (к/я).

12. Результативність:

- Вдосконалення.
- відсутність змін (застій).
- Деградація.

Онтологізація структури багатовимірності особистості за різними авто-рами дає можливість визначити такі шість інваріант та відповідно 18 ініцію-вальних тенденцій (Н.В. Кузьміна, В.Ф. Моргун, В.С. Мухіна, А.О. Остапенко та ін.): 1) просторово-часова орієнтація (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) пор-тебнісно-вольові переживання (небезторонність); 3) змістовна спрямованість діяльності особистості (предмет – засіб-продукт; інша людина; процес; сам суб'єкт); 4) рівні опануванні особистістю діяльності (навчання, відображення, творчості); 5) форми реалізації діяльності (моторна, інтуїтивна, мовленнє-во-розумова); 6) результативність діяльності (зростання, застій, деградація) (табл. № 1).

По-третє, внаслідок проведеного факторного аналізу були виділені акцентовані ініціювальні типи особистості (рис. 3). Перший тип ми називаємо **раціонально-самостійним** типом ініціювання особистісних трансформацій (Мислитель). Направлений на внутрішню трансформацію шляхом конструю-вання нових структур та їх вдосконалення, проявляє самостійність у спробах розв'язати складну ситуацію, прагне до усамітнення, щоб у спокої розмірко-вувати про свої дії, беручи всю відповідальність за наслідки на себе, за допо-могою проблемного аналізу кризи віднаходить потрібне рішення та транс-формується засобами внутрішнього світу.

Другий тип ми називаємо **креативно-вольовим** типом (Творець). Направлений на внутрішню трансформацію шляхом перетворення наявних структур, здатен обернути ситуацію на свою користь і не тільки розв'язати протиріччя та зняти ознаки критичності, а й отримати певну користь від цього, маючи високу толерантність буде повільно, просуватися до поставленої мети

Таблиця № 1. Класифікація ініціальних тенденцій особистості на основі концепції багатовимірності особистості

1. Просторово-часові орієнтації	2. Потребісно-вольові переживання	3. Змістова спрямованість особистості	4. Рівні засвоєння діяльності	5. Форми реалізації діяльності	6. Результативність діяльності
1.1. На минуле ностальгійний тип (втеча у спогади)	2.1. Негативні уникаючий тип (переживання протесту, обурення, злоби, роздратування протистояння кризи)	3.1. Ділова організаторський тип (конструктивна активність, компенсація)	4.1. Навчання починаючий тип (метод спроб і помилок)	5.1. Моторна практичний тип (відволікання)	6.1. Регресія інволюційний тип (наркотизація, алкоголізм, психосоматизація, суїцид, капітуляція)
1.2. На теперішнє ситуативний тип (емоційна експресія, прийняття кризи)	2.2. Амбівалентні терплячий тип (збереження самовладання, рівноваги, самоконтролю, ідеального статусу)	3.2. Комунікативна соціально-залежний тип (пасивне співроб-во, активне співроб-во, пошук емоційної підтримки, альтруїзм)	4.2. Відтворення репродуктивний тип (прийняття ролі, порівняння з іншими)	5.2. Перцептивна інтуїтивний тип (репліганість, нове тлумачення кризи)	6.2. Відсутність змін застраюючий тип (активне уникнення, ухилення, ігнорування проблеми)
1.3. На майбутнє мрійливий тип (передбачений сум, антиципуюче опанування)	2.3. Позитивні геройчий тип (релаксація, почуття гумору, фокусування на позитивних емоціях)	3.3. Самодіяльна незалежний тип (самоповага або самозвинувачення, усамітнення, ізоляція)	4.3. Творчість креативний тип (знаходж. нових можливостей існування, пошук власної користі з кризи)	5.3. Мовленнєво-мислинцева аналітичний тип (осмислення кризи, проблемний аналіз кризи)	6.3. Вдосконалення еволюційний тип (оволодіння ситуацією, отримання нового досвіду, розв'язання проблеми)

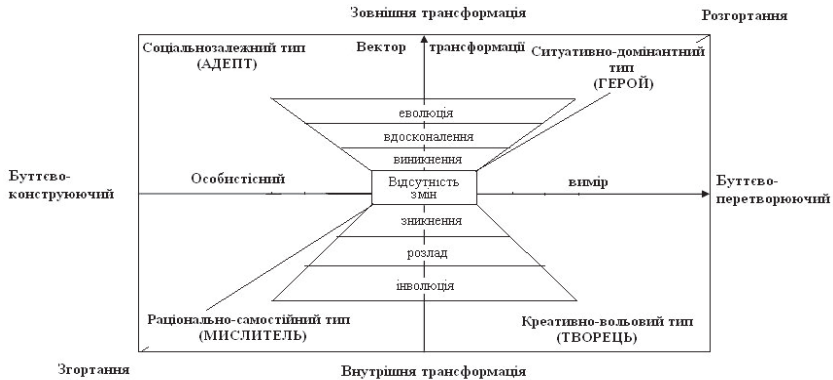


Рис. 3. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій

вигадуючи нові орієнтири розвитку та трансформації.

Третій тип ми називаємо **соціально-залежним** типом (Адепт). Направлений на зовнішню трансформацію через конструювання нових можливостей в своєму житті, шукає підтримку звертаючись до рідних, друзів, різних спеціалістів, що призводить до емоційної розрядки, заспокоєння, за допомогою спроб і помилок шукає конструктивний вихід, у минулому може знаходити напрями розвитку та особистісних змін.

Четвертий тип ми називаємо **ситуативно-домінантним** типом ініціювання особистісних трансформацій (Герой). Направлений на зовнішнє перетворення реальності, будь-яку складну життєву ситуацію сприйматиме як виклик долі і з натхненням буде вирішувати її, отримуючи від цього задоволення та потенціал для подальшого саморозвитку.

Висновки. Таким чином ми розглянули трансформацію особистості людини та особливості її ініціювання. Створили динамічну модель трансформацій, "онтологічне коло" ініціювання трансформацій та дослідили типологічні моделі ініціювання змін, що значно розширює межі застосування теорії ініціювання в психології. Дана теорія може бути корисною практичним психологам з метою вивчення та корекції ініціювання особистісних змін, подолання кризових станів та динаміки трансформацій.

Список використаних джерел:

1. Заїка В. М. Особливості трансформації особистості при подоланні кризових ситуацій у житті людини / Віталій Миколайович Заїка, Лариса Георгіївна Перетятко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: 36. Статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко,

- М.М. Слюсаревський та ін. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 191 – 199.
2. Заїка В.М. Динамічна модель особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості / Віталій Миколайович Заїка. // Соціальна психологія. – 2009. – № 1. – С. 69 – 76.
3. Заїка В.М. Ініціювання особистісних трансформацій людини в умовах подолання нею кризових станів / Віталій Миколайович Заїка. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія “Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.” – Тематичний випуск № 2. / Відп. ред.: Л.Ф. Бурлачук – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – С. 43 – 46.
4. Заїка В.М. Ініціювання особистісних трансформацій людини в умовах подолання критичних станів буття / Віталій Миколайович Заїка. // Шевченківська весна: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених, присвяченої 90-річчю з дня заснування Українського Студентського Наукового Товариства Київського Університету Святого Володимира. –Вип. VI: У 4-х част. – Ч.2 / За заг ред. проф. О.К. Закусила. – К.: Обрії, 2008. – С. 168 – 170.
5. Заїка В.М. Несвідомі символи особистісної трансформації / Віталій Миколайович Заїка. // Ірраціональне підґрунтя раціональності (колізії, взаємовпливи, взаємопереходи): Матеріали учасників Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (м. Полтава, 14 квітня 2009 року). – Полтава: Полтавський літератор, 2009. – С. 131 – 142.
6. Заїка В.М. Особливості трансформації особистості людини в ході вирішення життєвої кризи. Методичні матеріали. (Вид. 3-є, доп.) / Віталій Миколайович Заїка – Полтава, 2006. – 100с.
7. Заїка В.М. Подолання кризових станів в умовах ініціювання особистісних трансформацій / Віталій Миколайович Заїка. // Соціальна психологія. – 2009. – № 3. – С. 101 – 110.
8. Заїка В.М. Проблема особистісної трансформації людини в умовах подолання кризових станів особистості // Матеріали 7-ї Міжнародної міждисциплінарної конференції молодих вчених “ШЕВЧЕНКІВСЬКА ВЕСНА 2009”. – К., 2009 – С. 91 – 96.
9. Заїка В.М. Проблема психологічної діагностики життєвих криз людини / Віталій Миколайович Заїка. // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 1. – К.: Гнозис, 2008. – С. 33 – 39.
10. Заїка В.М. Психологічні особливості виявлення та подолання депресивних розладів / Віталій Миколайович Заїка. // Психолого – педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: Збірник наукових праць. – Полтава, 2007. – С. 7 – 12.
11. Заїка В.М. Ритуал як чинник забезпечення ініціювання особистісних трансформацій людини / Віталій Миколайович Заїка. // Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень. – Вісник Київського

- національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка.” – Тематичний випуск №1. / Відп. ред.: І.П. Маноха – К.: Гнозис, 2009. – С.29 – 33.
12. Заїка В.М. Теорія ініціальних типів особистості в психологічному забезпеченні діяльності в особливих умовах / Віталій Миколайович Заїка. // Актуальні проблеми психології. Том V. Випуск 7: Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці: 36. Статей / АПН України, Ін-т психології імені Г.С. Костюка. – К., 2007. – С. 100 – 109.
13. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
14. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период (Как выживать когда все рушится?) / Павел Владимирович Лушин. – Кировоград: КОД, 1999. – 208 с.
15. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности / Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. – 496 с.
16. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / Алла Анатольевна Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512с.
17. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т.М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2005. – 336 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии // Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
19. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания / Ирина Ивановна Чеснокова. // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой – М.: Наука, 1981. – С. 223 – 235.
20. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Борис Данилович Эльконин. – М.: Изд. Центр Академия, 2001. – 144 с.

ЗАХАРОВА Г.Б.,
асистент, кафедра інформаційних
систем і технологій, НКЦ,
Національний транспортний
університет у м. Кривий Ріг

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто основні напрями оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності засобами інформаційних технологій: комп'ютерно-навчальні, навчально-ігрові, навчально-тренувальні системи; програмні засоби пізнавального характеру; інструментальні комп'ютерні засоби універсального характеру; використання можливостей віртуального представництва ВНЗ, окремих факультетів та кафедр.

Ключові слова: самостійно-пізнавальна діяльність, комп'ютерні освітні системи, консультація, електронна пошта, медіадидактика, інформаційні технології.

В статье рассмотрены основные направления обновления содержания самостоятельно-познавательной деятельности средствами информационных технологий: компьютерно-учебные, учебно-игровые, учебно-тренировочные системы; программные средства познавательного характера; инструментальные компьютерные средства универсального характера; использование возможностей виртуального представительства вузов, отдельных факультетов и кафедр.

Ключевые слова: самостоятельно-познавательная деятельность, компьютерные образовательные системы, консультация, электронная почта, медиадидактика, информационные технологии.

In the article the basic directions update content self-cognitive activities by means of information technology: computer-educational, educational-gaming and educational-training systems; software educational nature; instrumental computer means universal character; use of virtual representation of universities, individual faculties and departments.

Key words: self-cognitive activities, educational computer system, consultation, email, mediadydaktyka, information technology.

Актуальність проблеми дослідження. Інформаційні технології дозволяють кардинально змінити сутність навчального процесу у вищій школі, причому йдеться саме про поступові якісні еволюційні зміни, зміни, що торкаються освітніх пріоритетів, – перелаштування суб'єктів навчального процесу із засвоєння готових знань у навчальних аудиторіях на самостійно-пізнавальну діяльність кожного студента з урахуванням його особливостей та можливостей.

Узагальнення спостережень за особливостями застосування новітніх комп'ютерних засобів та технологій дозволяє констатувати: уявлення про те, що значна частина нового змісту освіти фактично повинна будуватися на нових способах навчальної роботи студента та викладача, озброєних засобами нових інформаційних технологій, доволі повільно проникає у свідомість викладацького складу. Як зазначає В. Биков, проникнення інформаційних технологій до навчального процесу створює гарні передумови для кардинального оновлення не лише технологічних, а й змістово-цільових складників навчання, що виявляється в суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів і засобів навчання, у застосуванні нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених і практика вітчизняної освіти свідчать про зростаючий інтерес до проблем навчання з використанням засобів нових інформаційних технологій: В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, І. Захарова, В. Ляудіс, Ю. Машбиць, Є. Полат, В. Трайнев, І. Шелевицький, С. Щенніков. Проблеми підготовки студентів до використання засобів нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі й у майбутній професійній діяльності висвітлюють Н. Бойко, М. Васильєва, Н. Морзе, С. Нужна, С. Туєва, А. Чурсіна, Ю. Хамідуліна, Т. Шалкіна та ін.

Мета роботи – визначити основні напрями оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами сучасних інформаційних технологій.

Виклад матеріалу. Концепція інформатизації вищої освіти передбачає комплексний підхід до створення інформаційного середовища навчання, що повинно інтегрувати в традиційні та нові інформаційні технології, які відповідають сучасним вимогам освіти.

Оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності (СПД) студентів здійснюється завдяки використанню:

- комп'ютерних навчальних, навчально-ігрових, навчально-тренувальних систем (І. Захарова [4], І. Шелевицький [8]);
- програмних засобів пізнавального характеру (Р. Гуревич [3], І. Захарова [4]);

- інструментальних комп'ютерних засобів універсального характеру: *e-mail*, *Skype* та ін. (Є. Полат [5], І. Захарова [4], Р. Гуревич [3]);
- використання можливостей віртуального представництва вищого навчального закладу, окремих факультетів та кафедр (О. Андреев).

Створення навчальних комп'ютерних засобів відбувалося на основі ідеї програмованого навчання. Та у плині часу ідеї першовідкривачів програмованого навчання зазнали змін та нових відгалужень, пов'язаних зі швидким оновленням інформаційних технологій. Деталізуємо особливості та специфіку оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій.

«З використанням ІТ можливості організації самостійної роботи студентів розширюються, – зазначає М. Фіцула. – Самостійна робота з дослідницькою й навчальною літературою на паперових носіях зберігається як важлива ланка самостійної роботи загалом, але її основу тепер становить самостійна робота з навчальними програмами, тестуючими системами, інформаційними базами даних» [7, с. 260]. Ефективність використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі залежить від успішності розв'язання завдань методичного характеру, підкреслює дидакт, пов'язаних з інформаційним змістом (новітнім програмним забезпеченням) і способом використання автоматизованих систем навчання [7].

Розробка спеціалізованих програм звичайно передбачає вирішення цілком конкретних завдань комп'ютеризації навчального процесу. Наявні мультимедійні можливості вищих навчальних закладів дозволяють доцільно структурувати зміст навчального матеріалу, включати демонстрації слайдів, слайд-шоу, комплекси індивідуалізованих питань для оцінки ступеня розуміння навчального матеріалу, забезпечуючи таким чином миттєвий зворотний зв'язок. Комп'ютерні освітні системи звичайно базуються на інструментальному середовищі – комплексі комп'ютерних програм, що надають користувачам (викладачам і студентам), які не володіють мовами програмування, широкі можливості. Водночас, саме в такий спосіб формуються складники сегментів умінь СПД студентів. Назвемо деякі можливості:

- викладач уводить різнобічну інформацію (теоретичний і демонстраційний матеріал, практичні завдання, питання для тестового контролю) у базу даних і формує сценарії для самостійно-пізнавальної діяльності студента;
- студент у відповідності зі сценарієм (обраним їм самим із запропонованих викладачем) працює з навчально-методичними матеріалами програми;
- комп'ютерний контроль (про його особливості мова піде нижче) засвоєння знань забезпечує необхідний зворотний зв'язок, дозволя-

- ючи обирати студенту або призначати автоматично послідовність і темп самостійного освоєння навчального матеріалу;
- робота студента фіксується автоматично, інформація (підсумки тестування, підсумки вивчення теми) заноситься у базу даних;
- викладачу та студентові надається інформація про результати самостійно-пізнавальної роботи студента або певних груп студентів, у тому числі й у динаміці.

Можливості вищих навчальних закладів зазвичай дозволяють їм вести проектування таких інструментальних середовищ, орієнтованих на створення індивідуальних стратегій (сценарію) СПД студента. Уже сьогодні в системі вищої освіти розроблено безліч комп'ютерних навчальних програм з окремих навчальних дисциплін, що відрізняються оригінальністю, високим науковим і методичним рівнем.

Для формування умінь самостійно-пізнавальної діяльності пропонуються різноманітні завдання евристичного характеру, у яких потрібно вирішити реальну проблему, вивчити взаємозв'язки й закономірності тих чи інших явищ, знайти принципи побудови різних структур і т. ін. У цьому зв'язку на допомогу можуть прийти інструментальні програмні засоби пізнавального характеру, які ґрунтуються на принципі конструктора, що дозволяє створювати студентам власне розуміння нових концепцій, у межах яких надається можливість побудувати схему вирішення певної проблеми, часто візуалізовану. У ході цієї роботи студент демонструє розуміння нових знань і можливості нового застосування раніше отриманих знань. Подібні засоби відносять до категорії інтелектуальних навчальних систем, створення яких стає реальним завдяки інтенсивному росту можливостей персональних комп'ютерів (І. Захарова [4]).

Можливості сучасних програмних засобів такі, що при вмілому доборі завдань вони допомагають розвивати уяву, фантазію, інтуїцію, ініціативність студентів. Їх цілеспрямоване використання дозволяє розширити можливості освітнього середовища та вивести на новий рівень продуктивну пошуково-дослідницьку та творчу діяльність. Так, текстові редактори стимулюють роботу з виконання різних письмових завдань: творів, есе, рефератів тощо. Вони полегшують як їх первісне оформлення, так і наступні зміни й доповнення. Робота з такою програмою, з одного боку, прищеплює чисто технічні навички електронного набору та оформлення тексту. З іншого – це потужний інструмент, що мотивує студента до вдосконалення первинних результатів і досягнення нового продуктивного рівня виконаної роботи. Якщо ж робота виконується з використанням Internet, сучасних «хмарних технологій», то з'являється також можливість спільної роботи – внесення викладачем своїх зауважень безпосередньо в текст по ходу його створення. Звичайний текстовий редак-

тор дозволяє використовувати в документах різні графічні зображення, підготовлені студентом за допомогою сканера або спеціальних програм, взяті з графічних бібліотек, що поширюються на компакт-дисках або в мережі Internet. Електронна форма подання матеріалів дозволяє організувати самостійну колективну роботу групи над спільним проектом з розрахунком на тривалий час (хронологія певних подій, періодична електронна газета або журнал та ін.). Дуже корисно також сформувати своєрідний електронний банк творчих робіт, який може використовуватися як викладачем для аналізу та узагальнення.

Для реалізації самостійно-пізнавальних завдань евристичного й дослідницького характеру велике значення має доступність засобів, необхідних для аналізу й узагальнення наявної інформації. Це можуть бути й результати вимірювань різних параметрів у ході лабораторного експерименту, і дані певного опитування або психологічного тестування, які необхідно обробити, проаналізувати й узагальнити тощо. Найбільш доступним універсальним засобом у самостійних завданнях такого різновиду, який дозволяє виявити наявні закономірності та математичні тенденції, підштовхнувши студента до правильного розв'язання, розуміння певних залежностей і закономірностей, є електронні таблиці. Програми, що відносяться до цієї категорії (наприклад, Microsoft Excel), дають можливість без вивчення мов програмування виконувати розрахунки за складними формулами, які містять перевірку різних умов і реалізують циклічні алгоритми й розгалуження (наприклад, знайти суму або кількість чисел, що задовольняють певній умові) [4]. Результати обчислень оновлюються автоматично, при зміні входять у формулу параметрів. За даними таблиць можна побудувати графік або діаграму. Саме комп'ютерні засоби дозволяють перебудувати процес навчання таким чином, щоб основним видом діяльності студентів стала осмислена творча інтерпретація професійно значущих знань, умінь і навичок, взаємодія, сутність якої – обмін інформацією пізнавального та афективно-оцінного плану.

Вибір оптимального графіку чи діаграми також може стати самостійним завданням. Діаграми та графіки не є статичними – щоразу при зміні даних, що використовуються при їх побудові, вони змінюють свою конфігурацію. Усі перераховані особливості роблять електронні таблиці оптимальним інструментом для комп'ютерного моделювання. Включаючи вбудований пакет, призначений для статистичного аналізу даних, знаходження оптимальних рішень тощо, електронні таблиці скорочують час, необхідний для обчислень і дозволяють приділити більше зусиль постановці завдань і дослідженню результатів. Застосування електронних таблиць завдяки строгості подання вихідних даних і формул, необхідних для отримання результату, сприяє розвитку алгоритмічного мислення, структурованого, системного підходу до

подання будь-якої інформації та розв'язання висунутої проблеми. Використання графічних редакторів виводить на якісно новий рівень оформлення творчих робіт, відкриває нові можливості для інтелектуального самовираження студентів, відповідно, їх позитивної мотивації до виконання самої роботи і використання комп'ютера. Програми для створення комп'ютерних презентацій відіграють аналогічну роль для усного представлення студентом результатів самостійно-пізнавальної діяльності.

Новітній напрям дидактичних пошуків – застосування з навчально-пізнавальною метою *Gamification* (навчально-пізнавальних комп'ютерних ігор, комп'ютерних симуляцій-тренінгів, віртуальних світів). Як вважають розробники новітніх різновидів навчально-комп'ютерної, навчально-віртуальної взаємодії, головна причина популярності полягає в тому, що вони навчають таким практичним умінням і навичкам, які неможливо засвоїти під час лекцій і семінарів, укладання навчальних проектів, кейсів чи навіть практики в реальних умовах. *Gamification* дозволяють студентам випробовувати себе в неоднозначних та (або) суперечливих ситуаціях, змушують мислити стратегічно, оперативно приймати рішення з урахуванням усіх можливих ризиків, відразу бачити наслідки власних дій, а, отже, вчитися на власних помилках.

Важлива роль в оновленні змісту СПД засобами ІТ належить консультаціям, які ускладнюються з погляду дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу та водночас є елементами інших форм навчальної діяльності. Консультації з предмету, процедурні консультації, пов'язані з особливостями виконання студентами робіт навчально-дослідницького характеру (курсіві проекти, творчі роботи, кваліфікаційні, магістерські роботи тощо) дозволяють викладачу активувати такі (традиційні для сучасних освітніх реалій) інструментальні засоби універсального характеру, як *e-mail*, *Skype*, *ICQ*, що забезпечують спілкування студента з викладачем у приватній формі.

Електронна пошта (*e-mail*) – асинхронне комунікаційне середовище: для отримання повідомлення не потрібно узгоджувати час і місце отримання з відправником, і навпаки. Як відомо, електронна пошта може використовуватися як для зв'язку між двома абонентами, так і для з'єднання одного – багатьох одержувачів. Ці особливості її роботи доцільно використовувати для встановлення зворотного зв'язку між викладачами або навчальними програмами й одним або декількома студентами незалежно від їх фізичного розташування. Необхідно зауважити, що освітні можливості *e-mail* найбільш доступні з усіх інформаційних та телекомунікаційних технологій і в той же час найбільш недооцінені. Спеціальні поштові програми засновані на подібних принципах, і, відповідно, для користування електронною поштою не потрібно серйозної професійної підготовки. Електронна пошта має дуже широкі мож-

ливості для поліпшення якості освітнього процесу, – це й засіб додаткової підтримки навчально-пізнавальної діяльності, що надає чудові можливості спілкування студентів з викладачем і один з одним (причому – конфіденційного спілкування), і засіб управління ходом освітнього процесу. І. Захарова пише про те, що за допомогою електронної пошти викладач може негайно поширити відповіді на питання, що найбільш часто виникають у студентів, причому не тільки для тих, хто запитував, але й усіх інших; електронна пошта дозволяє зняти бар'єри, що заважають студентам ставити питання, пов'язані з проблемами, що лежать поза досліджуваною дисципліною, навчальним курсом, розділом програми [4]. Електронна пошта може якісно змінити управління самостійно-пізнавальною діяльністю студентів, надаючи можливість завчасно поширювати результати позачергової або чергової атестації, розпорядження та іншу інформацію адміністративного характеру. За допомогою тієї ж електронної пошти студенти можуть пояснити причини своєї відсутності на заняттях й отримати індивідуальний пакет завдань тощо. Таке використання електронної пошти створює в студента відчуття особистого контакту як з викладачами, так й одного з одним. Використання електронної пошти дозволяє підвищити ефективність самостійно-пізнавальної діяльності в роботі з великим потоком студентів, – є можливість організувати обговорення питань, які направляються електронною поштою, підготувати заздалегідь питання до Веб-семінару тощо. Звичайно, необхідно врахувати те, що не всі студенти добровільно включаються в такий вид самостійно-пізнавальної діяльності, у такому разі потрібна специфічна система заохочення. Електронна пошта нині є обов'язковим інструментом кожного педагога [4].

Віртуальне представництво навчального закладу в мережі в сучасних умовах представляє собою взаємопов'язаний набір сервісних служб (програмних модулів), який забезпечує можливість підготовки та проведення навчального процесу й реалізації функціональних обов'язків будь-якої категорії користувачів, головними з яких є викладач і студент (О. Андреев [1]). Склад і зміст інформаційних ресурсів визначається самим навчальним закладом, а набір сервісних служб – типовим програмним забезпеченням. Адміністрування віртуального представництва веде базовий навчальний заклад. Основні структурні блоки віртуального представництва, що відносяться до навчального процесу, включають у себе електронну бібліотеку; електронний деканат; електронну кафедру. У ході здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студенти звертаються до електронного представництва з різних питань: на сайтах кафедр розміщуються навчальні програми, завдання для самостійної роботи, орієнтовна тематика курсових, кваліфікаційних, магістерських робіт, списки рекомендованої літератури до певного навчального курсу, відомості про викладачів тощо.

Ще один важливий напрям оновлення змісту СПД засобами ІТ – використання резервів сучасних медіаресурсів з дидактичною метою. Нині у вітчизняний науковий простір увійшов навіть новий феномен – медіа-дидактика як навчання на основі застосування медіаресурсів. Саме таке визначення дає Г. Онкович, указуючи при цьому, що медіадидактика є частиною медіаосвіти – процесу розвитку та саморозвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації [6, с. 24]. Візуальне перекодування навчальної інформації на ґрунті використання сучасних медіаресурсів дозволяє одночасно досягти навчально-методичних та пізнавально-дидактичних результатів у оновленні змісту СПД. Цілком слушним видається прогноз тих науковців (Н. Духаніна, Г. Онкович [6] та інші), які стверджують, що роль медіаосвіти та відповідних її методик найближчим часом зросте, їм належатиме одне з провідних місць у навчальному процесі, оскільки завдяки їм посилюється соціальна взаємодія між членами соціуму, саме завдяки їм здобувається освіта нового рівня.

Використання різних комунікативних джерел з метою підвищення професійної грамотності та компетентності майбутніх фахівців спирається саме на розвиток умінь самостійно-пізнавальної діяльності. Нові мережеві інформаційні та комунікаційні системи пронизують усе наше життя. Як частина довкілля, вони впливають на просвітництво, освіту й виховання, складають серйозну конкуренцію школі та університету [6, с. 10].

Висновок. Оновлення змісту СПД засобами інформаційних технологій – доволі складний процес, у якому провідне місце займає управління навчально-пізнавальною діяльністю. Інформаційні технології забезпечують раціональне використання навчального часу як викладачем під час занять, так і студентом у ході самостійної роботи. Увесь зміст навчального матеріалу викладений (запрограмований) у чіткій послідовності, що дозволяє суб'єктам навчального процесу уникнути відволікань від головної навчальної мети, стимулює зосередженість. Побіжно зауважимо, що відкриваються нові можливості у використанні нових різновидів навчальних завдань, поданих у сучасній комп'ютерній оболонці, використанні інтенсивної форми подачі навчального матеріалу для запам'ятовування, візуального виокремлення засобами розміру шрифту та кольоровою гамою головної думки тексту (формул, положень тощо), систематизації поданого матеріалу, порівнянь динаміки засвоєння.

Список використаних джерел:

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Александр Александрович Андреев. – М., 1999. –289 с.

2. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content>
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. Р. С. Гуревича. – Львів, 2012. – 506 с.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / И. Г. Захарова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Онкович Г. В. Медіадидактика вищої школи: український досвід / Г. В. Онкович // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С.23-29.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.
8. Шелевицький І. В. Сплайн-моделі в тестових вимірюваннях знань / І. В. Шелевицький, Р. Дубан // Рідна школа. – 2010. – № 7-8. – С. 11-13.

ІЛЬНИЦЬКА Л.В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

НАУКОВО-ЕСТЕТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ “ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ”

У межах даного дослідження розглянуто домінантні принципи концепції “виховання мистецтвом”, науково-естетичне значення якої визначається саме засобами теоретичного аналізу, де понятійний рівень узагальнення стверджується у наданні особливого місця образотворчій діяльності та художнім здібностям творчої особистості задля чіткого встановлення багатозмістовності яскравих складових насиченого термінологічного осередка запропонованої парадигми.

Ключові слова: естетичне виховання, виховання мистецтвом, творча особистість, художній твір, образотворча діяльність.

В рамках данного исследования рассматриваются доминантные принципы концепции “воспитания искусством”, научно-эстетическое значение которой определяется благодаря возможностям теоретического анализа, где именно понятийный уровень обобщения утверждается в предоставлении особой роли изобразительной деятельности и художественным способностям творческой личности для четкого установления новых содержаний составляющих насыщенного терминологического круга предложенной парадигмы.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитание искусством, творческая личность, художественное произведение, изобразительная деятельность.

Within the limits of the given research prepotent principles of a paradigm of “education by art” which aesthetic value is defined thanks to possibilities of the scientific-theoretical analysis are considered, where exactly conceptual level of generalisation affirms as granting of a special role of graphic activity and to art abilities of the creative person for an accurate establishment of new maintenances of components of the saturated terminological circle of the offered concept.

Key words: aesthetic education, education by art, the creative person, graphic activity.

Постановка проблеми. Встановлення науково-естетичного значення концепції виховання мистецтвом розкриває цілий комплекс понятійного зосередження на ґрунтовному вивченні динаміки наближення практичних проявів мистецької практики з естетичним поглибленням у площину художнього відображення навколишньої дійсності, знову ж таки, засобами та зразками видової специфіки мистецтва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Запропоноване проблемне коло по-різному висвітлювалося і віднаходило відображення у багатьох дослідженнях. При проведенні даного аналізу пошуку специфіки виховного призначення мистецтва безумовно важливим та цікавим є також і той факт, що автор залучає поруч із вітчизняними аналітичними працями, спробами та інколи критичними коментарями віднайти естетичні наголоси у творчій діяльності [4, 5, 6], і теоретичні праці західно-європейської потужної наукової традиції [1, 2, 3].

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. З'ясовуючи домінантні принципи концепції «виховання мистецтвом», особливим чином слід звернути увагу на те, що вперше проводиться спроба проаналізувати значення специфіки виховної сутності мистецтва у системному підході до формування структурних рівнів багатовекторної площини реконструкції насичення понятійного спектру змістовних вимірів естетичного виховання.

Мета та завдання даного дослідження полягають у встановленні предметного скоординованого та системного вектору розуміння науково-естетичних значень концепції «виховання мистецтвом».

Виклад основного матеріалу. Мистецтво наскрізь охоплює безмежний простір цивілізаційного розвитку людства. Проте, саме потужний потенціал виховання тримає та зосереджує в собі впливові домінанти духовного становлення особистості. Зрештою, постійні засади науково-теоретичного пошуку цілеспрямованої єдності взаємопов'язують ці дві галузі просвітницького становлення у непорушний концептуальний та нерозривний зв'язок. Тому, навіть і у теперішній час актуальність дослідження концепції «виховання мистецтвом» обумовлена, з одного боку, динамічними соціокультурними трансформаціями, а з іншого, різноманітними цікавими формами художньої практики, де проявляється невагома сутність злету творчої особистості над жорсткими протиріччями буденності. Відтак, роль та місце мистецтва у сучасному виховному процесі значно змінилися. Тобто, якщо на мистецтво були покладені функції естетичного виховання в умовах існування двох культур (елітарної та масової), то на сьогоднішній день показник диференціації методів та форм виховання засобами мистецтва значно розширився.

Слід звернути увагу, що в теорії «виховання мистецтвом» поняття «мистецтво» розглядається не як абсолютна вершина розвитку людського духу, а як звичне явище, що повсякчас існує постійно навколо та очікує нас поблизу. «Мистецтво не є чимось таким, з чим ми зустрічаємось в музеях та художніх галереях або містах, подібних Флоренції та Риму. Однак ми можемо беззаперечно стверджувати, що мистецтво є скрізь і що воно створене з метою принести нам справжнє естетичне задоволення» [1, с. 96]. Варто також зазначити, що репрезентує мистецтво не природа і не людське середовище, а витончене по суті та довершене за змістом і формою багатовимірне явище – художній твір: живописне полотно, лірична або епічна поеми, музична поліфонія, театральна сповідь, кінофільм... Лише у художньому творі можна відчутти багатоманіття світу, бо саме наочні виміри створеного явища мистецтва дозволяють розглядати безпосередню сутність мистецтва з двох позицій: по-перше, як естетичну цінність, що прагне підкреслити кращі якості людського буття, а по-друге, як унікальну систему художньо-естетичного знання. Отже, вивчаючи мистецтво як естетичне явище, можна стверджувати, що в даному разі мистецтво проявляє себе як соціокультурна структура, в основі якої знаходиться провідна художньо-естетична ідея, яка, зупиняючись на кожному із поколінь митців, поступово кристалізується у певний досконалий художній стиль. Започаткування художнього стилю – це завершальний етап широкомасштабного історичного циклу, який триває, інколи, декілька століть, тобто відбувається проходження через кульмінаційні індивідуальні художні винайдення, детермінованих площин схоплення мистецтвом часового простору через набутий творчою особистістю досвід продовження живописної традиції минулих часів у відтворенні стрімкої природи прекрасного сьогодення. Визначаючи історичне минуле мистецтва, важко не погодитись із думкою Освальда Шпенглера, який зазначає наступне: «Якщо мистецтво має межі, то тільки історичні, а не технічні або фізіологічні. Мистецтво – це організм, а не система. І не має такого різновиду мистецтва, яке б змогло без істотних змін пройти через всі віки та культури» [2, с. 391]. Разом з тим, розкриваючи сенс виховних засад мистецтва, важливо розуміти, що мистецтво надає людині не тільки естетичну насолоду, а й також спонукає її до навчання та одержання нових естетичних знань. Тому, особливим центром теорії «виховання мистецтвом» виступають художньо-естетичні знання, які за своєю характеристикою мають бути високодуховними, абсолютними та набутими чуттєво-розумовим шляхом. Виходячи з цього, слід підкреслити, що мистецтво – це не тільки певним чином організована галузь естетичних знань, а й діюча в межах суспільства, незалежно від його ідеологічних настанов, соціально-естетична система, в якій безпосередньо формується весь спектр людських цінностей. Варто навести слова Теодора Адорно, який вважав, що «мистецтво є соціальною антитезою суспільству, а тому й не виводиться з нього безпосеред-

ньо. Структура його сфери відповідає структурі глибинного світу людини як простору його естетичних уявлень» [3, с. 38].

Внутрішня складність мистецтва співмірна зі складністю багатовекторної системи. Одним із напрямків мистецького системосвіту є вектор естетичного виховання. Відлунням набутого теоретичного досвіду безпосереднього укорінення естетично-виховних чинників у мистецтво виступають парадигмальні настанови концепції «виховання мистецтвом». Завдання цієї концепції полягають у конкретних спробах виховати людину творчу, яка мала би бути спроможною органічно поєднувати особисті інтереси з багатовимовними потребами суспільства. Здійснення у реальності таких вимог до естетично-виховного процесу передбачає органічне відтворення соціальної передумови, оскільки необхідно щоби у суспільстві діяв принцип збалансованості інтересів двох сторін – індивідуальної та соціальної. Згідно з цим принципом, будь-який індивід має природне право на беззаперечну реалізацію всіх своїх творчих здібностей незалежно від того, який соціальний, майновий або професійний статус він посідає у суспільстві. З цього приводу, доктор психологічних наук Леонтьєв А. А. стверджує, що «мистецтво виконує специфічну справу – воно є носієм і фундатором перенесення досвіду особливого зразка, так би мовити, соціально-особистісного досвіду. Почуття, емоції, пристрасті входять до змісту творів мистецтва, але у ньому вони перетворюються. СENS цього метаморфозу почуттів полягає у тому, що вони підносяться над індивідуальними почуттями, узагальнюються і стають суспільними» [4, с. 30]. Зрештою, органічна взаємодія індивідуальних та соціальних чуттєвих ланок гармонійного художнього відтворення краси довколишнього світу у довершених проявах збагачення загально-світової культурної спадщини виконує імператив навчально-виховного призначення пошуку просвітницьких настанов у мистецтві.

Разом з тим, якщо продовжувати розглядати мистецько-виховний комплекс як складну систему, то підсистема художньо-естетичного виховання має бути представленою наступними чотирьма самостійними сферами прояву поєднання базових чинників естетичного оцінювання головних важелів впливу мистецтва на особистість, а саме:

- художньо-образною;
- естетично-психологічною;
- естетично-педагогічною;
- естетично-етичною.

Визначаючи художньо-образну сферу підсистеми художньо-естетичного виховання, слід розуміти, що вона має первинний сENS – провідне завдання – нести відповідальність за виховання естетично-чуттєвої культури особистості. Відомий художник та дослідник Борис Неменський наголошує на особливому значенні образотворчої діяльності, а саме: живопису та графіки при безпосе-

редньому розкритті емоційно-чуттєвої сфери людського пізнання, тому що «тільки вони мають здатність виразити, у відносно чистій якості, форми емоційно-образного мислення» [5, с. 90]. Відтак, лише пластичні види мистецтва (живопис, графіка, скульптура) у видовій своїй першооснові відношення до художньої практики мистецтва в найбільшій мірі сприяють одухотвореному включенню естетичної свідомості особистості, яка прагне пізнати навколишній світ через такі форми природної чуттєвості як: інтуїція, фантазія, художня уява та інші. У зв'язку із цим, рівень художньо-образної підсистеми концепції «виховання мистецтвом» можливо віднести до вельми важливого контексту природного розуміння специфіки призначення виховної функції мистецтва. Таким чином, метою художньо-образної підсистеми є здійснення вмотивованої спроби підготувати пам'ять, відчуття та уяву особистості до художньо-естетичного сприйняття дійсності, а далі має вступити у дію зазначена наступна підсистема – естетично-психологічна, яка за допомогою використання методів аналітичної інтроспекції змушує на площині індивідуального світосприйняття обирати із величезного обсягу різних уявлень одне, несхоже на інші, художньо-образне уявлення про об'єкт натхненно-естетичного споглядання прекрасного. Тому, рівень естетично-психологічної підсистеми виховання, в межах концепції «виховання мистецтвом», варто відносити до індивідуальних форм призначення навчально-виховного процесу. Адже, завдяки розробці інноваційно-новітніх програм саме з естетичного виховання засобами мистецтва [6], можна досягти суттєвого поліпшення у якості засвоєння та усвідомлення специфіки художнього пізнання світу у мальовничо-барвистих відтінках творчого та різнокольорового відношення до життя. Загалом, «головною метою мистецтва є розвиток творчої фантазії, збагачення сфери почуттів. Можливо не всі діти відбудуться у житті, як митці, проте творчі заняття стануть для них своєрідним трампліном до насиченого і цікавого творчого шляху» [4, с. 130].

Поеднуючи практичні та теоретичні настанови структурної концепції «виховання мистецтвом», слід нагадати, що важливе місце у багатовекторній парадигмі зазначеної системності займає естетично-педагогічна підсистема виховання особистості, в якій існують два суб'єкти естетичного виховного процесу: учень і вчитель. Вікрите відношення до вдосконалення природніх здібностей дитини в процесі творчої діяльності – це, безумовно, найголовніше із завдань для наполегливого наставника та радника, який опікується не стільки збагаченням, а скільки розширенням внутрішньо-індивідуальних можливостей своїх підопічних. «Лише вчитель, якщо він розуміє і приймає свою відповідальність за майбутнє дитини, може знайти вірні засоби оцінювання» [4, с. 83].

Погляди теоретичного кола питань естетично-етичної підсистеми концепції «виховання мистецтвом» надають можливість чітко зазначити риси функціо-

нальної приналежності до соціального усвідомлення, оскільки розвиток духовності на рівні особистісного становлення допомагає, навіть, забезпечувати морально-етичний комфорт у суспільстві, бо тільки мистецька практика володіє нефальшивими загальноназивними цінностями. Саме мистецтво не тільки протистоять негативним рисам антиморального характеру, але й виконує провідну роль суддівського нагляду у доволі складних взаємовідносинах індивідуальної творчої особистості та всезагальної, інколи критичної, суспільної точки зору стосовно змістовних наголосів сучасних художніх творів мистецтва.

Відомо, що специфіка виховної функції мистецтва заглиблена у освітню практику, а як система мистецтво має внутрішні методологічні чинники поєднуватися програмним чином з іншою, проте досить щільно наближеною системою – системою виховання. Це цілеспрямоване поєднання відбувається на базі вже розглянутих параметрів кваліфіковано підібраних настановчих принципів кожної із підсистем. Згідно із цим положенням, варто також поставити риторичне запитання: чи можливо, щоб мистецтво стало одним із базових векторів освіти, адже не може існувати жодної виховної системи без якісної програми естетичного виховання? Передусім, якщо розуміти мистецтво як безсумнівний одухотворений не тільки символ, а і як основу для розкриття потенціалу життя, то варто погодитись, що мистецтво є і вирішальною та відправною ланкою для розбудови програмних витоків естетичного виховання, бо саме таке виховання опановує головну роль у відкритті сполучників загальних гуманістичних засад становлення якісного_навчально-виховного процесу опанування творчою практикою. Отже, ґрунтовність запропонованої думки виявляється і у наступному висловлюванні: «у процесі естетичного виховання важливою є не лише поставлена мета – досягти професійної майстерності, а й спроба – в найбільшій мірі долучитися до джерел, які розкривають суть мистецтва із фаховим рівнем наближення до результату, і духовними чинниками всезагальних гуманістичних настанов». [6, с. 63].

Відтак, класифікуючи мистецько-виховний комплекс як ускладнену багатofункціональними поєднаннями систему, положення якої відшліфовуються у теоретично-змістовних міждисциплінарних зв'язках-підсистемах, слід брати до уваги, що і загалом проблематика видової специфіки мистецтва долучається до структурної моделі систематичного огляду просторових контекстних значень втілення усього світового художнього надбання людства у виховному масштабі універсальних прикладів мистецтва. Зокрема, варто згадати про те, що «потужність принципів концепції «виховання мистецтвом» полягає у тому, що людина з дитячих років вчиться пізнавати світ через найкращі зразки світового мистецтва, вона вивчає всі жанри літератури та мистецтва, постійно тренує свою пам'ять та уяву, вчиться фантазувати та образно мислити. Саме таке методологічне відношення до естетичного виховання демонструє зовсім інший підхід:

кожний учень повинен глибоко усвідомити власну відповідальність за своє навчання перед суспільством, що дає йому право звільнитися від опіки вчителя і здобувати знання самостійно у різних сферах мистецтва: образотворчому, музичному, театральному» [6, с. 59]. Таким чином, навіть невичерпна соціальна енергія та сила впливу мистецтва на формування внутрішньої творчо-особистісної природи вже у спілкуванні із різноманітними довершеними творами мистецтва зосереджується на могутній виховній силі художньо-естетичного буття.

Висновки та перспективи подальших розвідок даного дослідження базуються на важливих позиціях ґрунтовного вивчення взаємодіючих особливостей науково-естетичного значення концепції «виховання мистецтвом». Зокрема, ця теоретична парадигма по-іншому встановлює і навчально-творчий виразний контекст безпосередньо самого мистецтва, насамперед, зоорієнтовуючи його у напрямок гармонійного всебічного індивідуального розвитку особистості. Отже тому, під час проведення даної аналітичної роботи, у зазначеному проблемному просторі автором було з'ясовано, що визначення виховної функції мистецтва в даному разі спрямовується до розуміння мистецтва як характерно ускладненої багатовекторної художньо-естетичної та соціально потужної системи, серед багатьох напрямків якої надважливу роль виконує саме органічно-природний вектор налаштування на самостійне опанування засобами видової специфіки мистецтва цілеспрямованих та ідейних художніх сполучників естетичної площини процесів виховання.

Список використаних джерел:

1. Read. H. Art and Society. – London: Faber and Faber, 1956. – 152 p.
2. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории: Пер. с нем.: В 2 т. – М.: Мысль, 1993. – Т. 2. – 663 с.
3. Адорно Т. В. Эстетическая теория: Пер. с нем. – М.: Республика, 2001. – 527 с.
4. Искусство в школе XXI века. Сборник материалов VI Всероссийской конференции и московского научно-практического семинара «Мастерская Б.М. Неменского» – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2000. – 144 с.
5. Неменский Б. М. Познание искусством. – М.: Изд-во. УРАО, 2000. – 192 с.
6. Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем. – Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. – 434 с.

КВАК О.В.,

директор, КЗ ЛОР "Бродівський
педагогічний коледж
імені Маркіяна Шашкевича",
м. Броди

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті проведено аналіз організаційно-педагогічних умов функціонування системи науково-методичної роботи ВНЗ I-II рівня акредитації. Розроблено пропозиції щодо оптимізації управління науково-методичною роботою ВНЗ I-II рівня акредитації; створення відповідних програм її розвитку; прогнозування результатів та визначення критеріїв її оцінки; вдосконалення організаційної структури управління.

Ключові слова: науково-методична робота, науково-методична компетентність педагогічних працівників, управління науково-методичною роботою.

В статье проанализировано организационно-педагогические условия функционирования системы научно-методической работы ВУЗ I-II уровня аккредитации. Разработаны рекомендации для оптимизации управления научно-методической работой ВУЗов I-II уровня аккредитации; создания программ её развития; прогнозирования результатов и определения критериев её оценки; усовершенствования организационной структуры управления.

Ключевые слова: научно-методическая работа, научно-методическая компетентность педагогов; управление научно-методической работой.

Annotation. The article discloses pedagogic-organizing conditions of functioning of scientific-methodic work at the universities of I-II levels accreditations. The author gives the recommendations for optimization of management of scientific-methodic work of I-II levels accreditations etc.

Key words: scientific-methodic work, scientific-methodic competence of the teachers, management of scientific-methodic work.

Актуальність. Результативність науково-методичної роботи у ВНЗ I-II рівня акредитації безпосередньо впливає на: якість навчально-виховного процесу; зростання професійної майстерності викладачів і колективу загалом; розвиток творчої особистості викладачів і студентів; прояв активності до інноваційної та науково-пошукової діяльності. Важливою особливістю системи науково-методичної роботи є те, що при науково обґрунтованій організації вона має здійснювати перехід у якісно новий стан, який за основними показниками стає кращим. Одночасно необхідно зазначити, що зміни, які відбуваються в освіті, потребують оновленого підходу до управління системою науково-методичної роботи в різних сучасних навчальних закладах.

Слід зазначити, що науковці розглядають науково-методичну роботу як цілісну, динамічну, соціально-педагогічну систему, яка ґрунтується на досягненнях педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. Цей вид діяльності передбачає: безперервне самовдосконалення педагогів, формування їх умінь науково організовувати власну діяльність і брати участь в управлінні методичною роботою (у різних її формах). Тому удосконалення процесу управління науково-методичною роботою у ВНЗ I-II рівня акредитації потребує системного аналізу сучасних технологій навчання і виховання, виявлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління даною системою [11, с. 64]. Водночас, як свідчить практика, чим вищий рівень соціально-економічного розвитку суспільства, тим вищі вимоги до науково-методичної компетентності педагогічних працівників, зокрема, ВНЗ I-II рівня акредитації. Актуальність означеної проблеми набуває значущості і у зв'язку з тим, що більшість викладачів цих навчальних закладів не мають базової педагогічної освіти, і саме участь у науково-методичній роботі дозволяє їм підвищити рівень професійної кваліфікації безпосередньо у навчальних закладах, без відриву від основного місця роботи.

Однак науково-методична робота не завжди відповідає сучасним вимогам, що гальмує результативність діяльності освітянського закладу. У свою чергу, ефективна організація науково-методичної роботи (на основі науково обґрунтованого управління нею) є об'єктивно і суб'єктивно необхідною умовою підвищення ефективності усього навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури, нормативних документів, досвіду роботи з питань організації роботи з підвищення науково-методичного рівня педагогічних працівників школи свідчить про те, що організація науково-методичної роботи в навчальних закладах належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи середньої освіти. Ці питання знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Галан, Ю. Гільбуха, М. Дробнохода, М. Красовицького, С. Крисюка, Ю. Кудрявцева, О.

Панасюка, І. Раченко, О. Сидоренка, І. Соколова та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з головних організаційно-педагогічних умов успішного управління науково-методичною роботою у ВНЗ I-II рівня акредитації є системний підхід до цього процесу, який виступає «своєрідним інструментом пізнавальної діяльності людини, проникнення у суть явищ і процесів з метою їх об'єктивної оцінки, прийняття адекватних рішень, організації цілеспрямованої діяльності». Саме тому, успішність науково-методичної роботи знаходиться в прямій залежності від управління нею на засадах системності.

Важливою педагогічною умовою, що забезпечує ефективність науково-методичної роботи, є діагностичний підхід, за допомогою якого виявляють «слабкі ланки у методичній підготовці кожного педагога; причини, що їх породили та найважливіші питання вдосконалення професійної майстерності членів педагогічного колективу», застосовують методики діагностування професійних, особистісних та ділових якостей педагогічних працівників [16].

Ще одними організаційно-педагогічними умовами успішності підготовки фахівців визнано «розробку і реалізацію програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості, підвищення педагогічної майстерності, здійснення програмно-цільового підходу до управління...» [14, с. 57-58]. Так, В.М.Алфімов вважає, що науково-методична робота повинна бути найбільш пристосована для впровадження інновацій у навчально-виховний процес, а в основі управління нею має бути програмно-цільовий підхід. При такому підході науково-методична робота здійснюється «під кутом зору досягнення цілі, що визначена програмою» [16].

На переконання Є.Н. Ричихіної та Г.В. Ніколаєвої, вдосконалення системи НМР передбачає необхідність відмови від жорсткої структури управління нею і перехід до більш гнучкої її моделі, коли акцент ставиться на індивідуальних формах організації методичної роботи. Саме тому до інших важливих умов функціонування даної системи дослідники відносять: обов'язковий аналіз досягнень кожного педагога; організацію системи їх матеріального та морального стимулювання; створення сприятливого психологічного мікроклімату в колективі. Означені положення мають важливе значення, адже проблема особистості сьогодні стала центральною в психолого-педагогічній науці, а мотивація, як зауважує І. В. Зайцева, розглядається «не тільки як умова ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця». Отже, мотивація, в принципі, виступає педагогічною умовою, яка забезпечує успішне функціонування системи науково-методичної роботи викладачів [7, с. 10-12].

Водночас, означені підходи запроваджуються з урахуванням того, що провідним об'єктом цільового управління у ВНЗ I-II рівня акредитації є

навчально-виховний процес, до основних складових якого належить науково-методична робота.

З огляду на те, що місія навчально-виховного процесу полягає у спеціальній підготовці особистості висококваліфікованого педагога, а вирішальне значення для її досягнення має система науково-методичної роботи, головними завданнями функціонування цієї системи є – забезпечення умов систематизації колективної й індивідуальної діяльності педагогічних працівників, спрямованих на підвищення рівня їх науково-теоретичної, психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності, загальнокультурної орієнтації, тобто приведення їх фахової та методичної компетентності до рівня сучасних вимог розвитку освіти в суспільстві [9].

Система НМР включає керуючу підсистему (Педагогічна рада, Методична рада, адміністрація) і керовану підсистему (циклові комісії, викладачі, студентські групи), тому важливими педагогічними умовами ефективного управління системою науково-методичної роботи (та її підсистемами) мають бути:

- вивчення і впровадження в педагогічну практику передового педагогічного досвіду;
- розвиток творчої ініціативи педагогів і формування позитивної мотиваційної сфери їх діяльності.

Так як у ВНЗ I-II рівня акредитації основними підрозділами, які здійснюють науково-методичну діяльність, є циклові комісії, Науково-методичний центр, методичний кабінет, то важливою організаційно-педагогічною умовою ефективної діяльності цих підрозділів вважається раціональний розподіл педагогічних та адміністративних кадрів, що враховує: професійну, психологічну і загальнокультурну відповідність посадам; готовність до організаційно-педагогічної діяльності, комунікабельність у відносинах з людьми, відданість справі.

Не менш важливою умовою успішного функціонування системи НМР є запровадження демократичних форм управління у педагогічному колективі. Підвищує ефективність даного процесу: пріоритетність творчого характеру діяльності керівників, оптимізація їх стилю керівництва, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Також однією з педагогічних умов функціонування системи НМР є створення комплексного методичного забезпечення викладання дисциплін, основу якого складають: підручники, навчальні посібники, методичні розробки, програми і картки контролю знань, варіанти завдань, екзаменаційні білети, наочні та технічні засоби навчання [6, с. 44].

Обов'язковою організаційно-педагогічною умовою функціонування системи НМР є реалізація і адаптація до специфіки ВНЗ I-II рівня акредитації державних стандартів професійної освіти, які регламентують і спрямовують

організацію всього навчального процесу. Сьогодні висуваються підвищені вимоги до якості підготовки вчителів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема: вони повинні мати достатній рівень знань з професії, вміти адаптуватися до умов праці, творчо вирішувати нестандартні завдання [19].

В умовах посилення інтеграції знань, обміну досвідом між навчальними закладами, розвитку нових форм навчання виникає гостра потреба у використанні сучасних інформаційних технологій. Проте, результати досліджень свідчать, що далеко не усі викладачі вміють їх використовувати у своїй діяльності. Не менш важливим є формування інформаційної культури студентів ВНЗ I-II рівня акредитації, що виступає засобом і необхідною умовою готовності випускників до творчої інноваційної діяльності у школі [15].

Науково-методичне супроводження та інформаційна робота з педагогами лежить в основі впровадження інноваційних педагогічних технологій в процесі підготовки педагогів, що є важливою умовою успішного здійснення науково-методичної роботи у ВНЗ I-II рівня акредитації. Впровадження педагогічних інновацій засобами науково-методичної роботи формує викладача як «суб'єкта інноваційної професійної діяльності» [15, с. 47]. Однак, необхідно творчо підходити до впровадження інноваційних технологій: самокритично оцінювати результати своєї попередньої діяльності, відмовитися від сліпого копіювання та репродукування, надалі розвивати позитивні сторони власної організації [4].

Розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників, як важлива педагогічна умова успішного функціонування системи науково-методичної роботи, забезпечує формування їх методичної культури. Основою розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу є індивідуальна творчість викладачів, яка полягає в: умінні знаходити нестандартні підходи до вирішення поставлених і навчально-методичних проблем; застосуванні нових форм, прийомів, засобів практичної діяльності; модернізації відомих положень відповідно до нових завдань; умінні втілювати теоретичні положення, методичні рекомендації в конкретні педагогічні дії [4]. Формування творчого стилю діяльності педагогів дозволяє їм доводити істинність свого погляду, формулювати, ставити і самостійно вирішувати навчальну проблему і визначається як головний показник їх професіоналізму [1].

Особистісно-зорієнтований підхід до науково-методичної діяльності виступає предметом дослідження багатьох науковців і є однією з основних педагогічних умов управління НМР викладачів [2]. Забезпечення усім суб'єктам освітнього процесу можливостей для ефективного особистісного саморозвитку сприятиме покращенню результатів цілісної діяльності навчального закладу, високому рівню загальної культури і авторитетності

випускників. Особистість педагога постійно розвивається, вдосконалюється. Використовуючи різні методи, підходи і засоби, сучасний педагог створює власну стратегічну лінію педагогічної діяльності, свою методику навчання і виховання. При цьому, подвійна спрямованість процесу навчання – особистісна і професійна, проявляється у своєрідному використанні педагогічних засобів, які забезпечують засвоєння студентами передбачених навчальними програмами навчальних дисциплін, знань, умінь, навичок, досвіду творчості і діяльності і, водночас, успішно формують інтерес до обраної професії [5, с. 42].

Більшість педагогів-практиків вказують на необхідність створення умов для обміну передовим педагогічним досвідом роботи [3]. Так, Н.Г.Комаренко до педагогічних умов ефективної організації методичної роботи відносить: системність у вивченні, узагальненні та використанні передового педагогічного досвіду; оригінальність у примноженні традицій; інноваційність у виборі форм і технологій професійної комунікації; гласність у проектуванні індивідуальних траєкторій професійно-особистісного розвитку вчителів; гуманність у сфері педагогічного співробітництва і співтворчості [20]. Впровадження передового досвіду, на думку О.Л. Сидоренко, носить творчий характер і має такі властивості, як: перспективність, соціальна значущість, результативність, дієвість, повторюваність, інноваційність, прогресивність [14]. Л. Л. Сушенцева також слушно зазначає, що створення, вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду – одна з головних умов функціонування методичної роботи» [12, с. 114]. У свою чергу, обмін передовим педагогічним досвідом та творчими здобутками педагогів, використання нетрадиційних форм науково-методичної роботи, як відмічає В. В. Семенюк, належить до умов підвищення якості усього навчально-виховного процесу [17]. Оптимальні умови для ознайомлення та обміну педагогічним досвідом роботи у ВНЗ I-II рівня акредитації, на думку Т. І Красікової, можуть бути забезпечені у Науково-методичних центрах, що створюються і діють при управліннях освіти. Основне завдання такого центру – надавати консультативну і практичну допомогу педагогічним працівникам у розробці й реалізації навчальних, науково-методичних, організаційних заходів.

Висновки. Таким чином, результати теоретичного аналізу та вивчення досвіду роботи ВНЗ I-II рівня акредитації доводять, що успішність здійснення науково-методичної діяльності ґрунтується на забезпеченні усім її учасникам об'єктивно необхідних, науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, врахування яких сприятиме: оптимізації управління науково-методичною роботою ВНЗ I-II рівня акредитації; створенню відповідних програм її розвитку; прогнозуванню результатів та визначенню критеріїв її оцінки; вдосконаленню організаційної структури управління нею.

Дана стаття покликана ознайомити з існуючою проблемою управління науково-методичною роботою ВНЗ I-II рівня акредитації. А отже, питання врахування організаційно-педагогічних умов потребує подальшого дослідження, апробації та розробки методичних рекомендацій щодо застосування у ВНЗ I-II рівня акредитації.

Список використаних джерел:

1. Азбука управлінської діяльності: Інформаційно-методичний посібн. / Авторі-укладачі: Б.С. Набока, Є.І. Віденко. – Кіровоград : Світ, 1998. – Вип. 4. – 102 с.
2. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення // Вища освіта України, 2003. - №2. – С. 5-6.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 41.
5. Козак А. Сучасні підходи до управління ПТНЗ в регіоні // ж. ПТО, 2008. - №2 – С. 41-42
6. Корогод Н.П. Управління як необхідна умова вдосконалення науково-методичної роботи в навчальних закладах // Рідна школа. – 2005. - №4. – С. 44-46.
7. Масликова І. Модель педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю педагогів у системі методичного менеджменту // Управління школою. – 2004. - № 11. – С. 10 - 14.
8. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 1. – С. 1-22 .
9. Олійник В.В. Цільове управління професійно-технічними навчальними закладами в ринкових умовах : Навч. посібник / Олійник В.В., Медведь В.В ; за редак. Г.А. Дмитренка. – К. : ЦІППО, 2002. – 68 с.
10. Освітній менеджмент : Навчальний посібник / За ред. Л.Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
11. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи. – К. : УІГЖККО, 1995. – 180 с.
12. Основи педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1990. – 285 с.
13. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць. – К., 2000. – 241 с.
14. Сидоренко О. Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів / Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки. 36. наук. пр. – Харків, 1997. - №4.

– С. 56-59.

15. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

16. Смирнова С. Н. Совершенствование методической работы в ПТУ на диагностической основе. — Николаев : ОИУУ, 1991. – 101 с.

17. Соколов А.Г. Работа руководителя с педагогическими кадрами. – М. : Высш. шк., 1985. – 64 с.

18. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С, 2003. – 296 с.

19. Сучасні підходи до управління професійно-технічними навчальними закладами: Навчально-методичний посібник / Кол. автор. : Даниленко Л.І., Сергеева Л.М. та ін. ; за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : ТОВ «Стіс Плюс», 2007. – 104 с.

20. Управление современной школой / Под ред. М.М.Поташника. – М., 1992. – 215 с.

КОВАЛЬЧУК О.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Луцький національний технічний
університет, м. Луцьк

ЕКОНОМІЧНІ МЕХАНІЗМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

У статті з'ясовано, що найбільш дієвим механізмом модернізації шкільної освіти у Польщі стала зміна форми фінансового стандарту формування бюджетів шкіл на формульне фінансування. Така форма фінансування здійснюється на двох рівнях: національному (міністерство) і місцевому (гміна).

Ключові слова: формульне фінансування, децентралізація, місцева громада, шкільне управління.

В статье установлено, что наиболее действенным механизмом модернизации школьного образования в Польше стало изменение формы финансового стандарта формирования бюджетов школ на формульное финансирование. Такая форма финансирования осуществляется на двух уровнях: национальном (министерство) и местном (гмины).

Ключевые слова: формульное финансирование, децентрализация, местная община, школьное управление.

The paper found that the most effective mechanism for modernization of school education in Poland was the change in standard forms of financial budgeting finance schools in the formula. This form of financing is on two levels: national (ministry) and local (gmina).

Key words: the formula funding, decentralization, local community, school management.

Усвідомлюючи, що освіта є потужним рушієм розвитку суспільства, уряди країн світу ініціюють галузеві реформи спрямовані на підвищення якості освіти та покращення якості знань учнів. Найбільш дієвою такою реформою, беззаперечно, стала децентралізація освіти, яку запровадила значна кількість країн світу та переважна більшість країн Європи. Рух освіт-

нього реформування підхопила і Польща, досвід якої завдяки територіальній близькості, а відтак, і близькості національних менталітетів надзвичайно населенням наших країн змушує вітчизняних науковців проявляти інтерес до системи освіти Польщі.

Питання реформування та модернізації шкільної освіти у вітчизняних та зарубіжних колах науковців є сьогодні найбільш досліджуваними. Значна увага приділяється проблемам реформаційного руху в європейському вимірі (Д. Вітті (1998), Б. Колдвел і Д. Спінкс, (1998), Й. Зайда (2006) та ін.; вдосконаленню системи управління освітою школою (К. Лейтвуд, Б. Маскол, Т. Страус (2009), Т. Буш, Д. Гловер (2002), Р. Глатер (2006), Д. Хопкінс і Р. Хаєм (2007), ідеї тісної співпраці *школа – сім'я (батьки)– громада* (Н. Астон і С. МакЛанахан (1991) Е. Голдрінг та Р.Шапіра (1993), Р. Рамбергер (1995) та ін.); ефективності фінансової діяльності державних шкіл (Р. Левасік (2011), А. Дженкінс (2005), А. Вігноулз (2005), Е. Ганушек (2007); та Л. Воєсмана (2011).

Проблеми, підняті європейськими дослідниками, отримали свій відгослос у роботах вітчизняних науковців. Українські дослідники, звертали увагу на проблему реформаційного руху в європейському вимірі, зокрема, у Великобританії (А. Саргсян), Ірландії (Ю. Кучер), Німеччині (Н. Махия), Польщі (Л. Гриневич), Норвегії (Н. Вишневська), Фінляндії (Л. Ляшенко), країнах Скандинавії (О. Огієнко); процеси демократизації системи управління освітою в Україні та впровадження державно-громадського управління (В. Грабовський, Н. Грицяк, Г. Єльнікова, Т. Лукіна, Л. Калініна). На жаль, українська наукова думка мало торкалась питань використання економічних важелів впливу на шкільну освіту задля покращання роботи галузі, тому **метою** нашої статті є з'ясування закономірностей та особливостей побудови фінансових (економічних) механізмів управління, як найбільш дієвих важелів модернізації шкільної освіти, на прикладі організації управління загальноосвітніми навчальними закладами Польщі.

Стратегічним орієнтиром освітніх реформ кінця 80-х початку 90-х рр. ХХ століття у країнах Європи стали процеси децентралізації. Вони характеризувалися зростанням впливу теорій соціального вибору, «економізації» освітньої політики, підтримки приватного шкільництва, розвиток яких був значно посилений світовими глобалізаційними процесами. Децентралізація як прояв демократизації управління освітою знайшла своє відображення і в зміцненні автономності закладів освіти, що призвело до розширення самостійності установи у виборі форм і методів управління; вчителів і викладачів у виборі методів та технологій викладання, а органів управління та фінансування шкільної освіти до модернізації форм фінансового забезпечення [1].

Незважаючи на значні відмінності окремих країн Європи, зумовлені різ-

ними політичним устроєм, соціально-економічними особливостями держав, відмінностями в структурі системи освіти, ми змогли виділити спільні вектори реформування шкільної освіти, серед них: 1) фінансування школи, 2) зміст освіти і контроль за якістю, 3) управління школою. У кожному з перерахованих вище трьох блоків склалися власні тенденції модернізації галузі:

Фінансування школи:

- перехід на «фінансування за формулою» (нормативно-осібний принцип);
- зміни в системі оплати праці вчителів та інших працівників школи, спрямовані на зростання автономії школи як роботодавця і в кінцевому підсумку на підвищення ефективності зарплати як фактора, що стимулює зростання якості навчальних досягнень учнів. Зміст освіти і контроль за якістю:
- перехід на компетентнісно-орієнтовані стандарти;
- створення національних систем освітнього тестування;
- використання інструментів самооцінки і самоконтролю школи і зростання значущості такого самоконтролю;
- наростання значимості засобів індивідуального продуктивного оцінювання (портфоліо учня, вчителя, школи).

Управління школою та шкільною системою:

- зростання автономії школи, делегування їй прав на розподіл бюджету і управління ресурсами, у тому числі кадровими;
- включення громадськості в управління школою. У 1995 році нарада міністрів освіти Європи в Люксембурзі ясно окреслила, що повинен відбуватися перехід від консультативних функцій громадських органів до управлінських;
- включення громадськості в управління шкільними системами на різних рівнях (муніципальному, регіональному, національному);
- перегляд функцій і способів роботи шкільної інспекції (у нас це збігається з питаннями атестації);
- облік матеріалів самооцінки шкіл, а також врахування думки споживачів послуг при оцінці роботи установи;

6. перехід від абсолютних оцінок до оцінки «доданої освітньої вартості», тобто конкретний учень або школа оцінюється не за якоїсь абсолютної лінійці, а в порівнянні з тим, що вони представляли собою рік тому.

Децентралізаційні реформ шкільної освіти у Польщі розпочалися у 90-х роках минулого століття. В межах підготовки до вступу до Європейського Союзу Польща здійснила бюджетну децентралізацію, якій передувала масштабна територіальна перебудова країни. Перший крок передбачав створення органів місцевого самоврядування на низовому рівні: вже 1991 року було створено 2 500 гмін. 1999 року в Польщі набув чинності новий адміністратив-

но територіальний устрій, який поділив країну на 16 воєводств і 384 повітів та гмін з повітовими правами.

На рішення польського уряду про передачу управлінських повноважень на рівень органів місцевого самоврядування вплинув світовий позитивний досвід ефективності роботи шкіл в умовах децентралізації влади. Це пояснюється тим, що місцева громада краще знає стан справ у своїх школах і, тому може ефективніше ними керувати. Проте поряд з намаганням влади покращити організацію роботи галузі освіти через процеси децентралізації Польща також зіткнулася й з проблемами, успадкованими від старої системи. Сферу освіти було перевантажено великою кількістю непотрібних ПТУ та технікумів, а також малих сільських шкіл. Існувала надзвичайно велика різниця у витратах на одного учня в різних типах шкіл, а також у різних регіонах. На заробітну платню витрачали близько 80% шкільних коштів.

Задля розв'язання цих проблем у 1994 році урядом країни було ухвалено рішення запровадити фінансовий стандарт, згідно якого фінансування освіти у Польщі здійснювалось (неформальне визначення - «за алгоритмом») від Міністерства освіти до місцевих органів влади, а далі – від органів самоврядування до шкіл. Проте такий фінансовий алгоритм, запропонований спершу для фінансування початкових шкіл, мав певні недоліки, а саме:

кошти на додаткові потреби організації роботи середніх шкіл надходили з різних міністерств, що не забезпечувало рівність фінансових надходжень для початкової і середньої освіти в країні;

згідно буферного механізму фінансування гміни отримували суму коштів на освіту аналогічну до суми кошторису попереднього року, при чому не враховувалась кількість учнів у школі, тобто школи, у яких число учнів зменшувалось, мали у розпорядженні надміру коштів;

механізми формування фінансового стандарту на враховували критерій «кількість учнів у класі» як важіль впливу при формуванні бюджету школи.

Таким чином фінансовий стандарт 1994 року у 2000 році був замінений новою формулою «гроші йдуть за дитиною» [4], яку вже практикували деякі з європейських країн. Фінансування за формулою — це сума трансферту державного бюджету, розрахована за математичною формулою в розрахунку на одного учня, яка є достатньою для забезпечення кожної дитини однаковим рівнем освіти, при чому до тут враховано об'єктивні чинники впливу на вартість освіти різних територіальних одиницях[3]. Тобто формула містить ряд змінних елементів (таких як: число учнів у кожному класі, площа школи, соціальний стан батьків і рівень навчальних досягнень учнів школи та ін.) кожен з яких надає їй вартісної оцінки [3]). Отже, згідно формули орган управління школою математично визначає річний бюджет кожного навчального закладу.

Математично формула фінансування шкільної освіти, визначена

Європейською комісією, має наступний вигляд [4].:

$$\begin{array}{ccccc} \text{Державні} & & \text{вартість навчання} & & \\ \text{кошти} & = & \text{одного учня} & & \text{кількість учнів} \end{array}$$

де множник - вартість навчання одного учня - є змінною, від якої залежить різниця вартості навчання, оскільки враховуються такі характеристики як клас/вік, навчальний план, місцезнаходження, мова національної меншини, приналежність до соціально незабезпечених верств населення тощо. Іншими словами, фінансування згідно формули можна розглядати як набір критеріїв, які застосовують для кожної окремої школи при формуванні шкільного бюджету.

Аналіз європейських порівняльних досліджень щодо фінансування шкіл за формулою К. Бішофф, 2009, Р. Левачік, 2008b, Р. Левачік і Даунс, 2004, К.Росс і Р. Левачік, 1999 (*Bischoff, 2009, Levacic, 2008b, Levacic and Downes, 2004, Ross and Levacic, 1999*) дозволяють розподілити усі критерії формування математичної формули фінансування шкіл на чотири великі групи, до складу яких входять змінні, що впливають на підрахунок суми фінансування на одного учня у кожній окремій школі. До них належать:

Перша група: за загальною кількістю учнів. Ця група складається з двох підгруп: (А) диференціація учнів за віком або класом (Б) диференціація за навчальними етапам (чи кількістю класів на навчальному етапі);

Друга група: вдосконалення навчального процесу. Це критерії за якими підраховується необхідність додаткового фінансування для покращання навчальних програм, для певної категорії учнів або окремої категорії шкіл. Ці навчальні програми, як правило, мають свою специфіку зокрема орієнтовані музику, спорту, мови, або професійне навчання.

Третя група: врахування спеціальних навчальних потреб. Врахування навчальних потреб конкретної категорії учнів для того, щоб надати їм більшого доступу до навчання, зокрема тим, хто знаходиться у важкому соціально-економічному становищі, є інвалідом чи має труднощі у навчанні.

Четверта група: специфічні характеристики школи, такі як:

- розмір школи в контексті чисельності учнів;
- ізоляція школи та зв'язок з громадою;
- фізичний стан будівлі школи;
- регіональні особливості фінансування.

На сьогодні у Польщі для формування фінансування за формулою нараховується приблизно 30 критеріїв, від яких залежить обсяг коштів, що скеровуються до громади. При цьому слід зазначити, що лише три з них – вид

громади, тип школи і середня кваліфікація вчителів – істотно впливають на обсяг коштів, що передається громаді.

Далі розглянемо форму надходження коштів до шкільних бюджетів у Польщі. В основу нашого огляду покладено рамкову модель фінансування на одного учня, або, інакше, за формолою «*гроші йдуть за дитиною*», розроблену міжнародним консультантом Світового банку Розалінд Левачік у тандемі з Карлом Россом у 1999 році [4]. Цю модель науковець презентувала у Києві, 25-26 лютого 2010 року на семінарі щодо політики в галузі освіти “Ефективне використання ресурсів: об’єднання шкільної мережі в Україні. Які є виклики і варіанти?” [3].

У своїй презентації дослідниця означила, що *фінансування за формулою «гроші йдуть за дитиною»* є політичним інструментом нарахування коштів для наповнення шкільного бюджету у розрахунку добутку вартості навчання одного учня на кількість учнів у школі, завдяки якому уряд намагається досягнути рівності, ефективності та прозорості розподілу фінансових ресурсів до рівня школи [3]. Отже, центральний уряд (Міністерство освіти) використовує таку формулу (набір об’єктивних правил) для визначення субсидій на освіту для органів місцевого самоврядування (місцеві органи управління шкільною освітою), які у свою чергу також можуть використовувати формулу для визначення бюджетів шкіл.

Як показує аналіз звітів та огляд інформаційних матеріалів дослідницько-довідкового бюро Евридайс [Eurydice, 2013. *National Eurydice*, 2013. *Funding Education at a Glance 2013: OECD Eurydice*, 2014. *Financing*] характерною формою фінансового забезпечення шкіл на основі формули у Польщі є *єдина сума виплат (lump sum)*, яка покриває витрати на функціонування усіх галузей організації роботи школи. Це означає, що нарахована за формулою сума коштів – субвенція - від Міністерства освіти спрямовується на муніципальний рівень для того, щоб покрити освітні витрати міста згідно нормативно регуляційних положень. Обсяг коштів, що передаються громаді, залежить від типу громади – сільська, міська, типу школи, кваліфікації вчителів та кількості учнів з особливими потребами. Міністерство національної освіти щороку на підставі даних із Системи освітньої інформації, нараховує розмір освітньої субвенції. Освітня субвенція, як частина загальної субвенції, щомісяця передається громаді у вигляді 1/12 усієї суми.

Оскільки у Польщі, відповідно до закону про місцеве самоврядування, освіта є безпосереднім завданням громади, то і фінансування закладів освіти повністю відбувається з її бюджету. Тобто муніципальний орган освіти (гміна), використовуючи *місцеву формулу*, самостійно розподіляє єдину суму коштів школам відповідно до їхніх потреб. Отже, гміни мають більше простору для маневрів щодо розподілу коштів, проте їм доводиться шукати розумний

баланс між конкурентним попитом галузей освіти з виплатами на інші сфери обслуговування.

Рух фінансових потоків до рівня школи згідно формули ми схематично зобразили на рисунку 1.

Навіть за умови достатнього державного фінансування реалізація багатьох внутрішньошкільних та позакласних проектів і програм, які орієнтовані



Рисунок 1. Рух фінансових потоків згідно формули у Польщі.

на покращання навчального процесу і цим на підвищення рівня навчальних досягнень учнів, вимагає залучення до шкільних бюджетів альтернативних засобів фінансування. Такий процес залучення грошових коштів та інших ресурсів закладом освіти з метою реалізації певного соціального проекту чи програми носить назву – фандрайзинг [2] (від англійського fundraising, де «fund» — засоби, фінансування, а «raise» — пошук, збір).

Поповнення шкільного бюджету альтернативними засобами фінансування може відбуватись за рахунок: позашкільної діяльності навчального закладу, добровільних внесків батьків, пожертв від приватних осіб, комерційних організацій, фондів, цільових грантів від урядових організацій та ін. Фандрайзинг передбачає залучення ресурсів і в негрошовій формі, наприклад у вигляді безоплатно переданих школі витратних матеріалів (папір, картриджі), канцелярських товарів, обладнання, надання приміщення або безкоштовних послуг. Особливо важливе залучення людських ресурсів, а саме

волонтерів, які працюють в освітніх установах як члени піклувальних рад, штатні й тимчасові працівники, консультанти, експерти.

Зазвичай у Польщі фандрайзингова діяльність розуміється як принагідний збір коштів на батьківський комітет або ж отримання доходів від оренди приміщень. Зауважимо, що для визначення необхідності щодо збору коштів у формі благодійних внесків і спонсорської допомоги чи у питанні оренди приміщень школи повинні отримати згоду засновницького органу – громади.

Висновки. У проведеному дослідженні ми з'ясували, що найбільш дієвим механізмом модернізації шкільної освіти у Польщі стала зміна форми фінансування загальноосвітніх навчальних закладів з фінансового стандарту на виділення коштів на шкільну освіту за формулою «гроші йдуть за дитиною». Оскільки, за законом про місцеве самоврядування, освіта є безпосереднім завданням громади, то і розподіл коштів для організації роботи школи за статтями призначення здійснюється місцевою громадою. Школа ж, в свою чергу повинна узгоджувати з громадою питання здобуття та витрат позабюджетних коштів, які надходять від фандрайзингової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Шкільний бюджет: навч.-метод. посіб. для кер. освіти/ В. Мархлевський, Ю. Шукевич [та ін.]. – К.: Таксон, 2011. – 156 с.
2. Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding», (2014). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170EN.pdf
3. Levačić R. Funding Schools by Formula. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/\\$FILE/TXT+Levacic.pdf](http://www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/$FILE/TXT+Levacic.pdf)
4. Levacic, R., Kenneth Ross, Brian Caldwell, and Allan Odden, (2000) "Funding Schools by Formula: Comparing Practice in Five Countries", Journal of Education Finance, Vol. 25, No. 3, pp. 489-516.

КОЛОМІЄЦЬ С.В.,
кандидат фізико-математичних
наук, доцент,
ДВНЗ «Українська академія
банківської справи
Національного банку України»,
м. Суми

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

У роботі проаналізовано нелінійні принципи управління складними системами, що пропонує синергетика.

Ключові слова: *ідеї та принципи синергетики, управління.*

В работе анализируются нелинейные принципы управления сложными системами, которые предлагает синергетика.

Ключевые слова: *идеи и принципы синергетики, управление.*

In work the problem of management of nonlinear complex system is studied.

Key words: *ideas and principles of synergetics, management.*

Постановка проблеми. Сучасний світ глобальних змін та криз, що охоплюють економічну, соціальну та духовну сфери, вимагає від особистості глибокого осмислення наукової парадигми, розуміння законів еволюції природи і суспільства. Система освіти має донести до індивіда та суспільства ідеї сучасної наукової картини світу, знання про нові методологічні підходи до аналізу процесів розвитку суспільства та процесів взаємодії природи і суспільства. Не менш важливою є роль системи освіти у зміні способів мислення та діяльності людини. Розробка стратегії освіти, що відповідає сучасній науковій парадигмі, ядром якої є синергетика, визначення принципів управління освітнім процесом, що сприятиме становленню нової методології мислення та поведінки, є актуальними задачами сьогодення.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Сучасний стан розвитку науки характеризується зростанням інтересу до дослідження законів еволюції складних систем. Зміна парадигми, що відбувається в науці, перехід від ньютонівської до еволюційної, синергетичної парадигми зараз

резонують з потребами людства в цілому. Досліджуючи сучасні політичні, соціально-економічні процеси та явища, зокрема освітні процеси, вчені все частіше звертаються до синергетичної парадигми.

Як зазначає В.П. Андрущенко [1], сучасний світ приголомшує темпом змін та численністю проблем, які поставила сучасна цивілізація: соціальних, економічних, духовно-моральних. На глибоке переконання вченого, в таких умовах рішучого значення набуває інтелектуальний потенціал, нові методології мислення та пізнання, що потребує відповідного навчання та виховання, орієнтації освіти, як соціального інституту і засобу соціалізації людини, на нові стратегії. Однією з таких нових стратегій мислення є синергетичний підхід, що відкриває нові перспективи для обґрунтування сучасної парадигми освіти.

На думку В.Г. Кременя [2], перспективність синергетики полягає в тому, що у відповідності з її принципами може моделюватися життя людини, оскільки *синергетичне знання* може стати частиною світогляду, ціннісного світу особистості. У цьому контексті синергетика відкриває нові теоретичні можливості для філософії людиноцентризму, яка стверджує пріоритет смислового буття людини. Науковець зазначає, що синергетика, як постнекласична парадигма розвитку і пізнання, висуває вимоги радикальної реформи освіти, соціального управління та практичної діяльності.

На переконання В. Г. Буданова [3, С. 168], сьогодні, як ніколи, потрібний цілісний трансдисциплінарний погляд на світ більшості громадян, лише в цьому випадку в суспільстві виникне розуміння глобальних проблем та способів їх вирішення. Значну роль у розв'язанні цього питання науковець відводить системі освіти, оскільки освітні заклади мають навчати принципів життя в сучасному нестабільному, нелінійному світі, принципів життя в динамічному хаосі, опановуючи його закони, закони самоорганізації, а не орієнтуватися на стереотипи лінійного, стабільного розвитку. Науковець зазначає, що для зміни освітянської стратегії відпущено лише коротку історичну мить, і дуже добре, що нова холістична методологія вже достатньо розвинена – це міждисциплінарний напрям науки – синергетика або теорія самоорганізації.

Як відмічає В.С. Лутай [4], саме синергетика є проривом в розумінні співвідношення загального та специфічного у розвитку усіх явищ світу, в тому числі і в освітній галузі. Досліджуючи питання розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи, вчений неодноразово підкреслює, що загострення глобальних проблем потребує докорінних змін в діяльності сучасного людства. Нова парадигма діяльності вимагає суттєвих змін в практичному світогляді людини, який і визначає принципи діяльності. На переконання вченого, застосування досягнень синергетики до реформування освітніх систем наближає нас до становлення всебічно розвинутої

особистості, яка може гармонійно поєднувати свої інтереси з загальними [5].

Як неодноразово зазначав С.П. Курдюмов [6, С. 23], синергетика, яка орієнтована на пошук універсальних законів еволюції та самоорганізації складних систем будь-якої природи, має глибокі світоглядні наслідки. Синергетика перебудовує світогляд людини, змінює сприйняття простору та часу, дозволяє зрозуміти перебіг еволюційних процесів, змінює відношення до життя та життєву позицію людини. Синергетика дозволяє поглянути на світ інакше: вона відкриває необґрунтовані сторони світу – його нестабільність, режими з загостренням, нелінійність та відкритість.

На думку О.М. Князевої [7, С. 26], синергетика як постнекласична парадигма наукового знання, намагається осмислити світ з точки зору людини, яка діє та пізнає цей світ, яка конструє його. Синергетика науково обґрунтовує вирішальну роль особистості, її свідомості та ціннісних пріоритетів, оскільки саме своїми діями у моменти нестійкості особистість може впливати на макросоціальні процеси, бо навіть незначна дія здатна вивести систему на один із можливих шляхів еволюції, до однієї із цілого спектра структур-аттракторів, що в свою чергу вимагає усвідомлення кожною особистістю відповідальності за своє майбутнє та за майбутнє всього суспільства.

Аналіз наукових публікацій останніх років засвідчив, що в сучасних умовах саме *синергетика*, як загальна теорія самоорганізації та еволюції складних систем, пропонує нову методологію управління складними соціально-економічними процесами, в тому числі і процесами освіти. З огляду на це ми ставили *за мету*, на основі аналізу публікацій останніх років, визначити нелінійні принципи управління складними системами, що пропонує теорія самоорганізації, які мають бути використанні для управління освітнім процесом.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Теперішній стан розвитку суспільства характеризується зміною наукової парадигми. Якщо раніше абсолютизувався поступовий і поступальний розвиток, то сучасний світ виявився хаотичним, катастрофічним, непередбачуваним. За таких умов однозначна детермінованість є лише частинним випадком, а передбачуваність – принципово обмеженою. У часи класичної наукової парадигми об'єктами дослідження, головним чином, були стійкість, рівновага, порядок, замкнені системи, лінійні залежності. Сучасна область міждисциплінарних досліджень – нелінійна наука – включає нелінійну термодинаміку, теорію катастроф, теорію динамічного хаосу, фрактальну математику, синергетику тощо.

Хоча наукова парадигма зазнала істотних змін у 20 столітті, багато уявлень класичної парадигми, нажаль, є основою сучасної суспільної свідомості. Вирішення багатьох глобальних проблем потребує нового світогляду, нових стратегій мислення та діяльності, що відповідають сучасній науковій парадиг-

мі, ядром якої є синергетика. На наш погляд, задача вищої освіти – донести до майбутніх фахівців ідеї сучасної наукової парадигми, що дозволить їм не тільки усвідомити фундаментальні принципи та закони розвитку природи і суспільства, а й сприятиме становленню нового світогляду та нових моделей поведінки.

Термін «синергетика» походить від грецького «*synergeia*» («син» – «сумісно», «разом» і «*epros*» – «дія»), що означає узгодженість, взаємодію. Цей термін вперше був уведений Германом Хакеном із Штутгартського університету на початку 70-х років ХХ століття. Досліджуючи процеси динаміки лазерів, Г. Хакен помітив, що утворення внутрішніх структур у лазері відбувається відповідно до законів, що дуже нагадують конкуренцію молекулярних видів. Аналіз подібних прикладів дозволив зробити висновок, що процеси структуроутворення й самоорганізації у різноманітних системах, які є предметом дослідження у фізиці, хімії, біології, економіці, соціології, відбуваються відповідно до невеликого числа сценаріїв, що не залежать від конкретної системи.

Синергетика – теорія самоорганізації, яка орієнтована на пошук певних універсальних законів еволюції та самоорганізації складних систем, законів еволюції відкритих, нерівноважних систем будь-якої природи – від фізичних і біологічних до економічних і соціальних.

Синергетика, як новий метод дослідження відкритих самоорганізованих систем, виникла у відповідь на кризу *стереотипного, лінійного мислення*, характерними ознаками якого є:

- розуміння хаосу як виключно деструктивного явища;
- розглядання випадковості як другорядного, побічного фактора, який не має принципового значення у пізнанні та розвитку;
- розуміння нестійкості та нерівноваги виключно як негативних та руйнівних факторів;
- твердження, що процеси, які відбуваються у світі та суспільстві, є зворотними за часом та передбачуваними на необмежено великі проміжки часу;
- уявлення про те, що процеси та явища мають жорсткий причинно-наслідковий зв'язок; розвиток є лінійним, поступальним, безальтернативним, а минуле становить лише історичний інтерес;
- твердження, що результат зовнішнього управляючого впливу є однозначним і лінійним, передбачуваним наслідком прикладених зусиль, що відповідає схемі: вплив – бажаний результат, тобто, чим більше вкладаєш енергії, тим краще результат.

На переконання С.П. Курдюмова та О.М. Князевої [6, с. 21], саме цими та іншими стереотипами мислення визначається й панівний на сьогодні підхід

до управління складноорганізованими системами, який базується на лінійному уявленні про їх функціонування.

Суть змісту синергетики, на думку Г. Хакена [7, с. 211], може бути подана у вигляді основних положень:

- системи, які досліджуються, складаються з декількох або багатьох однакових або різнорідних частин, що взаємодіють одна з одною;
- ці системи є нелінійними;
- при дослідженні фізичних, хімічних та біологічних систем розглядаються відкриті системи, далекі від стану теплової рівноваги;
- ці системи схильні до внутрішніх і зовнішніх коливань;
- системи можуть стати нестабільними;
- у системах відбуваються якісні зміни;
- у системах виявляються емерджентні нові якості;
- виникають просторові, часові, просторово-часові або функціональні структури;
- структури можуть бути або впорядкованими, або хаотичними;
- у багатьох випадках можлива математизація.

На переконання вченого, синергетика, яка виникла у рамках природничих наук, має широкі перспективи застосування у соціальних та специфічних людських відносинах та процесах, оскільки обґрунтовує загальні принципи, орієнтири для життя, для розвитку компаній, для наукових досліджень у нестабільному та непередбачуваному світі.

Аналіз наукових публікацій останніх років показує, що методологія синергетики дозволяє принципово змінити погляди на процеси функціонування та розвиток всіх соціально-економічних систем:

- практично всі існуючі системи є відкритими на нелінійними, отже, їх розвиток та функціонування відбувається на основі механізмів та процесів самоорганізації та саморозвитку;
- передумовами виникнення та розвитку процесів самоорганізації є: здатність системи обмінюватись з іншими системами інформацією, енергією, речовиною; віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноважність системи, внаслідок чого підсилення флуктуацій може привести до зміни структури і характеру функціонування;
- хаос може відігравати конструктивну роль в процесах самоорганізації. З одного боку, він є руйнівною силою, оскільки за певних умов хаотичні флуктуації призводять до руйнування складних систем, а з іншого – хаос є основою механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження їх еволюції, виведення системи на аттрактор розвитку;
- поряд з необхідними умовами існування і розвитку відкритих систем,

- таких як стійкість і рівновага, втрата стійкості та рівноваги, біфуркаційні процеси відіграють важливу роль для розвитку системи, для утворення нових систем;
- процес утворення нових структур в результаті біфуркацій є емерджентним та непередбаченим, в той же час поява нових структур є «запрограмованою» у вигляді спектра можливих шляхів розвитку, дискретного спектра відносно стійких структур-аттракторів еволюції;
 - системі неможливо нав'язати шлях розвитку. Ефективне управління системою можливо за умови усвідомлення її власних тенденцій розвитку та здійснення на систему резонансного впливу, коли незначна «правильна» дія робить більший вплив на еволюцію системи, ніж дія сильніша, але організована неадекватно її власним тенденціям;
 - замкнутість системи перешкоджає її еволюції.

В епоху постійних змін, в епоху хаосу саме синергетична методологія має стати основою для управління складними соціально-економічними системами. Синергетичні знання – це не лише знання сучасної наукової парадигми, це перш за все, інший погляд на світ, розуміння законів розвитку сучасного світу, що породжує нові способи мислення та діяльності, нові підходи до управління соціально-економічними системами.

Синергетика вносить істотні зміни в теорію та практику управління. Аналізуючи публікації відомих вчених, виділимо паттерни, що містять нові знання про самоорганізацію та саморозвиток відкритих нелінійних систем та дозволяють виділити нові підходи до управління складноорганізованими системами:

- складні системи є самоорганізуючими системами;
- складноорганізованим соціоприродним системам не можливо нав'язати шляхи їх розвитку;
- ефективне управління складними системами можливо лише як нелінійне управління, з урахуванням власних тенденцій розвитку цих систем;
- нелінійність складної системи полягає в тому, що навіть незначний вплив при умові нестійкості може призвести до непередбачуваних наслідків, ланцюгових реакцій, розвиток яких відбувається за своїми законами;
- кожна нелінійна система містить елементи самоорганізації, елементи регенерації, стійкості, цілі розвитку;
- для складних систем неможливо використовувати екстраполяцію у часі;
- складна система має не єдиний, а множину шляхів розвитку, що відповідають її внутрішнім тенденціям;

- різноманітність системи забезпечує її гнучкість, можливість швидко реагувати та адаптуватись до зовнішніх умов, що змінюються.

Як неодноразово підкреслюється в роботах С.П. Курдюмова та О.М. Князевої, зокрема [6, с. 165], синергетичний світогляд дозволяє по-новому підійти до розв'язання проблеми ефективного управління розвитком складних соціальних, географічних, екологічних, економічних систем. З точки зору синергетики, неефективне управління когнітивною або соціальною системою полягає у нав'язуванні системі деякої форми організації, яка не відповідає її внутрішнім тенденціям та є непритаманною цій системі. Суть нового підходу полягає в тому, що управління повинно бути орієнтовано не на зовнішнє, а на внутрішнє, на власні закони самоорганізації та еволюції складної системи. При цьому важлива не сила управляючого впливу, а його узгодженість з власними тенденціями розвитку нелінійної системи.

Синергетична концепція управління базується на поняттях самоорганізації, відкритості, нелінійності складних систем, підкреслює важливість випадковості, біфуркаційних процесів, малого резонансного впливу в соціальних процесах та явищах. Суть синергетичного управління полягає в усвідомленні здатності складних соціально-економічних систем до самоструктурування та самоорганізації. З точки зору синергетики найкраще управління – це самоуправління. Головна проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малий резонансний вплив може вивести систему на один з притаманних системі шляхів розвитку, який одночасно є сприятливим для суб'єкта управління, що й забезпечить самоуправління та самопідтримуваний розвиток.

Оскільки методи управління обумовленні світоглядом, способами мислення та діяльності як об'єкта так і суб'єкта управління, то виникає необхідність становлення культури управління, яка адекватна вимогам сьогодення. Важливу роль в цьому процесі повинна відігравати система освіти, мета якої донести не тільки знання про сучасну концепцію управління, а й сприяти становленню відповідних способів мислення та діяльності.

Ключове поняття синергетики – самоорганізація, в аспекті освіти – це самоосвіта. З точки зору синергетики, освіта – це не процес передачі знань від вчителя до учня, не пропонування готових істин; освіта – це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку; процес, що сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу; освіта – це сумісна активність та діяльність, в результаті якої учень та вчитель, студент та викладач починають функціонувати з однією швидкістю, жити в одному темпі. Навчання стає інтерактивним, тобто не лише вчитель навчає учня, а й учень навчає вчителя: вони стають кооперуючою системою [7, с. 147].

На нашу думку, усвідомлення принципів синергетики щодо управління складними системами є вкрай важливим не лише для окремого викладача, для окремого навчального закладу, а й для системи освіти в цілому. Реалізація принципів синергетики при перебудові освітнього процесу повинна відбуватися з урахуванням двох взаємопов'язаних аспектів: *синергетична освіта* – поширення синергетичних знань про закони самоорганізації та коеволюції складних систем; *синергетика, як метод освіти* – побудова освітньої системи на принципах синергетики.

Висновки. Проведений аналіз наукових робіт засвідчив, що синергетика та самоорганізація стає сучасною парадигмою розвитку та пізнання. Синергетика сприяє становленню нового бачення світу, розумінню законів еволюції, принципів управлінської діяльності, перспектив розвитку складно-організованих систем. З точки зору синергетики докорінним чином змінюється розуміння відносин суб'єкта та об'єкта управління. Синергетична концепція управління базується на поняттях нелінійності, самоорганізації відкритих систем, розумінні важливості випадковості, хаосу, малих резонансних впливів при розвитку соціальних процесів та явищ. Методологія синергетики має стати основою управління багатьма соціально-економічними процесами, зокрема освітнім процесом, оскільки синергетична методологія надає можливість перевести зовні організований навчальний процес у процес самоорганізації, що є важливою складовою саморозвитку та самовдосконалення особистості впродовж життя.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5 – 6.
2. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (75). – С. 5 – 11.
3. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании / В.Г. Буданов. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
4. Лутай В.С. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики / В. С. Лутай // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 33 – 35.
5. Лутай В.С. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики / В. С. Лутай // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 53 – 58.
6. Князева Е.Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 256 с.
7. Князева Е.Н. Основания синергетики: Человек конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 264 с.
8. Коломієць С.В. Синергетичні аспекти освіти: питання методології / С.В.

Коломієць // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – 2011. – Вип. LV. Ч. 1. – С. 23 – 36.

9. Коломієць С.В. Синергетична парадигма як основа розвитку сучасної вищої освіти / С.В. Коломієць // Вища освіта України. – 2011. – № 3, дод. 2 : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: тем. вип. –Том II (27).– С. 516 – 526.

10. Коломієць С.В. До питання становлення нелінійного мислення випускника вищого навчального закладу / С.В. Коломієць // Гуманітарний вісник. – 2013. – вип. 29, дод. 1: Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання: тем. вип. – Том V (39). – С. 147– 155.

КОМАР Т.О.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра психології, Вінницький
державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розкрито сутнісний зміст понять адаптація, дезадаптація, дезадаптованість. Визначені чинники соціально-психологічної дезадаптованості студентів перших курсів ВНЗ та показаний їх кореляційний зв'язок.

Ключеві слова : дезадаптація, адаптація, дезадаптованість, дезадаптація, акцентуація, тривожність, самоприйняття.

В статье раскрывается смысл понятий адаптация, дезадаптация, дезадаптованости. Определены компоненты социально-психологической дезадаптованости студентов первых курсов ВУЗ и проведен их корреляционный анализ.

Ключевые слова: дезадаптация, адаптация, дезадаптованость, акцентуация, тревожность, самопринятия.

The article considers the essential meaning of the concepts like adaptation, disadaptation. The author identifies the factors of social psychological disadaptation of the first-year students who study at higher educational establishments. Correlational links between the factors are analyzed.

Key words: disadaptation, adaptation, exclusion, accentuation, anxiety, self-acceptance.

Соціально-психологічна дезадаптованість людини є комплексною складною міжгалузевою науково-практичною проблемою.

У психології питання про закономірності, механізми, умови та чинники дезадаптованості особистості тісно пов'язані з проблемами адаптації людини і традиційно є одними із центральних, їм присвячена низка наукових праць [1; 13; та ін.].

Адаптація як феномен досліджується у різних галузях сучасної науки, але особливе місце посідає зазначена проблема у психології, зокрема у віко-

вій і педагогічній психології, де забезпеченню успішного входження особистості в те чи інше середовище, в тому чи іншому віці та подоланню її дезадаптації приділяється особлива увага [13].

На рис.1.1. наведено модель процесу адаптації за Комар Т.О.



Рис 1.1. Модель процесу адаптації особистості

Адаптація (від лат. *adapto* - пристосовую) - це пристосування органів чуття та загалом організму до нових, змінених умов існування. Пристосування відбувається в зоні контакту, де відбуваються певні психічні феномени. Адаптація в соціумі - це засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства і досвіду того конкретного середовища, до якого людина належить.

Узагальнення наукових даних з проблеми адаптації засвідчили, що психічна адаптація – це процес, який виникає у відповідь на значущу новизну в навколишньому світі, це процес взаємодії особистості та середовища, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх потреб. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб.

Соціально-психологічна адаптація являє собою: а) процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність); б) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття; в) складова осмислення і розв'язання типових репродук-

тивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості [5].

А.В. Фурман розкрив сутність та розробив типологію рівнів функціонування соціально-психологічної адаптації. Він зазначає, що психологічному аналізу на рівні суб'єкта відповідає та ділянка понятійного поля, яка описує адаптацію як процес, а на рівні особистості – адаптацію як результат. Коли мова йде про перебіг адаптаційних процесів, структуру та динаміку адаптаційної активності, то слід говорити про «адаптивність, не - чи дезадаптивність» людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, нейротизм тощо), то буде правильним вживання термінів «адаптованість, не – чи дезадаптованість» особистості [11, с.16].

Нами проведено історико-психологічний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації. Дослідження зазначеної проблеми проводилося в декількох напрямках [9].

Психоаналітична концепція адаптації розроблена Г. Гартманом, З. Фрейдом [12], а механізми і процеси захисної адаптації розглянуті в роботі А. Фрейда [12]. Психологи цього напрямку відзначають два види адаптації: 1) аллопластична адаптація, що здійснюється за допомогою тих змін у зовнішньому середовищі, які людина здійснює для приведення його в адекватне співвідношення зі своїми потребами; 2) аутопластична адаптація здійснюється за рахунок змін особистості (структури, вмінь та навиків), з допомогою яких вона пристосовується до середовища. З. Фрейд у своїх працях вказував на ще один різновид адаптації – пошук індивідом такого середовища, яке було б сприятливе для функціонування організму [15]. У цілому в рамках даного напрямку соціально-психологічна адаптація трактується, як результат, що виражається в гомеостатичній рівновазі особистості з вимогами зовнішнього оточення. Зміст процесу адаптації описується формулою: конфлікт – тривога – захисні механізми [9;15]. Згідно із З. Фрейдом, виникнення внутрішнього конфлікту є наслідком суперечності між відповідними енергіями та різними рівнями свідомості, частина особистості відстоює прагнення, а інша чинить опір і відхиляє їх.

Проявом дезадаптації, на думку А.Адлера, є комплекс неповноцінності. Згідно його індивідуальної теорії особистості, все, що роблять люди, має на меті подолання почуття своєї неповноцінності [9, с.10-30]. У теорії А. Адлера підкреслюється, що надмірне почуття неповноцінності, невпевненості в собі є перешкодою для подальшого психологічного розвитку, тобто руху від центрованості на собі та меті особистісної переваги щодо завдань конструктивного оволодіння середовищем шляхом розвитку здібностей до кооперативної поведінки.

Е. Еріксон описує процес адаптації наступною формулою: протиріччя – тривога – захисні механізми індивіда в середовищі – гармонічна рівновага чи конфлікт. Тобто конфлікт – це лише один з можливих кінцевих результатів взаємодії особистості і середовища. Іншим можливим результатом є співробітництво і гармонія індивіда та середовища [15]. Завданням стадії дорослості, наприклад, є розвиток здатності впливати на соціальне середовище через наявність досягнень у нащадків та вихованців. Якщо цього не досягається, то людина зосереджується на власних потребах і задоволеннях, наявний крах сподівань на успіх щодо дітей та нездатність впливати на соціальне середовище. В іншому випадку виникає переживання своєї некорисності, пристосованості, деперсоналізації, відчуженості та байдужості [15].

Згідно з теорією К. Юнга, психіка включає в себе: свідоме і несвідоме, які зовсім не обов'язково протилежні одне одному, а взаємно доповнюються до цілого – самості [17]. Самість утримує ці системи разом і забезпечує особистості єдність і рівновагу. Незбалансованість або односторонність розвитку однієї із сторін (“его-самість”, “его-аніма”, “его-анімус”, “его-персона”, свідоме – несвідоме, особистісне – колективне) призводить до внутрішнього дисбалансу, неврозу [15, с. 78;]. Конфлікт у внутрішньому світі людини, на думку К. Юнга, може виникнути в результаті зіткнення вимоги до пристосування і особливої, непридатної по відношенню до цієї вимоги властивості індивіда [17].

У розумінні внутрішнього світу людини заслуговує на увагу концепція Е. Фромма. Поки особистість розривається між прагненням бути незалежною, сильною і почуттям своєї незначущості та безпеки, на його думку, вона знаходиться у стані конфлікту [14]. Щоб позбутися конфлікту, людина використовує захисні механізми, які Е. Фромм назвав “втечею від свободи”. Він вважає, що людина може долати почуття своєї нікчемності в порівнянні з навколишнім світом або за рахунок відмови від власної цілісності (мазохізму), або за рахунок руйнування інших (садизм) [15, с. 430-431; 202].

Прагнення до життя і потяг до руйнування, на думку Е. Фромма, пов'язані між собою: чим більше проявляється прагнення до життя, тим слабші руйнівні тенденції і, навпаки, чим більше утискується прагнення до життя, тим сильніша тяга до руйнування. На його думку, “руйнівність – це результат непрожитого життя”. Тому зруйнувати світ означає “останню відчайдушну спробу не дати цьому світові зруйнувати мене” [14 с. 430-442].

Ідею про зміни організму та середовища як сторін процесу адаптації висловив в своїх працях Ж. Піаже. Він описав цей процес як складений з двох взаємодоповнюючих процесів – акомодатії та асиміляції [6].

У гуманістичній психології, процес адаптації описується формулою: конфлікт – фрустрація – акти пристосування [9, с. 215]. Причому конфлікт вини-

кає при неузгодженні реальності не з будь-якими потребами особистості взагалі, а лише у випадку, коли фруструються фундаментальні, базальні потреби особистості. До їх числа А. Маслоу відносить фізіологічні потреби, потребу в безпеці, аффіліативні потреби, потребу в повазі, визнанні, любові і потребу в самоактуалізації. Виділяються конструктивні і неконструктивні поведінкові реакції. Ознаками неконструктивних реакцій є: агресія, регресія, фіксація.

К.Роджерс ввів поняття «відповідність та невідповідність». Невідповідність проявляється в відчутті напруги, тривоги; в екстремальній ситуації невідповідність може виразитись у втраті орієнтації та розгубленості [15, с. 449].

В. Франкл у своїй концепції вказував на те, що тривога виникає внаслідок екзистенційного голоду, тобто, через втрату смислу життя [13]. Ноогенні неврози виникають унаслідок конфлікту між різними цінностями, що можуть протистояти одна одній. «Немає нічого у світі, що так ефективно допомагало б людині справитися з несприятливими умовами, як впевненість у тому, що смисл життя існує» [13, с. 624]. У фрустраційній ситуації (смерть, хвороба, інвалідність тощо) людина досягає величній смисл – смисл страждання [13, с. 626]. Згідно підходу В. Франкла, людина сама визначає себе і своє ставлення до середовища. Людина самодетермінується. Вона є самотрансцендуючою істотою.

Поряд із різноманітними формами адаптації існує явище дезадаптації. Дезадаптацією називається процес, що призводить до порушення взаємодії із середовищем, збільшення проблемної ситуації і супроводжується міжособистісними і внутрішньоособистісними конфліктами [2].

Діагностичними критеріями дезадаптації є порушення у професійній діяльності й у міжособистісній сфері, а також реакції, що виходять за межі норми й очікуваних реакцій на стрес (агресія, депресія, тривожність та ін.).

Особливу увагу вчені в психологічних дослідженнях приділяють порушенням адаптації та виділяють такі тенденції функціонування цілеспрямованої системи, як адаптованість-неадаптованість [1].

Неадаптивність може виступати і як дезадаптація – у випадках постійної неуспішності спроб реалізувати мету чи при наявності двох і більше рівнозначних цілей; це може свідчити про незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонію у сфері прийняття рішень; також може бути наслідком екстремальної ситуації [18, с. 11].

Дослідження проводилось з студентами першого курсу напряму «Практична психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У дослідження взяли участь 60 студентів віком 17 - 20 років; середній вік досліджуваних - 18 років.

Скомпоновано психодіагностичний комплекс, який призначений для вивчення: ознак соціально-психологічної дезадаптованості («Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Раймонда) [8, с. 277];

Теоретичною основою методики є теорія особистості К. Роджерса, основні положення якої було розроблено на підставі досліджень ефективності психотерапії, критеріїв психічного здоров'я та його розладів: видану в співавторстві з Розалінд Даймонд «Психотерапію та зміни особистості» визнають однією з основних праць Карла Роджерса з психотерапії [9, с. 277].

Методика вимірювання тривожності і як особистісної властивості і як стану була розроблена Ч. Спілбергером. Методика була адаптована Ю.Л. Ханінім. Нами був використаний опитувальник Спілбергера - Ханіна, за допомогою якого визначається особистісна і ситуаційна тривожність. [8, с. 59].

За методикою визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда і Х. Шмішека [8, с. 60]

Вплив загострених рис характеру (акцентуацій) на процес адаптації вивчений у дослідженнях К. Леонгарда і Х. Шмішека [3]. Слід підкреслити, що в цих працях не виділяється універсальний тип особистості в адаптації. Існують вказівки лише на те, що труднощі в адаптації виникають при спрямо-

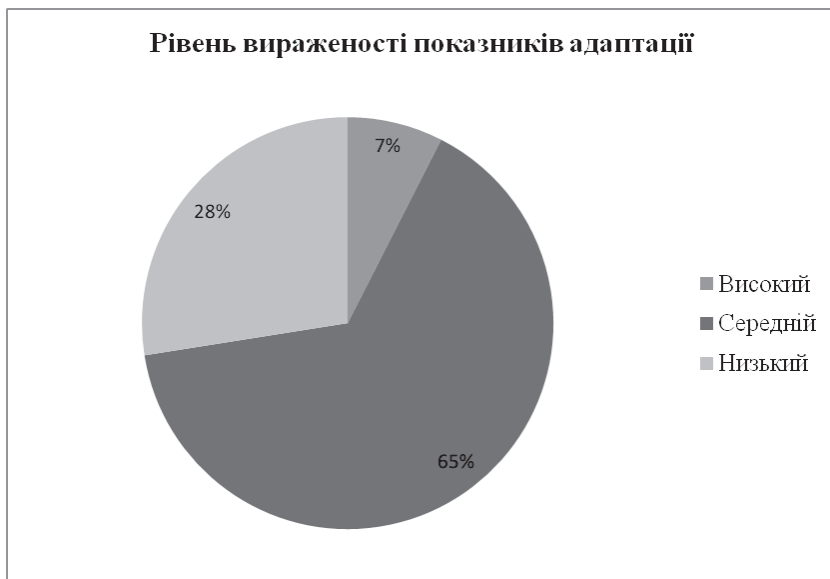


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

ваності впливу факторів у “місце найменшої протидії” кожного акцентуованого типу [33].

За кількісними показниками методики діагностики соціально-психологічної адаптації були обраховані інтернальні показники «адаптація», «самоприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність», «прагнення до домінування».

Так, за показником «адаптації» було виявлено переважання середнього рівня вираженості цього показника у 65% досліджуваних. Низький рівень вираженості адаптації наявний у 28% досліджуваних і високий у 7% досліджуваних (рис. 2.1). Це свідчить про те, що юнаки переважно вміють задовольняти свої актуальні потреби і реалізувати пов'язані з ними значущі цілі. В той час можливі проблеми з адекватною самооцінкою, тяжка пристосовність до нових умов, підвищений рівень тривожності, негативна самопрезентація і відповідне негативне ставлення до особистого життя та провідної діяльності.

За показником «самоприйняття» було виявлено переважання високого рівня вираженості самоприйняття (у 60% досліджуваних). Середній та низький рівень показників самоприйняття становить 25% і 15% відповідно (рис. 2.2). Високі показники самоприйняття свідчать про позитивне ставлення до себе, безумовне прийняття себе таким, яким є, при збереженій самокритичності. Самоприйняття це є самовдоволеність та самодостатність, що є основою для саморозвитку, самоактуалізації і самовдосконалення та успішної

Рівень вираженості показників самоприйняття

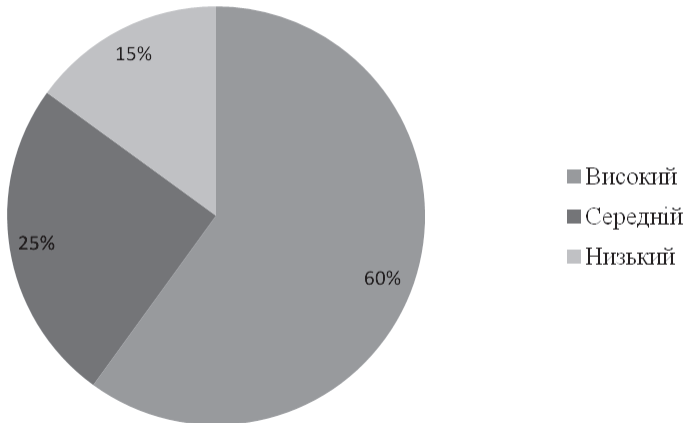


Рис. 2.2. Рівень вираженості показників самоприйняття



Рис. 2.3. Рівень вираженості показників прийняття інших

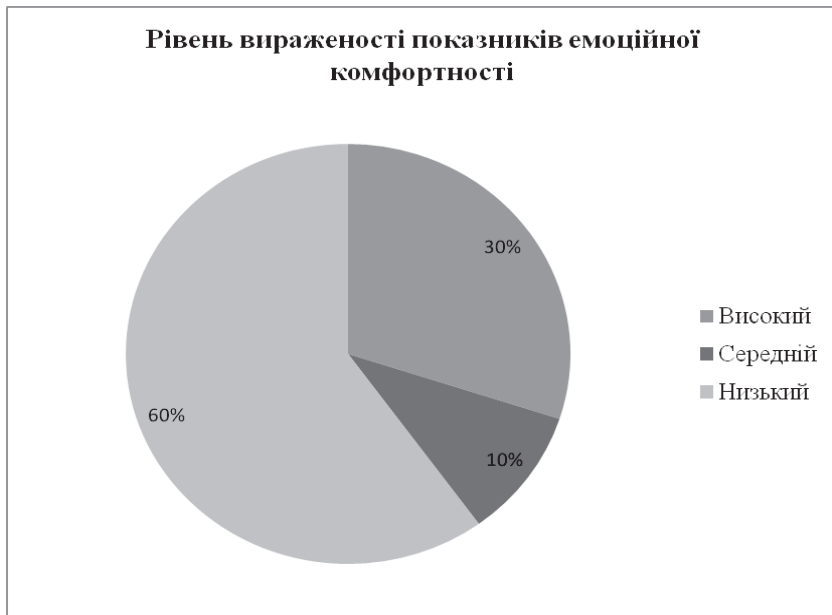


Рис. 2.4. Рівень вираженості показників емоційної комфо



Рис. 2.5. Рівень вираженості показників інтернальності

соціально-психологічної адаптації.

Виявлено низькі результати за показником «прийняття інших»: 53% досліджуваних мають низький рівень вираженості показника, 20% - середній і 27% - високий (рис. 2.3).

За показником «емоційної комфортності» був виявлений низький рівень вираженості емоційної комфортності у 60% досліджуваних, середній рівень у 10% і високий рівень у 30% досліджуваних (рис. 2.4). Такі результати свідчать про переважання негативного настрою та можливий неадекватний рівень домагань досліджуваних.

За показником «інтернальності» було встановлено середній показник рівня інтернальності у 42% досліджуваних, низький рівень у 38% і високий рівень у 20% досліджуваних (рис. 2.5). Це свідчить, що досліджувані з низьким і середнім рівнем інтернальності переважно мають зовнішній тип локусу контролю, тобто беруть відповідальність не на себе, а на оточуючих і не вважають себе відповідальними за все, що відбувається з ними в житті. Ці люди можуть не бачити зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями в житті. Вони не вважають себе здатними контролювати їх розвиток і вважають, що більшість подій є результатом випадку або дій інших людей.

В той час високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті - результат їх влас-

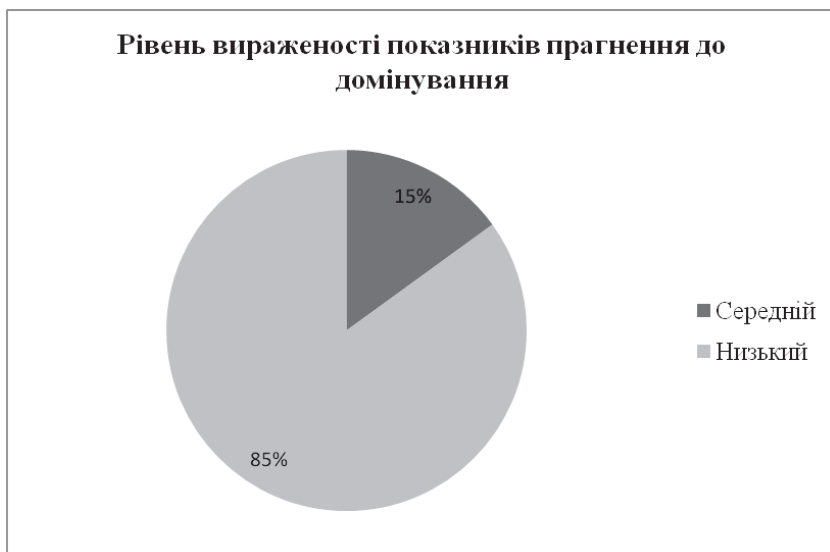


Рис. 2.6. Рівень вираженості показників прагнення до домінування

них дій, що вони можуть ними управляти. Вони відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому.

За показником «прагнення до домінування» було визначено низький і середній рівень прагнення до домінування у 85% та 15% досліджуваних відповідно (рис. 2.6). Такі низькі показники свідчать про відсутність почуття переваги над іншими та відкритого прагнення до лідерства.

За методикою самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна було визначено рівень ситуаційної та особистісної тривожності.

За шкалою ситуаційної тривожності можна простежити переважання помірного рівня тривожності у 57% досліджуваних. У 35% досліджуваних виявлено високий рівень тривожності, в той час як у 8% - низький рівень ситуаційної тривожності (табл. 2.1; рис. 2.7).

Таблиця 2.1.

Середні показники рівня ситуаційної тривожності

Середні показники рівня ситуаційної тривожності, %		
Низький	Помірний	Високий
8	57	35

Помірний рівень ситуаційної тривожності означає для юнака, що він намагається об'єктивно оцінювати виникаючі ситуації у його житті, проте це йому вдається або не відразу, або він не зовсім впевнений у своїх силах, можливостях та досвіді. Тому можливе короточасне, але не дуже суттєво порушення емоційної рівноваги та зниження працездатності. Але відновлення емоційного комфорту і впевненості в собі відбувається досить швидко.

Низький рівень ситуаційної тривожності відображає недостатньо високу значимість для людини тієї ситуації, в якій він виявляється на момент діагностування. Це є ознака недостатньої актуалізації потреб організму, відсутність зацікавленості в тому, що відбувається в світі і в самому собі. Низький рівень тривоги може також спостерігатися у людей, в емоційному досвіді певні ситуації вже зустрічалися. Він упевнений в собі, задоволений собою, своїм станом, внутрішньо розслаблений, налаштований на успішне подолання перешкод і відчуває в собі достатньо сил для цього.

Високий рівень ситуаційної тривожності свідчить про те, що ситуація, в якій знаходиться людина, надзвичайно важлива для нього. Вона зачіпає актуальні на даний момент потреби, людина сприймає її як несучу загрозу його фізичному існуванню, престижу, авторитету в групі або власною оцінкою самого себе. Юнак, що має високий рівень ситуаційної тривожності, відчуває напругу, занепокоєння, м'язову скутість. Він сконцентований на тому, що відбувається, яке здається йому небезпечним і нездоланим. Він незадоволений собою, оточуючими людьми, часто замикається в собі.

За шкалою особистісної тривожності у 55% досліджуваних виявлено високий рівень тривожності і у 45% - помірний рівень особистісної тривожності (табл. 2.2; рис. 2.8).

Юнаки з високою особистісною тривожністю характеризуються переживаннями емоційного дискомфорту, незадоволеності собою та своїм життям, почуттями невпевненості, сором'язливості, скутості у стосунках, їм важко усвідомлювати свої справжні емоційні стани. У поведінці орієнтовані на думку оточення, відчувають страх перед критикою та негативною оцінкою зовні. Вкрай негативно впливає на процес соціально-психологічної адаптації юнака.

Помірний рівень особистісної тривожності в юнацькому віці проявляєть-

Таблиця 2.2.

Середні показники рівня особистісної тривожності

Середні показники рівня особистісної тривожності, %		
Низький	Помірний	Високий
0	45	45

ся у переживаннях напруги та дискомфорту залежно від особистісного сприйняття та оцінки. Юнаки можуть адекватно оцінювати себе та свої можливості. Зберігається емоційна рівновага і працездатність переважно в тих ситуаціях, до яких людина вже встигла успішно адаптуватися, в яких вона знає як треба себе вести, знає міру своєї відповідальності. У стосунках з іншими можливі конфліктні ситуації, проте провідною є стратегія взаємодії або пошук компромісу. Такий рівень не несе в собі ознак загрози і в цілому позитивно впливає на соціально-психологічну адаптацію.

Людина з низьким рівнем особистісної тривожності, як правило, сприймає з'явилися труднощі адекватно відповідно до їхньої емоційної насиченості. Загрозливими для неї стають в основному ситуації, що представляють реальну небезпеку для життя, що ставлять її на межу між життям і смертю. Поведінка, взаємини з оточуючими регулюються впевненістю в своєму успіху, в можливості вирішення конфліктів. У виникненні конфліктів вона часто звинувачує інших людей; критичні зауваження оточуючих може переносити спокійно, без роздратування; похвалу, схвалення сприймати як реально заслужені.

За методикою визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту К. Леонгарда і Х. Шмішека було визначено переважання циклотимного типу акцентуації характеру (у 16 досліджуваних). Він характеризується зміною гіпертимних і дистимних станів. Цим досліджуваним властиві часті періодичні зміни настрою, а також залежність від зовнішніх подій: радісні події викликають у них картини гіпертимного типу акцентуації (жага діяльності, підвищена балакуність, стрибки ідей), а сумні – дистимного (пригніченість, сповільненість реакцій і мислення, так само часто змінюється їх манера спілкування з оточуючими людьми).

Також доволі виражений екзальтований тип акцентуації. Яскрава риса цього типу – здатність захоплюватися, а також усміхненість, відчуття щастя, радості, насолоди. Ці почуття можуть часто виникати з причини, яка у інших не викликає великого підйому, такі люди легко приходять в захват від радісних подій і в повний відчай – від сумних. Їм властива висока контактність, балакуність, влюбливість. Досліджувані з цим типом акцентуації часто можуть сперечатися, але не доводять справи до відкритих конфліктів. Вони прив'язані до друзів і близьких, альтруїстичні, мають відчуття співчуття, проявляють яскравість і щирість почуттів. Можуть бути панікерами, схильні миттєвим настроям, поривчасті, легко переходять від стану захвату до стану печалі, володіють лабільністю психіки.

Кореляційний аналіз чинників дезадаптованості в юнацькому віці. Результати дослідження опрацьовано із застосуванням факторного та кореляційного аналізів. Ситуативна тривожність має статистично значиму пряму

(або позитивну) кореляцію з наступними показниками соціально-психологічної адаптації: дезадаптивність (0,627), неприйняття себе (0,488), емоційний дискомфорт (0,682), зовнішній контроль (0,493), ведомість (0,363), тобто з підвищенням ситуаційної тривожності вищеперелічені показники також підвищуються, а пониженням її – знижуються. Також виявлена зворотна (або негативна) статистично значима кореляція між ситуативною тривожністю і таким чинником соціально-психологічної адаптації як прийняття себе (-0,644), тобто при підвищенні ситуативної тривожності прийняття себе знижується, а при пониженні – збільшується до прийняття себе підвищується.

Особистісна тривожність пов'язана прямою (або позитивною) кореляційною залежністю з наступними показниками соціально-психологічної адаптації: дезадаптивність (0,651), неприйняття інших (0,537), емоційний дискомфорт (0,600), зовнішній контроль (0,651), ведомість (0,551), ескапізм (0,402). Також виявлена зворотня (або негативна) статистично значима кореляція між особистісною тривожністю та прийняттям себе (-0,460) (див. додаток).

Підвищений рівень ситуативної і особистісної тривожності заважає адаптаційним процесам, показник дезадаптації відповідно підвищується, а разом з ним і показники неприйняття себе, емоційного дискомфорту, зовнішнього контролю і знижуються показники прийняття себе.

Є загальні і специфічні взаємозв'язки, характерні для ситуативної і особистісної тривожності. Ситуативна тривожність має позитивний взаємозв'язок із неприйняттям себе; особистісна тривожність – позитивний взаємозв'язок з ескапізмом. В кризових ситуаціях у досліджуваних ситуацій ескапізм може виявлятися у вигляді фізичного відходу від світу (у глухі села і тому подібне), так і без цього – коли за відсутності ізоляції від суспільства, людина перестає виявляти цікавість до прийнятих в суспільстві цінностей, віддаючи перевагу світу своїх марень.

За кореляційним аналізом було виявлено, що на показник дезадаптивності позитивно впливають такі чинники, як неприйняття себе (0,570), неприйняття інших (0,725), емоційний дискомфорт (0,865), зовнішній контроль (0,804), ведомість (0,591), ескапізм (0,632), ситуативна та особистісна тривожність (0,627; 0,651) та єдиний тип акцентуації характеру – циклотимність (0,399). Вони мають статистично значиму пряму залежність з дезадаптацією особистості, тобто позитивно впливають на неї та викликають соціально-психологічну дезадаптацію.

Сама циклотимність має пряму залежність з емоційним дискомфортом (0,450) та ситуаційною тривожністю (0,414), що може пояснюватись нестійкістю особистості з такою акцентуацією характеру, її прив'язаностей та емоційно-чуттєвої сфери і, як наслідок, постійною зміною настрою.

Провівши аналіз літературних джерел з проблеми адаптації можна

стверджувати, що адаптація – це процес пристосування до змінних умов середовища, результатом якого є адаптованість, яка проявляється у збереженні стану як фізичного так і соціального благополуччя особистості.

Результати дослідження дозволили визначити переважаючий середній рівень вираженості таких показників як адаптація (у 65% досліджуваних) та інтернальність (у 42% досліджуваних). В той час показники прийняття інших, емоційної комфортності та прагнення до домінування мають переважаючий низький рівень серед досліджуваних (у 53%, 60%, 85% відповідно). Високий рівень у показника самоприйняття (60%).

В той час, проаналізувавши результати, отримані за методикою самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна, було визначено переважання у досліджуваних помірного рівня ситуативної тривожності та високого рівня особистісної тривожності. Такі показники свідчать про те, що досліджувані намагаються об'єктивно оцінювати виникаючі ситуації у своєму житті, проте це їм вдається або не відразу, або вони не зовсім впевнені у своїх силах, можливостях та досвіді.

Провівши кореляційний аналіз, ми можемо зробити висновок про те, що на показник дезадаптивності позитивно впливають такі чинники, як неприйняття себе (0,570), неприйняття інших (0,725), емоційний дискомфорт (0,865), зовнішній контроль (0,804), відомість (0,591), овнішнь (0,632), ситуативна та особистісна тривожність (0,627; 0,651) та єдиний тип акцентуації характеру – циклотимність. Ці чинники є бар'єром для успішної соціально-психологічної адаптації в юнацькому віці.

Підвищений рівень ситуативної і особистісної тривожності заважає адаптаційним процесам, показник дезадаптації відповідно підвищується, а разом з ним і показники неприйняття себе, емоційного дискомфорту, овнішнього контролю і знижуються показники прийняття себе.

Отже, можна стверджувати, що високий рівень прояву емоційного дискомфорту, неприйняття себе, зовнішнього контролю, відомості та есканізму, ситуативної та особистісної тривожності та циклотимного типу акцентуації характеру є основними чинниками дезадаптованості особистості в юнацькому віці і безперечно заважають успішній соціально-психологічній адаптації.

Список використаних джерел:

1. Алексеева Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: Дис. канд. психол. наук / Т.В. Алексеева. – К., 2004. – 176 с.
2. Казміренко В.П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молодій людині до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - № 6. – С. 76-78.

3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2007. – 544 с.
4. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов на Дону: «Феникс», 2007. – 512 с.
6. Пиаже Ж. Избр. Психологические труды. / Ж. Пиаже. – М., 2009. – 285 с.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности / А.М.Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
9. Реан А.А. Практическая психологическая диагностика личности. – СПб.: Изд-во Петербургского ун-та, 2000. – 231с.
10. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
11. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – Тернопіль: “Економічна думка”, 2000. -197с.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. / З. Фрейд. -М.: Наука, 1989.-456 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 2004.-368 с.
14. Фромм Е. Душа человека. Пер. с англ. / Е. Фромм. -М.: Прогресс, 2006.-267 с.
15. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). / Л. Хьелл, Д. Зиглер.– СПб.: Питер Пресс, – 1997. – 608 с.
16. Эмоциональный стресс и пограничные нервно-психические расстройства / Под ред. Г.К.Ушакова, Б.Д.Карвасарского. – Л.: Медицина, 1977. – С. 97–107.
17. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / Пер.с нем . / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 2014. -320 с.
18. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. - N-Y. – 1958. –115 p.

КОНОВАЛЬЧУК В.І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології,
Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти
педагогічних працівників,
м. Черкаси

ХАРАКТЕР РОЗВИТКУ ПРОСТОРУ ОСВІТИ

Стаття присвячена науково-теоретичній розробці проблем філософії освіти, зокрема, феномену «простір освіти» на основі розуміння визначальності його творчо-розвивального параметру. Аналізується доцільність революційного характеру розвитку простору освіти та еволюційного, що ґрунтується на уявленнях про органічну включеність людини в цілісний космос і про пропорційність людини як результату космічної еволюції.

Ключові слова: простір освіти, простір, освіта, світло, розвиток, революція, еволюція, культурна революція, космічна еволюція.

Статья посвящена научно-теоретической разработке проблем философии образования, в частности, феномена «пространство образования» на основании понимания его определенности творчески развивающим параметром. Анализируется целесообразность революционного характера развития пространства образования и эволюционного, основанного на представлениях об органической включенности человека в целостный космос и о пропорциональности человека как результата космической эволюции.

Ключевые слова: пространство образования, пространство, образование, свет, развитие, революция, эволюция, культурная революция, космическая эволюция

The article is devoted to scientific and theoretical development of philosophy of education problems, phenomenon of "education space" in particular on the basis of determining power understanding of its creative-developing parameter. The expediency of revolution character of education space development and evolution one, based on the ideas of organic incorporation of a human being into integral

space and proportionality of a person as a result of space evolution is analyzed.

Key words: *space of education, space, education, light, development, revolution, evolution culture revolution, space evolution.*

Постановка проблеми. Сучасна наукова картина світу визначається заго-стренням проблеми вибору життєвих стратегій розвитку людства. Актуальність пошуку варіантів перетворення цивілізації зумовлена кризовими явищами, з якими вона зіткнулася наприкінці ХХ століття і які призвели до виникнення сучасних глобальних проблем розвитку. У сучасному світовому просторі визначилися тенденції, що передбачають мобільність кожної людини задля розширення контактів з іншими людьми, з одного боку. З іншого ж, у нинішніх умовах людина стикається з неординарними ситуаціями, поведінка у яких не передбачає стандартів та не ґрунтується на готових стереотипах. Сучасна людина має не лише сповідувати якусь культурну традицію, а й мати змогу виходити за її межі і створювати нову культурну традицію. У зв'язку з розумінням освіти як частини соціального простору, де формується здатність людини бути суспільною істотою, реалізувати свій природний потенціал творчості та активності, за нею залишається визначальна роль у вирішенні нагальних проблем сучасності.

Огляд публікацій за темою. У сучасному освітньому процесі простежується відхід від розуміння сутності освітніх процесів як траєкторії руху, чи лінійно визначеного шляху, по якому має рухатися особистість у відповідності із нормативами та регламентами, засвоюючи знання. Серед робіт, присвячених аналізу освіти в контексті осмислення сучасної кризи освіти, слід відзначити роботи Б.Гершунського, В.Давидова, В.Дмітрієнко, О.Долженко, Г.Зборовського, Є.Ільєнкова, Е.Клементьєва, М.Люрья, В.Міронова, Н.Пахомова, В.Розіна, Н.Розова, Ф.Філіппова, В.Шадрикова, М.Штомпеля, П.Щедровицького[22], та інших.

У функціональному сенсі простір освіти стає тим семантичним потоком, усередині якого визначається світогляд людини, та власне, й сама людина розкривається як унікальна особистість з невичерпними творчими можливостями і здібностями. Обмежена формально-інформативним та операційно-технічним рівнем освіта виявляє спроможність продукувати технократичний світогляд, посилюючи кризу сучасної цивілізації. Технократично центрована освіта щонайменше зводить особистість до рівня функціонера, без належного рівня відповідальності за здійснену активність. Доцільним та

необхідним за нинішніх умов є зміщення акцентів з істини прагматичних знань на істину творчого потенціалу людини, а це передбачає зміну орієнтації освіти з технологічного рівня на духовно-змістовний рівень.

Метою статті є науково – теоретичне аналіз підходів до розробки проблеми розвитку освітнього простору творчого розкриття та духовного становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Нове технократичне століття визначає жорсткі альтернативи: для тих, хто оволодіє новими знаннями, світ відкриває варіативні можливості, для решти постає проблема безробіття, бідності і безвиході, оскільки старі робочі місця зникають, і стара система економіки валиться. Уже на цій основі дослідники прогнозують «найглибшу революцію в історії людства»[4]. Г. Драйден і Д. Вос стверджують, що весь світ знаходиться в небезпеці, бо наша система освіти зраджує нас. За їх словами, ми є свідками виникнення нової ери «інформаційного апартеїду», в умовах якої більше 500 млн. осіб мають доступ в Інтернет, в той час як половина всього населення світу ніколи не користувалася навіть телефоном. Тоді, коли світові корпорації повністю перебудовуються кожні чотири або п'ять років, наші школи, в більшості своїй, наче потрапили в «пастку часу» з фантастичного оповідання: вони так і продовжують слідувати системі минулої, доіндустріальної епохи і тому необхідна революція в навчанні, яка доповнила б революцію в області миттєвих засобів зв'язку. Окреслений погляд є одним із сучасних підходів, де у якості способу трансформації освіти називається революційний варіант. Тому вважаємо за доцільне варто піддати науковій рефлексії феномен «революція».

Революція (від пізньолатинського *revolutio* - поворот, переворот) - глибока якісна зміна в розвитку будь-яких явищ природи, суспільства або пізнання (наприклад, геологічна революція, промислова революція, науково-технічна революція, культурна революція, революція у фізиці, революція в філософії і т.д.). Найбільш широко поняття революція застосовується для характеристики суспільного розвитку. Поняття революція - невід'ємна сторона діалектичної концепції розвитку, воно розкриває внутрішній механізм закону переходу кількісних змін у якісні. Революція означає перерву поступовості, якісний стрибок у розвитку. Революція відрізняється від еволюції - поступового розвитку будь-якого процесу, а також від реформи, перебуваючи з нею в складному співвідношенні, характер якого визначається конкретно-історичним змістом самої революції і реформи[21].

Той факт, що суспільне буття людей час від часу відзначають глибокі якісні зміни, знаходить відображення у історичних літописах. Однак, спроби наукового дослідження цих явищ з'являються у філософії Нового часу, при цьому розуміються як політичні зміни, тому слово «революція» початково

фокусується у сфері політики. Так само важливо, що в масовій свідомості поняття «революція» означає видимий переворот у певній сфері. Початково слово означало «повернення до колишнього стану». Термін «*revolutio*» запозичений із астрономії, де ним позначали круговий орбітальний рух, обертання небесних тіл. Тому, як відзначає автор науково-філософського дослідження сутності поняття «революція» Завалько Г.[5], перші згадки про «революцію» в політиці і суспільному житті були описами реставрації, зокрема, твір Франсуа де Греналя про реставрацію старої династії в Португалії [1]. З часом революцією починають називати всю сукупність змін. Слово починає семантично перекликатися із раніше протилежними поняттями «заколоту», «бунту», «повстання», відрізняючись від них лише глибиною трансформацій. У філософію поняття входить ще із астрономічним значенням. Так, Т. Гоббс (1588-1679) у «Левіафані» висловлює думку: «Хоча революції в державах не є сприятливою розстановкою світил при народженні істин такого роду (бо ці істини здаються зловісними для руйнівників старого порядку, а ті, хто буде новий порядок, бачать тільки їх зворотний бік), однак я не можу вважати, що розгорнуті мною положення були в даний час засуджені тими, хто поставлений державою судити про різні навчання, або будь-ким, хто бажає зберегти мир у державі »[2]. Положення, які розвиває Гоббс, покликані зміцнити владу держави - Великого Левіафана - і не допустити нових революцій. Автор показує своє бачення того, що революція полягає в руйнуванні старого порядку і будівництві нового. Джон Локк (1632-1704) в книзі другий «Двох трактатів про правління» вже використовує термін «революція» як синонім терміну «повстання» [5]. Унікальним для XVIII століття було твердження Ж.-Ж.Руссо, що «людський рід в одну епоху - це не рід людський в іншу епоху» [17]. Воно не завжди проводиться ним послідовно, але думка філософа спрямована саме в бік визнання історичної обумовленості зміни природи людини, зміни до гіршого, оскільки Руссо бачить у розвитку, в основному, регрес. Французька революція не тільки дала імпульс розвитку революційної ідеології, а й зробила революції предметом наукового вивчення. Саме тоді виникла теорія прогресу людського суспільства, М.Кондорсе (1743-1794) «Ескіз історичної картини прогресу людського розуму» (1794). Кондорсе сформулював положення про місце революцій в історичному процесі: «Все говорить нам про те, що ми живемо в епоху великих революцій людського роду. Хто може краще нас висвітлити те, що нас очікує ... аніж картина революцій, що передували і підготували справжню? .. І для того, щоб щастя, яке ця революція нам обіцяє, було куплено якомога менш дорогою ціною, щоб воно поширилося з більшою швидкістю на якомога більшому просторі ... хіба не необхідно вивчити в історії прогресу людського розуму перешкоди, яких слід побоюватися, і засоби, якими нам вдасться їх подолати? »[9]

А.Барнав (1761-1793), не вважав Французьку революцію, виключно політичним переворотом, який підготовлений розумовим. Вона з'явилася лише політичним виразом причин різного порядку: економічних, ідейних, соціальних, тобто була підготовлена цілим рядом обставин, а не тільки розкріпаченням розуму шляхом освіти ... Важливою є думка автора стосовно того, що субстанція, під якою Барнав має на увазі народонаселення, багатство, звичаї, просвітництво, повинна перебувати в пропорції з «тканиною», яка охоплює її, тобто із законами. Коли розвиток і субстанції, і «тканини», відбувається пропорційно, то соціальний прогрес здійснюється без потрясінь, коли ж «тканина» не настільки еластична, щоб встигати за змінами субстанції, відбувається вибух ... У його теоретичних міркуваннях вибух отримує своє виправдання, і виправдовується не здоровим глуздом або природним правом, а настанням нової власності, тобто економічною силою класу, який за цією власністю стояв. [5]. Таким чином, революція у розумінні дослідників набула статусу закономірної форми розвитку суспільства, яка спонукається певними силами, часом тими ж що й еволюція. Однак, у традиційному розумінні сутність революції виявляється через ознаки активної протидії існуючому ладу, «вибуху», «бунту» на деструктивній основі.

У контексті наукової розробки проблеми розвитку простору освіти, який ми розглядаємо як цілісність явища буття, де термін «явище» розуміється як безпосереднє відображення речі у чуттєвому сприйнятті, а визначальною властивістю його є якісне наповнення. Семантичне наповнення поняття «освіта», передбачає здобування істинного знання шляхом одномоментного *освячення* з допомогою природного розуму, тобто Божих ідей (зреалізована філософськими доробками І. Гізеля, Г. Щербацького [14]). Варто звернути увагу на походження поняття «освіта»: слово «світ» (стсл. свѢтъ, свѢтъло) спершу означало лише світло, значення «всесвіт», «світ» набуло пізніше. У російській обидва значення залишились в одному слові, а в українській, під західнослов'янським впливом, як у польській та чеській значення розійшлися на «світ» та «світло». У «Лексисі Лаврентія Зизанія» містяться такі тлумачення поняття «світло»: «СвѢчуса» - сіяю, «СвѢтъ» - мір' вселенная, «СвѢта» - сотворен'є міротворен'є, СвѢтлый - цѢль цѢлый, правы/й/ [12]. Цінним для нашої розвідки є виявлена семантична багатогранність поняття при наявності таких характеристик як: *сяяння, всеохоплення, творення, цілісності та ціленаправленості*.

Сучасний процес пошуку шляхів розвитку простору освіти актуалізуються сенси і ціннісні орієнтації, які складають споконвічну основу філософсько-світоглядної системи науки. Їх ключовим пунктом є уявлення про органічну включеність людини в цілісний космос і про пропорційність людини як результату космічної еволюції.

Становлення еволюційних уявлень безпосередньо пов'язано із зародженням ідеї єдності матеріального світу і загальності руху. Формування таких уявлень обумовлено накопиченням конкретних фізичних, біологічних і медичних знань, світоглядами, характерними для різних історичних епох, історією суспільних відносин на різних етапах розвитку людського суспільства і у свою чергу спрямовувалися на практичне вирішення цілого ряду завдань загальнопланетарного діапазону, насамперед екологічного характеру. Це помітно активізувало увагу до природничо наукового напрямку філософії космізму, основоположниками і провідними представниками якого традиційно вважають К. Ціолковського, М.Умова, В.Вернадського, О.Чижевського та деяких інших вітчизняних вчених[3,7,10,11,13,15,20,23]. Для їх творчості характерна натуралізація теоретичного свідомості і спроби створення цілісних знань про світ, завдяки яким сучасна наука збагатилася фундаментальними уявленнями про взаємозалежні в масштабі всієї планети зміни органічного світу і навколишнього середовища, про єдину комплексну оболонку в масштабах всієї планети (В. Вернадський)[10]; явищами космосу (О.Чижевський)[13]; про антиентропійну сутність життя, про творчу природу людини (М. Умов)[15]. Розроблене ними вчення представляє собою оригінальний варіант пошуку закономірностей еволюційного процесу у Всесвіті[.]

Із філософськими еволюціонізму перекликаються принципи відкритості та саморегуляції складних систем, розвинені у рамках синергетичної концепції глобального еволюціонізму і включені в якості фундаменту в сучасну наукову картину світу. Як зазначають І. Пригожин та І. Стенгерс: «Науки про природу в даний час виявляють необхідність діалогу з відкритим світом. Настав час нової співпраці, зав'язаного здавна, але довгий час не визнаного, між історією людини, людськими суспільствами, істинним знанням природи і вмінням його використовувати»[16]. Людина повинна, пізнаючи світ, не нав'язувати природі свою власну мову, а вступати з нею в діалог. На думку авторів, сучасна наука вже навчилася з повагою ставитися до досліджуваної нею природи і тому зараз «наше бачення природи зазнає радикальних змін в бік множинності, темпо-ральності і складності»[16].

Взаємодія із природою передбачає використання різноманітних підходів, що ґрунтуються на уявленнях про цілісний космос (з органічною включеністю людини), який безперервно розвивається. Еволюційні погляди представляють собою потужний напрям розвитку сучасної світоглядної і наукової думки людства. Сучасний еволюціонізм являє собою світогляд, що розглядає навколишню дійсність з точки зору розвитку. В основі еволюційних уявлень лежать ідеї єдності світу, загальності руху, існування єдиних фундаментальних законів світобудови. Поняття еволюція (лат., від розгортаю) - природний процес розвитку життя на Землі, процес не онтогенетичного розвитку, одно-

рівневої якісної трансформації та / або деградації, процес структурної зміни чогось від одного стану до іншого. Еволюція - процес розвитку, що складається з поступових якісних змін, без різких стрибків (на противагу революції), природний процес розвитку Всесвіту як цілого або її частин[21].

У системі освітнього процесу здійснюється культурна еволюція - еволюція поведінки і здібностей людини. Щоб зрозуміти специфіку розвитку людства, оцінити його можливості, необхідно збагнути особливості як біологічної, так і культурної еволюції[6].

Біологічна еволюція, є саморозвитком органічних форм і ґрунтується на мутаційній мінливості, на боротьбі за існування і на природному доборі. Біологічна наступність при цьому забезпечується майже повною незмінністю спадкових ознак (генетичною пам'яттю) біологічних видів. Лише мутація привносить зміни в генетичну інформацію, оскільки є єдиним джерелом нових організмів у біосфері. Природний добір закріплює лише ті зміни, які підвищує здатність живого створіння здобувати їжу, самозахисту, розмноження, тобто спрямовані на підвищення її шансів на виживання, пристосування до життя. Біологічна еволюція людини - результат мутацій, що виявилися у зміні діяльності центральної нервової системи, розвитку мозку. В основі біологічної еволюції лежить зміна інформації, а не організмів.

Культурна еволюція багато в чому подібна до біологічної - інформація передається наступним поколінням, але не через розмноження з допомогою ДНК, а шляхом наслідування, навчання і оволодіння знаннями і навичками. Еволюція культурна пов'язана із здатністю психіки людини сприймати, зберігати та творчо відтворювати всю накопичену інформацію, визначаючи нею перебіг власної життєдіяльності і спадок для наступних поколінь. Культурна еволюція не залежить від випадкового перебігу подій, оскільки людина спроможна активно відшукувати нову інформацію, свідомо визначаючи напрямки своїх пошуків. Вона може також отримати її шляхом роздумів, рефлексії, відкриваючи нові факти, взаємозв'язки, форми поведінки. У культурній еволюції для усунення шкідливої інформації не потрібна загибель індивідів. Людина здатна свідомо від неї відмовитись. У біологічній еволюції нові властивості можуть набуватись лише ціною втрати колишніх. Набуття нової інформації в ході культурної еволюції зазвичай не позначається негативно на попередніх можливостях та здібностях індивіда. Саме за рахунок цього культурна еволюція може відбуватись значно швидше: адже нові властивості не витісняють існуючі, а лише доповнюють їх. Вона має акумулятивний характер, і її темпи з плином часу зростають. У процесі культурної еволюції людина виробила таку поведінку, яка поліпшує адаптацію до середовища. Людина - єдине живе створіння, специфічною особливістю якого є еволюція культурна як засіб виживання і адаптації до навколишнього простору. У результаті куль-

турної еволюції людина поступово удосконалює свою активність, поведінку, гармонізує життєдіяльність.

При науковому аналізі особливостей культурної еволюції виявляється її відмінність від біологічної, зокрема, за способом передачі інформації – наслідування, навчання, оволодіння знаннями і навичками у процесі спілкування з допомогою мови та інших знакових систем.

Одним з основних результатів інтенсивних філософських пошуків останніх десятиліть є становлення нової наукової парадигми розвитку освіти, що базується на принципі глобального еволюціонізму як провідному методологічному принципі сучасної науки. Еволюційний підхід до вивчення явищ природи, застосовуваний в біології, в останні роки активно поширюється на багато інших сфер наукового пізнання. При такій постановці проблеми змінюється філософський підхід до освіти як тотального цілого. Від абстрактно-гносеологічного чи навіть абстрактно-соціологічного рівня він наближається до з'ясування особливостей реального функціонування і відтворення цілісного процесу освіти. Стає зрозумілим, що сучасна освіта особистості має бути не простим накопиченням у її соціокультурному просторі цінностей, ідей, вироблених суспільством, а розвитком семантичного простору особистості на основі інтеграції її творчого потенціалу і актуального соціального простору.

Теоретичне осмислення проблеми розвитку освіти в галузі педагогіки і психології «зсередини» обумовлює необхідність інтегрувати його із соціально-філософськими та культурологічними установками щодо освіти як ресурсотворчого суспільно-державного та особистісного феномену.

Природно, що серед визначальних характеристик освітнього простору слід назвати його природну і гармонійну творчо-розвивальну динаміку. Розвиток нерозривно пов'язаний творчістю особистості: розвивається лише той, спроможний вийти за рамки існуючих нормативів і реалізувати потенційні можливості свого внутрішнього світу у зовнішньому просторі.

Розвиток є процесом незворотної, спрямованої, закономірної зміни матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх трьох зазначених властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін: зворотність змін характеризує процеси функціонування; відсутність закономірності характерне для випадкових процесів, при відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися і, тому, процес вважається характерним для розвитку єдиної внутрішньої взаємозалежної, лінії.

У філософському аспекті розвиток розуміється як саморух явища, яке визначається внутрішніми суперечностями і зовнішніми факторами. Даний процес характеризується як зміна, творення, поява, вдосконалення, інтеграція. Розвиток включає певну свідому діяльність суб'єкта з розкриття своєї «самості», припускає пізнавальний пошук особистістю ідеалу, еталону в соці-

умі, в культурі, в космосі, включає її емоційно-вольову напруженість із створення себе, свого «я». Процеси «самості», вибудовування власної концепції спочатку не до кінця усвідомлюваною, а з часом стають більш ясними і виразними, коли учень стає і філософом, і педагогом для самого себе. У традиційній вітчизняній педагогіці ці процеси тлумачилися як «вдосконалення в собі суспільно значущих рис і якостей, подолання недоліків у свідомості і поведінці». На нинішньому етапі вживають більш широке поняття - «саморозвиток». Під саморозвитком можна розуміти і соціокультурний процес свідомого, раціонального самоосвіти (самонавчання, самоосвіти, самовиховання, самовизначення), і спонтанний природний процес різнобічної самореалізації індивіда. Діалектичний характер розвитку знаходить своє вираження в становленні, як окремих властивостей особистості, так і структури її психічного життя в цілому. Розбіжності, які виникають, спонукають особистість до активності, спрямованої на засвоєння нових форм поведінки, оволодіння новими способами.

Висновки. Таким чином, у просторі освіти передбачається цілісний процес творчого становлення особистості, як духовної сутності, яка передбачає розгортання. Основою даного процесу виступає діалектична єдність можливого і дійсного, потенційного і актуального. Розвиток особистості - це результат постійної її реорганізації для успішної реалізації завдань майбутнього. Можливість повноцінного розвитку особистості забезпечується еволюційним розвитком простору освіти на засадах органічної цілісності і пропорційності людини як результату космічної еволюції.

Список використаних джерел:

1. Блюм Р. Н. Поиски путей к свободе. Таллин, 1985. С. 8-9.
2. Гоббс Т. Левиафан // Гоббс Т. Сочинения. Т. 2. М., 1991. С. 544.
3. Голованов, Л.В., Куракина, О.Д. Космизм / Л.В. Голованов, О.Д. Куракина // Русская философия: Энциклопедия; под общ. ред. М.А. Маслина. Сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков. М.: Алгоритм, 2007. -736 с.
4. Драйден Г., Вое Д. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому.- М.: Парвинэ, 2003. – 656с.
5. Завалько Г. А. Понятие «революция» в философии и общественных науках: проблемы, идеи, концепции. Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Ком. Книга, 2005. - 320 с.
6. Закович М.М.. Культурологія: українська та зарубіжна культура. Навчальний посібник. Київ ,Знання, 2007. -567с.
7. Казютинский В.В. Космизм и космическая философия // Освоение космического пространства - прошлое, настоящее, будущее. - М., 1999. - с. 139-147.

8. Кондратьева Т. С. Концепция Французской революции конца XVIII века Антуана Барнава // Проблемы новой и новейшей истории стран Европы и Америки. М., 1972. С. 59-65.
9. Кондорсэ Ж. А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. М., 1936. С. 15-16.
10. Климова Т.В. Методологические основания концепции биосферы В.И. Вернадского: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. -М., 1992
11. Кофанов СВ. Космическая философия спасения К.Э. Циолковского: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. -М., 2000.
12. Лексис Лаврентія Зизанія. Синоніми славеноросская / Підг. текстів пам'яток і вступ. ст. В. В. Німчука. — К.: Наукова думка, 1964. — 259 с.
13. Мапельман В.М. «Космическая этика» К.Э. Циолковского // К.Э. Циолковский. Космическая философия. - М: Эдиториал УРСС, 2001. - с. 385.
14. Митюрлов Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. – К.: Рад. школа, 1968. – 211 с.
15. Панков Э.В. Философско-мировоззренческая концепция Н.А. Умова: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - Орёл, 2001.
16. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. — М.: Прогресс, 1986.—432 с.
17. Руссо Ж. Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо Ж. Ж. Об общественном договоре. Трактаты. М., 1998. С. 137-139.
18. Самсонова Н.В. Космизм А.Л. Чижевского: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. -М., 1996.
19. Силин А.А. Концепция развития в естествознании и философии // Философские науки, 1997. № 2. -с. 137-151.
20. Урсул, А.Д. Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации / А.Д. Урсул. М.: Луч, 1993. - 275 с.
21. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). - К. : Абрис, 2002. - 742 с.
22. Философия образования для XX века: Сб. статей. - М., 1992. - с. 206.
23. Циолковский, К.Э. Космическая философия / под ред. акад. В.С. Авдуевского / К.Э. Циолковский. М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 480 с.

КОСЕНКО Ю.В.,
кандидат філологічних наук,
доцент, кафедра теорії та
практики перекладу,
Сумський державний університет,
м. Суми, Україна
ШАРОН ДАФНА
шкільний радник з освіти,
спеціаліст по роботі з підлітками,
Ізраїль

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена вивченню особливостей впливу внутрішньо сімейних відносин на соціально-психологічну адаптацію підлітків, шляхів покращення міжособистісних стосунків між батьками та дітьми підліткового віку. Соціально-психологічна адаптація – процес засвоєння форм та норм соціальної поведінки і підрастаюче покоління засвоює ті норми поведінки, які дорослі пропонують їм на практиці незалежно від теорії.

Ключові слова: сімейне виховання дитини, соціалізація особистості, соціально-психологічна адаптація, виховний феномен, відносини у родині.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей влияния внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию подростков, путей улучшения межличностных отношений между родителями и детьми подросткового возраста. Социально-психологическая адаптация – процесс усвоения форм и норм социального поведения и подрастающее поколение усваивает те нормы поведения, которые взрослые предлагают им на практике независимо от теории.

Ключевые слова: семейное воспитание ребёнка, социализация личности, социально-психологическая адаптация, воспитательный феномен, отношения в семье.

The article is devoted to the study of the peculiarities of internal

family relations to psychosocial adaptation of adolescents, to the ways of improvement of interpersonal relationships between parents and adolescent children. Psychosocial adaptation – the process of mastering the forms and norms of social behavior and the younger generation learns those rules of behavior that adults offer them in practice regardless of the theory.

Key words: *family upbringing of the child, socialization, social and psychological adaptation, educational phenomenon, relationships in the family.*

Вступ. Упродовж усього свого життя кожна людина стикається із проблемою адаптації. Від того, наскільки успішним буде період адаптації, залежить подальше навчання та кар'єрні успіхи. Тому цій проблемі слід приділити достатньо уваги.

Соціально-психологічна адаптація як процес пристосування людини до середовища за допомогою дій, вчинків, діяльності, як процес засвоєння соціального досвіду є одним з основних факторів формування особистості. Основний вплив на формування соціально-психологічної адаптації має сім'я. Вплив сім'ї на дитину унікальний, а багато в чому й незамінний. В сім'ї особистість формується в природних умовах, батьки тут найближчі й найдорожчі для дитини люди. Родинні відносини визначають подальший розвиток дитини, її світосприйняття. Тому соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги і довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває соціального досвіду, затверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін. Адже саме в підлітковому віці, коли найінтенсивніше відбувається розвиток самосвідомості, батьківське ставлення набуває вирішального значення для становлення і закріплення образу «Я». Цей образ і ставлення до себе формується під впливом того образу, що склався у батьків.

Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, а, отже, відповідно і взаємодіють з ним, залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу «Я», прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей і ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують.

На основі аналізу теоретико-методологічних положень соціально-психологічної адаптації Л.С. Виготського, А.Ф. Лазурського, В.І. Лебедева, А.А.

Налчартян, А.В. Петровського, Л.А. Петровської та положень соціально-психологічної адаптації дітей В.А. Горшкова, І.І. Друкова, Б.Г. Ельконіна, Р.М. Капралової, А.М. Сазонової, А.І. Ушатікової, А.В. Фурмана нами визначено, що бракує досліджень, присвячених вивченню особливостей впливу внутрішньо сімейних відносин на соціально-психологічну адаптацію підлітків, шляхів покращення міжособистісних стосунків між батьками та дітьми підліткового віку. Ці положення зумовлюють **актуальність** теми нашої статті.

Об'єктом статті є взаємовідносини дітей підліткового віку з батьками.

Предметом статті є вплив відносин у родині на соціально-психологічну адаптацію підлітків.

Метою статті є визначення аспектів впливу відносин у родині на процес та результат активного пристосування підлітків до середовища за допомогою найрізноманітніших соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності).

Завданням статті є: визначення особливостей впливу сім'ї на соціально-психологічну адаптацію підлітків. **Наукова новизна та теоретичне значення статті.** В результаті проведення даного дослідження ми узагальнили попередні теоретичні знання стосовно даної проблеми, розширили знання щодо експериментального вивчення проблеми формування соціально-психологічної адаптації у підлітковому віці та вплив на неї сімейних відносин, вдосконалили знання щодо вирішення та уникнення проблем, пов'язаних з поведінковими порушеннями у спілкуванні між батьками та дітьми в родині.

Практична значущість статті. Матеріали даного дослідження можуть застосовуватися вчителями та практичними психологами при роботі з дітьми підліткового віку та їх батьками в закладах освіти.

Сім'я, родина – найвища цінність на Землі, яка робить життя кожної людини щасливим, повноцінним, плідним. Але батьки мають усвідомити, що вони виконують важливу соціальну роль, адже кожна повноцінна родина є фундаментом здорового суспільства. М. Стельмахович розглядає родину як перше соціальне й емоційне мікросередовище, у якому розвивається та виховується людина з моменту її народження. Виховний феномен, як і саму сім'ю, нічим замінити не можна. В. Сухомлинський писав: «У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростає пагін, і гілки, і квітки, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави» [11, с.5].

Середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління є сім'я. Найважливішою умовою родинного виховання є міцний фундамент сім'ї, який базується на авторитеті батька та матері, подружній вірності чоловіка і дружини, їхній любові і повазі одне до одного та до дітей.

Дитина оволодіває досвідом дорослих буквально з перших місяців свого

життя: спочатку через підсвідоме пристосування, а потім – через систематичне навчання [1, с.34].

Найголовніше в житті дитини – це любов до неї з боку батьків та тих людей, що її оточують. Важливу роль відіграє і свідоме ставлення до батьківства, грамотність у виконанні своїх батьківських обов'язків.

Один з видатних психологів ХХ століття Еріх Фромм у своїй праці «Людська ситуація» яскраво описав перші відчуття дитини, що народилася бажаною в сім'ї: «Дитина після появи в цьому світі не вміє розрізняти об'єкти, не усвідомлює саму себе та світ як те, що знаходиться поза нею. З розвитком дитина починає розрізняти багато речей, вчиться розуміти людей: «Коли я їм, мати усміхається; коли заплачу, вона візьме мене на руки; коли я сходжу в туалет, вона мене схвалить». Всі ці відчуття об'єднуються одним почуттям: «Мене люблять... Мене люблять таким (такою), яким (якою) я є», точніше, «Мене люблять тому, що я є»». Дитина радісно та вдячно відповідає на любов.

З першого моменту життя дитина шукає любові та підтримки своїх батьків. Еріх Фромм виділив два напрямки впливу батьків на життя дитини: турбота про задоволення фізичних потреб дитини та ставлення до дитини, що визначає її любов до життя. Коли батьки добре ставляться до дитини, це допомагає їй зрозуміти: життя прекрасне. Важко собі уявити, що розсерджена, а інколи навіть розлучена мати, яка кричить своєму п'ятирічному синові: «Я вб'ю тебе!», або «Ти вчинив погано, я не люблю тебе», або «Я ніколи більше не дозволю тобі кататися на велосипеді!» – не усвідомлює, якими можуть бути наслідки її висловлювань. Адже вона не замислюється над тим, що все це дитина сприймає цілком серйозно, вірить цьому, лякається, можливо на все життя [3, с.4-5].

У процесі живого спілкування з дитиною дорослі, навіть, незалежно від своєї волі передають їй погляди, свої моральні засади та уявлення. Вплив дорослих на особливості спілкування дітей у майбутньому дуже великий. Тому вже з перших днів свого життя дитина засвоює прийняті в її середовищі стереотипи поведінки; іншими словами дорослі свідомо й несвідомо навчають дітей зовнішніх і внутрішніх алгоритмів спілкування, формують зразки поведінки і відносин своїх синів і доньок.

За дослідженнями вчених, на 70% особистість формує саме сім'я (генетичні особливості, спадковість, протікання вагітності та пологів, специфіка сімейного виховання та сімейних відносин), відповідно близько 30% – школа, друзі, ЗМІ, книги. Сім'я виховує дитину всім укладам життя, своєю духовно-моральною атмосферою. Сім'я – це перша модель світу, яку пізнає дитина і цінності якої засвоює, це джерело задоволення базових потреб особистості в безпеці, довірі, прийнятті, визнанні її унікальності й неповторності, досвід

побудови своїх границь й налагодження відносин з оточуючими, це досвід проживання дитиною перших успіхів і невдач, підрахунку здобутків і втрат, перших надій і розчарувань [15, с.32].

Вплив сім'ї на дитину унікальний, а багато в чому й незамінний. В сім'ї особистість формується в природних умовах, батьки тут – найближчі і найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким повністю довіряє. Батьки впливають на дітей передусім своєю особистістю. Недаремно народна мудрість стверджує: «Який батько, такий і син». Особисті якості батьків впливають на дітей не механічно, а через безпосереднє спілкування та спільну діяльність [2, с.6].

Спілкування батьків з дитиною зумовлюється установками стосовно неї, які відображають особливості їх сприймання та розуміння дитини (див. таб. *Батьківські установки та їх вплив на розвиток особистості дитини (за В.А. Кан-Каліком)* [16, с.73]).

Психологічний клімат сім'ї – це один із могутніх факторів емоційного впливу на дитину. Від атмосфери в сім'ї, від морального обличчя батьків великою мірою залежить спрямованість активності дитини, її позитивне або негативне самопочуття, характер очікувань юної особистості від оточення [4, с.24-25].

Поведінка дитини – індикатор родинних відносин. Родинні відносини визначають подальший розвиток дитини, його світосприйняття, побудову майбутніх відносин з ровесниками, відносини в його майбутній родині. Дитина постійно насторожі, навіть тоді, коли здавалося б, що вона зайнята грою чи знаходиться в сусідній кімнаті. Якщо в родині складні відносини між батьками, то це є для дитини приводом прислуховуватись до слів, придивлятися до жестів [8, с.20].

Діти досить тонко та швидко відчувають навіть найменші проблеми у відносинах між батьками. Взаємовідносини мами і тата для дитини поступово стають взірцем для наслідування. Якщо батьки між собою дружні, допомагають один одному, то подібні відносини у них формуються і з дітьми, які в свою чергу також будуть відноситись і до оточуючих. Якщо ж батьки ворогують, постійно сваряться за лідерство в родині, то і діти як правило, так себе ведуть. Взаємовідносини між батьками – це та основа, на якій частіше за все базується у людини вибір його власного життєвого стилю [5, с.31].

Сімейне неблагополуччя негативно позначається на формуванні особистості дитини. Дитяче виховання в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою, озлобленістю, невпевненістю у власних силах, недисциплінованістю, втечами з дому, бродяжництвом тощо [4, с.25-26].

Довіра і страх, впевненість та невпевненість, спокій і тривога – всі ці якості особистість набуває в сім'ї. Вони проявляються та закріплюються у дитини задовго до вступу до школи і в подальшому мають значний вплив на її розвиток [13, с.403].

Найбільш дослідженою вітчизняними вченими є виховна функція сім'ї. Вона полягає у формуванні особистості дитини, розвитку її здібностей, інтересів, світогляду, духовної культури, передачі дорослими членами сім'ї соціального досвіду. Сім'я – це середовище, у якому дитина засвоює суттєві правила поведінки, вчиться правильно діяти в предметному та соціальному світі, що оточує її, згідно з виробленими в суспільстві формами і способами предметних операцій [11, с.5].

Кожен період в історії характеризувався певними стилями виховання: залежно від того, в якому типі особистості було зацікавлене суспільство. Під стилем виховання слід розуміти характерне ставлення батьків до дитини, які застосовують певні засоби і стилі педагогічного впливу, що полягають у своєрідній манері словесного звертання і взаємодії.

У психологічній літературі виокремлюють такі стилі сімейного виховання: змагальний, розважливий, запобігливий, контролюючий, співчутливий, гармонійний. На формування стилів сімейного виховання впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори, а також генетичні особливості батьків та дитини [14, с.8-9].

Родина формує ставлення до праці, до іншої людини, до світу природного і надприродного, до суспільства, до себе самої. Саме родина вводить людину у світ соціальних відносин. Родина залишається тією вічною цінністю, що створює для людини порівняно незалежне від соціальних катаклізмів середовище, атмосферу психологічної захищеності. Вона допомагає подолати життєві випробування, дає реальну підтримку, втілює віру у власні сили і краще майбутнє [11, с.5-6].

Дитина водночас виступає і об'єктом, і суб'єктом спілкування в родині – з одного боку, вона відчуває на собі вплив батьків, а з іншого – сама певним чином впливає на них. Це дозволяє вченим стверджувати, що спілкування – особливий вид діяльності, який є неодмінною умовою формування особистості. Важливу роль у формуванні особистості дитини також відіграє батьківська позиція стосовно власної дитини [див. табл. 16, с.72].

Згідно з теорією Л. Виготського, психічний розвиток дитини від самого народження визначається соціальними закономірностями; найважливіше місце у взаємодії людини з навколишньою дійсністю займає спілкування. Вчений зазначає: «...Спілкування з дорослими є основним шляхом виявлення особистої активності дитини...» [6, с.197].

У нинішніх соціальних умовах (прискорений ритм нашого життя, справи,

Таблиця 1

Характеристика батьківських позицій

Вимоги батьківської позиції	Характеристика
Адекватність	Ґрунтується на реальній точній оцінці особливостей своєї дитини, на вмінні побачити, зрозуміти та поважати її індивідуальність. Батьки не повинні концентруватися тільки на тому, чого вони в принципі хочуть домогтися від своєї дитини; знання й урахування її можливостей і схильностей – найважливіша умова успішності розвитку.
Гнучкість	Розглядається як готовність і здатність змінювати стиль спілкування, способи впливу на дитину в міру її дорослішання та у зв'язку з різними змінами умов життя родини. «Закостеніла», інфантилізуюча позиція веде до бар'єрів спілкування, спалахів неслухняності, бунтів та протесту у відповідь на будь-які вимоги.
Прогностичність	Виражається в її орієнтуванні на «зону найближчого розвитку» дитини й завданні завтрашнього дня; на зміну загального підходу до дитини з урахуванням перспектив її розвитку.

робота, потік інформації, домашні клопоти) стає помітним брак спілкування дорослих з дітьми в сім'ї. Батьки причиною цього називають відсутність вільного часу. Хоча діти вважають, що час для спілкування з ними батьки, якщо бажають, можуть знайти [12, с.53].

Сьогодні духовні контакти батьків та дітей різного віку відчують значний голод безпосереднього спілкування, яке не замінять ані екран телевізора, ані друзі, ані музика. Батькам слід постійно цікавитись справами і проблемами дітей, бо дефіцит спілкування, який сьогодні виникає між батьками та дітьми, спричиняє важкі психологічні наслідки. Виховна функція може бути успішно реалізована лише в благополучній сім'ї, де приділяється увага спілкуванню, а не тільки матеріальному забезпеченню дітей [11, с.6-7].

Особистий приклад батьків – це надзвичайно важливий метод виховання. Народна педагогіка надає великого значення силі слова – розповіді, поясненню, бесіді, настанові, пораді тощо. Як у теорії, так і в практиці сімейного виховання існує система стимулюючих методів, до яких належать педагогічна вимога, громадська думка, орієнтація на очікувану радість, змагання, похвала, заборона, нагорода, застереження, навіювання, заохочення й покарання [2, с.11].

Не менш значущим почуттям для дитини є батьківська любов. У сучасному світі, нажаль, не поодинокими є випадки, коли й батьки є, а ось любові немає. На думку психологів, незалежно від віку, дитина потребує ласки та любові. Дітей слід обіймати, цілувати. Іноді батьки ремствують на те, що підліток, приміром, не підпускає до себе, сахається батьківських обіймів. У цьому випадку причина – не лише в дитині: це може бути пов'язане і з тим, що в дошкільному або молодшому шкільному віці прояви батьківської любо-

ві дитина відчувала досить рідко, і, як наслідок, потреба в батьківській увазі не сформувалась.

Батьківська любов необхідна дитині ще й для адекватного реагування на вимоги, які висуваються до неї родиною: якщо вимоги є, але любові не відчувається, то вони так і залишаються невиконаними. Якщо дитина фізично і духовно відчуває батьківську любов і ласку, вона не прийматиме вимоги батьків у багнети. Любов робить дітей щасливими, вона відповідає базовим фізіологічним і психологічним потребам, що залишаються незмінними упродовж усього дорослішання дитини. Діти, з якими поводяться без любові, розвиваються неправильно, навіть якщо в іншому вони виховані належно [9, с.2].

Ще одним важливим принципом у спілкуванні дітей і батьків є принцип доступності, особливо актуальний для родини ХХІ століття. Бути доступним для дитини – означає будь-якої хвилини відкласти всі свої справи заради спілкування з нею. Батькам треба пам'ятати, що проводити час із власною дитиною – це означає вчасно відповісти на питання в її очах, поділитися з дитиною своїми переживаннями та вислухати її, проговорити й обговорити їх вчасно. Бути доступним для дитини – означає мати право на спільний пошук істини зі своїм малям.

Величезний вплив на формування в дитини звички бути відповідальною за власні вчинки й слова мають поведінка батьків у родині; їхня здатність проявляти ці самі якості в повсякденному житті. Мудрість відповідальних батьків полягає в тому, що вони завжди виконують обіцянки, що дають дітям, або – за несприятливих обставин – знаходять сміливість визнати своє невміння дотримати обіцянки та намагаються виправити власні помилки. Дійсно, відповідальні батьки не бояться критики або справедливих зауважень власної дитини. Якщо батько щодня обіцяє приходити додому тверезим, але не виконує цього, якщо мама обіцяє навчити чогось, що сама вміє, але не робить цього, – це рано чи пізно викличе протест дитини, й у що він виллється – важко передбачити.

Відповідальна поведінка батьків коштує дорого, однак варта витрачених зусиль, і саме вона формує в дитини відповідальність і дисциплінованість [7, с.39].

Авторитет батьків – важлива складова успішності виховання дітей у родині. Набуття авторитету в очах власної дитини – клопітка праця батька й матері. Авторитет батьків в очах дитини – це перш за все бажання дитини розмовляти з батьками відверто. Авторитетні батьки не ставлять перед собою завдання покарати дитину, для них важливим є усвідомлення провини як такої. Авторитет батьків – не в тому, щоб підвищувати голос або брати в руки пасок, а в тому, щоб без зайвих істерик проаналізувати ситуацію та висунути

до дитини цілком зрозумілі та обґрунтовані вимоги. Авторитет батьків багато в чому залежить від того, наскільки вони самі вміють вибачати й вибачатися [14, с.28].

Дитина виростає такою, якою вона може вирости внаслідок її природних особливостей, оточення, поточної ситуації. Завдання батьків – створити виховне середовище, найбільш сприятливе для розкриття і розвитку закладених у дитині потенцій. Таким чином основним завданням батьківського виховання є: розвиток талантів дитини; навчання взаємодії – соціалізація; моральне виховання: життєві цінності, базові принципи самовияву; формування навичок саморегуляції і регуляції (управління) власною життєвою ситуацією.

Щоб реалізувати поставлені завдання, батькам необхідно: розуміти психологічні особливості своєї дитини; знати і враховувати особливості вікового розвитку; чітко усвідомлювати, яку «модель соціалізації» вони дитині прищеплюють; усвідомлювати, за якими принципами відбувається сімейна взаємодія; прогнозувати, які наслідки може мати їхній педагогічний вплив [10, с.10].

Важливо приймати дитину. Це означає любити її. Просто тому, що вона є, а не тому, що поводить себе добре, відмінно вчиться, слухняна тощо. Важливо поважати дитину як особливу людину, поважати її думку і почуття, демонструвати цю повагу. Важливо прагнути зрозуміти, намагатися уявити себе на її місці. Важлива зацікавленість до її світу та життя. Тоді дитина почуватиметься потрібною. Тоді вона готова довіряти батькам, дружити з ними.

Розуміння батьками емоційних станів своїх дітей допоможе уникнути проблем, пов'язаних з поведінковими порушеннями та надасть підліткам впевненості в собі. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні взаємовідносин дітей молодшого шкільного віку з батьками.

Список використаних джерел:

1. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 1999. – 202 с.
2. Батьківські збори. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 237 с. – (Серія «Класний керівник»).
3. Бондаровська В. Батьківство // Психолог. Спецвипуск. – 2004. – №27/28. – С.4-7.
4. Демченко С. Знаходимо спільну мову. Тренінгові заняття для батьків // Психолог. – 2008. – №33. – С.24-27.
5. Дрейкурс Р., Золц В. Счастье вашего ребенка: Кн. для родителей. – М.: Прогресс, 1986. – 240 с.
6. Этика и психология семейной жизни: Проб. пособие для учителя / Под ред. Н.В. Гребенникова. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

7. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога сім'ї. Навч. посібник. К.1 /З.Г.Кісарчук, О.І.Єрмусевич. – К.: Главник, 2006. – 341 с.
8. Кузин М.В. Детская психология в вопросах и ответах / М.В.Кузин. – Изд. 2-е. – Ростов на Дону: Феникс, 2007. – 253 с.
9. Максименко С.Д. Особистість починається з любові // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №9. – С.1-8.
10. Матвієнко Л. Тиждень сім'ї у школі // Психолог. –2007.–№11. – С.23-24.
11. Навіщо батькам ходити до школи / Упоряд. М.Голубенко. – 2-е вид. стереотипне. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
12. Нартова-Бочавер С.К. 140 вопросов семейному психологу / С.К.Нартова-Бочавер. – М.: Генезис, 2002. – 354 с.
13. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн.2.: Психология образования: учеб. для студентов пед. учеб. заведений / Р.С.Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 606 с.
14. Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 208 с. (Школа класного керівника).
15. Ткачева В.В. Гармонизация внутрисемейных отношений: мама, папа, Я – дружная семья. – М.: Гном и др., 2000. – 153 с.
16. Туріщева Л.В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 94с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

КРАВЕЦЬ В.П.,

доктор педагогічних наук,
дійсний член НАПН України,
професор, ректор,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ЗАКОН УКРАЇНИ “ПРО ВИЩУ ОСВІТУ”: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Проаналізовані основні позиції нового закону і зміни в змісті та методах роботи університетів України, детерміновані ним. Особлива увага приділена проблемі імплементації закону в роботі навчальних закладів, шляхам інтеграції вищої освіти у європейський освітній простір.

Ключові слова: закон, університет, якість освіти, оптимізація, стандартизація

В статье проанализированы основные позиции нового закона и изменения в содержании и методах работы университетов Украины, детерминированные им. Особое внимание уделено проблемам имплементации закона в работе учебных заведений, путям интеграции высшего образования в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: закон, университет, качество образования, оптимизация, стандартизация

In the article the main items of a new law and the changes in the content and working methods of Ukrainian universities determined by it are analyzed. The particular attention is paid to the problems of implementation of this law in the work of educational institutions by means of integration of the higher education into European Higher Educational Area.

Key words: law, university, the quality of education, optimization, standartization.

Система вищої освіти України, що функціонувала в законодавчих координатах, прийнятих впродовж першого десятиріччя незалежності держави, загалом задовольняла суспільство наступні десять років, оскільки було унормовано гуманізацію і демократизацію вищої школи, діяльність приватних навчальних закладів, ступеневу освіту, систему ліцензування й акредитації ВНЗ, децентралізацію і регіоналізацію управління освітою, нову структуру напрямів та спеціальностей підготовки, посилено вплив громадськості на прийняття рішень у сфері освітньої політики тощо. Разом з тим, галузь вищої освіти (і науки) є однією із сфер економічної діяльності, яка все ще дозволяє Україні, попри низькі обсяги ВВП, зберігати позиції «міцного середнячка» у відповідних світових рейтингах (у рейтингу Глобального інноваційного індексу, за рівнем розвитку вищої освіти, у рейтингу Глобального індексу конкурентоспроможності, за наявністю високоякісних науково-дослідних установ і наукових та інженерних кадрів тощо). Про досить високий попит на дослідження і розробки науковців України свідчать *щорічні надходження від іноземних замовників в обсязі понад 20% загального фінансування науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт*. Українська наука зберігає реальні можливості для забезпечення міжнародного науково-технічного та інноваційного співробітництва і цивілізованої інтеграції у світовий науково-технологічний простір. Україна входить до першої двадцятки країн світу за кількістю іноземних студентів і аспірантів.

Водночас у країні поступово розвивалися диспропорції між освітою, наукою та економікою і наростали тенденції відставання вищої освіти від внутрішніх потреб держави і світових процесів у цій сфері. Деградує економіка потягла за собою зменшення на 37% *підготовки фахівців за інноваційною, креативною моделлю* (розбудова нових технологічних укладів) *на користь низькоінтелектуальної, репродуктивної освіти* (обслуговування старих технологічних укладів та надання сервісів), що, зрештою, призвело до **зниження освітнього цензу нації**. Тому на початку третього десятиріччя незалежності країни виникла гостра потреба в переорієнтації національної системи вищої освіти і науки на підготовку такого людського капіталу, який би забезпечив інноваційний розвиток країни за рахунок тісної взаємодії вищої освіти, науки, бізнесу та влади.

Ухвалений нещодавно Закон «Про вищу освіту» має на меті: наблизити вищу освіту в Україні до європейських стандартів і підвищити конкурентність ВНЗ та науки; підвищити затребуваність здобутих знань і набутих навичок з боку роботодавців; створити можливості для наукових досліджень у рамках ВНЗ; значно розширити автономію вищих навчальних закладів України; сформувати чіткі правила вступу до ВНЗ із чітким визначенням ролі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). В основі нової ідеології – виведення

української освіти на якісно новий рівень та її органічне входження в європейський науково-освітнянський простір.

Передовсім слід відзначити основні позиції нового Закону і ті зміни у вищих навчальних закладах України, які вони детермінують:

Перша позиція. Забезпечення справедливого доступу до вищої освіти. Серед них першочергово хотілося б відзначити наступні: правила прийому затверджуватимуться вищим навчальним закладом без погодження з Міністерством освіти і науки; кількість заяв про вступ необмежена (ця позиція викликає спротив університетів, бо це призведе до величезного навантаження на приймальні комісії і ускладнення конкурсного відбору. А ще й матеріальні затрати); прийом на навчання абітурієнтів із загальною середньою освітою, а також випускників технікумів і коледжів здійснюється за результатами зовнішнього незалежного оцінювання року вступу. Відтепер на 2015 рік обов'язковість проходження ЗНО для вступу у вищі навчальні заклади закріплено законом.

З приводу ЗНО варто зазначити таке: а) ЗНО має бути **обов'язковим** для всіх абітурієнтів, які подають документи для здобуття ОКР "бакалавр"; б) мінімальна кількість предметів незалежного тестування – 2-3, а українська мова та література має стати обов'язковою дисципліною; в) з переліку дисциплін незалежного оцінювання вилучені світова література та всесвітня історія; г) знято **обмеження щодо мінімальної кількості балів ЗНО** (124, 140, 170), з якими вступник допускається до участі у конкурсі. Впроваджується нова система визначення результатів, в основі якої лежить проходження порогу 100 балів – "здав/не здав"; д) до участі у конкурсі допускаються всі вступники, які подають сертифікати відповідного рівня з предметів згідно з переліком, встановленим ВНЗ, але не менше двох. Окремі вимоги до кількості балів сертифікатів при вступі можуть встановлюватись вищими навчальними закладами. Для кожного предмету критеріальний показник може бути різним – університети мають право встановлювати так звані **вагові коефіцієнти**. *До речі, до балу атестату теж може використовуватись ваговий коефіцієнт – все залежить від того, як університет довіряє школі.* Конкурсний бал вступника обчислюється шляхом додавання балів сертифікатів з конкурсних предметів, балів творчих випробувань, середнього балу атестату та додаткових балів, що встановлюються призерам учнівських олімпіад, МАН, випускникам підготовчих курсів з урахуванням коефіцієнтів, сума яких дорівнює одиниці. Вага кожного предмету чи додаткових балів у кожного університету може бути різною; е) у Законі вишам дано право автономії – **університети самі обирають предмети з переліку ЗНО**. Через це на одну й ту ж спеціальність в різних вузах перелік вступних випробувань може бути різний; є) надання кожному абітурієнтові можливості складати три предмети ЗНО за **двома рівнями складнос-**

ті (українська мова та література, математика, іноземна мова). Університет сам буде обирати, з яких предметів сертифікат може бути стандартним, а з яких – підвищеного рівня; **ж**) в перспективі відбудеться суміщення в часі випускної підсумкової атестації в школі і проведення незалежного тестування; під час вступного конкурсу кожний сертифікат ЗНО важитиме на менше 20 % підсумкового бала, шкільний атестат – не більше 10 %, призові місця на всеукраїнських олімпіадах і конкурсах – не більше 5 %, оцінка за творчий конкурс або фізичну підготовку в деяких вишах – не більше 50 %; при поданні вступником оригіналів документів на спеціальність відповідно заяви, за якою він рекомендований до зарахування, місце навчання вважається обраним, а інші заяви цього випускника на будь-яку іншу спеціальність на будь-якому етапі анулюються; таким чином, вступник втрачає право подальшої участі у конкурсі щодо зарахування на інші спеціальності; цільовий прийом сільської молоді в нових умовах прийому не передбачений. Можливо це правильно, особливо коли це перетворилося у годівничку для освітянських чиновників. З другого боку, цільовий прийом значною мірою спрощував працевлаштування випускників університету; у переліку документів, що додаються до заяви вступника відсутня медична довідка форми 086-о; прийом на основі ступеня бакалавра на навчання для здобуття ступеня магістра здійснюється за результатами вступних випробувань.

У Законі дається трохи інше тлумачення терміну «**державне замовлення**» – це не просто засіб державного регулювання задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих кадрах, але й підвищення освітнього та наукового потенціалу нації, забезпечення конституційного права громадян на здобуття освіти відповідно до їх питань, інтересів та здібностей, причому останнє має пріоритетне значення.

Абітурієнти уже на етапі проходження ЗНО вибиратимуть спеціальність і виш, в який хочуть вступити. За підсумками ЗНО буде складено рейтинг абітурієнтів, кращі з них отримають право вчитись безкоштовно. Якщо вони вступлять у вибраний виш, то навчатимуться безкоштовно, а виш, відповідно, отримає державне замовлення на навчання цих абітурієнтів. Таким чином, у відповідності з уподобаннями абітурієнтів автоматично визначатимуться рейтинги спеціальностей і вишів. *Виші для отримання державного замовлення змагатимуться не за прихильність міністерства, як донині, а за прихильність абітурієнтів.* При цьому бюджетні місця зможуть отримати і приватні виші. Пільговики на кожній спеціальності отримають 5 % бюджетних місць. Поряд з цим, є й певні ризики - це **не завжди об'єктивний вибір** абітурієнта, що може базуватись швидше на іміджевому факторі, а не на справжніх показниках якості навчального закладу, централізоване формування загальнодержавних обсягів державного замовлення за кожною спеціальністю та напрямом тощо.

Не є й достатньо об'єктивними **середньострокові прогнози Мінекономіки щодо потреб ринку праці**, оскільки вони базуються на поточних цифрах, які надходять від служб зайнятості, без урахування перспективи. В свою чергу, роботодавці природно не здатні передбачити на майбутнє. Ще одним слабким місцем нової системи можуть виявитись **привілеї для дослідницьких університетів**. Адже питання обсягу коштів, які держава платить за одного студента, залишається неврегульованим.

Друга позиція. Забезпечення належних умов для студентів і викладачів для реалізації права на академічну мобільність, яке б виші мали гарантувати як учасники Болонського процесу. Серед належних умов для студентів, які гарантує новий Закон, варто відзначити наступні: 1) *вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та робочим навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти*; 2) *навчання одночасно за декількома освітніми програмами, а також у декількох вищих навчальних закладах, за умови отримання тільки однієї вищої освіти за кожним ступенем за кошти державного бюджету*; 3) *академічну мобільність, у тому числі міжнародну*; 4) *зарахування до страхового стажу відповідно до Закону України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» періодів навчання на денній формі навчання у вищих навчальних закладах, аспірантурі, докторантурі, за умови добровільної сплати страхових внесків*; 5) *участь у формуванні індивідуального навчального плану*; 6) *безоплатне проходження практики на підприємствах, в установах, закладах та організаціях, а також на оплату праці під час виконання виробничих функцій згідно із законодавством*; 7) *оскарження дій органів управління вищого навчального закладу та їх посадових осіб, педагогічних і науково-педагогічних працівників*; 8) *студенти ж, які вступають в 2015-му, за семестр вивчатимуть не більше 6 предметів (зараз – близько 11)*.

Дуже чітко і однозначно пунктами 4, 6 та 7 Статті 62 виписані права студента, який навчається за державним замовленням, на **отримання та розмір стипендії**. На жаль, не створені належні умови роботи і для науково-педагогічних та наукових працівників. Непорівняно велике аудиторне навантаження, невисока зарплата, відсутність умов для наукової роботи роблять наших професорів і доцентів заздалегідь неконкурентоспроможними в світовому освітньо-науковому просторі, і окремі винятки лише підтверджують правило. Закон забороняє Міністерству освіти і науки втручатися в регулювання питань, віднесених до автономії вищих навчальних закладів, і суттєво захищає права викладачів, наприклад, обмеженням аудиторного навантаження. Із 2015 року навантаження на викладача на одну ставку зменшується з 900 до 600 годин. При цьому штат викладачів і зарплата не змінюється. Це дасть

викладачам більше часу на науку, а також зменшить кількість штучних дисциплін, які запроваджувалися для “наповнення годин”.

Третя позиція. Децентралізація системи управління і запровадження реальної академічної автономії. За новим Законом кожний виш отримав право впроваджувати власні освітні та наукові програми. Також саме навчальні заклади тепер остаточно присуджуватимуть учені ступені. Держава лише акредитуватиме спеціалізовані вчені ради й розглядатиме апеляції на їх рішення. Виші самостійно вирішуватимуть, чи визнавати іноземні дипломи та ступені під час прийому на навчання і роботу. Навчальні заклади зможуть видавати як власні, так і державні дипломи. Учені ради зможуть самостійно здійснювати процедуру нострифікації, тобто визнавати закордонні дипломи викладачів, яких приймають на роботу, а також студентів, яких беруть на навчання. Нині дуже важко залучити до викладання навіть лауреата Нобелівської премії, бо це пов'язано із забюрократизованою довготривалою процедурою.

Пропонуються **нові механізми самоврядування** у вишах. Наприклад, передбачено *прямі вибори ректора*, в яких зможуть брати участь усі члени трудового колективу і представники (до 15%) студентського самоврядування. Значно зросте **роль органів студентського самоврядування**, що вільно формуватимуться самими студентами. Ці органи захищатимуть права та інтереси студентів, вноситимуть пропозиції до навчальних планів, отримують значний вплив (15 % голосів) при обранні ректорів, право на оголошення акцій протесту, а також отримують 0,5 % від фінансових надходжень вишу.

Четверта позиція. Фінансова автономія вишів. Згідно з новим Законом ВНЗ можуть відкривати власні рахунки, отримувати кредити, розпоряджатись майном і землею. Вони зможуть засновувати наукові парки та підприємства, що займаються наукою чи інноваціями. Навчальний заклад вільно розпоряджатиметься власними доходами, у т. ч. платою за навчання, яка не може вилучатись у державний чи місцеві бюджети. Кожний університет зможе засновувати сталий фонд і користуватись пасивними доходами з нього, перераховувати кошти за кордон для участі в наукових та освітніх асоціаціях.

П'ята позиція. Зовнішнє незалежне оцінювання якості вищої освіти. Разом зі збільшенням автономії університетів запроваджується система незалежного оцінювання результатів їхньої роботи. Зокрема, регуляторні функції виконуватиме не міністерство, а колегіальний орган — **Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти**. Задум полягає в тому, щоб ліцензійну й акредитаційну експертизу проводили не корумповані чиновники, а ретельно відібрані фахівці з бездоганною репутацією, за чітко визначеною процедурою. Передбачено створення незалежних установ для оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Шоста позиція. Повернення науки у вищі навчальні заклади. Про вузівську науку сказано немало, але за 20 років незалежності українські університети, в переважній більшості, так і не стали потужними науковими центрами, а без цього їм не потрапити на високі позиції міжнародних рейтингів. Якщо ректор в умовах фінансової автономії отримає право призначати достойну зарплату провідному вченому, відповідно зменшити його навчальне навантаження, запросити вченого зі світовим ім'ям для спільного проведення досліджень, з'являться механізми для справедливої конкуренції у науковій роботі. До 2018 року держава повинна запровадити гарантоване цільове фінансування наукових розробок в університетах, які отримають статус національного або дослідницького.

Змінюються **умови захисту докторських дисертацій**. Результати наукових робіт та відгуки опонентів перед захистом будуть розміщуватись на сайтах університетів. Сам захист буде відкритим, при чому кожний присутній зможе вільно робити аудіо- чи відеозапис. Відповідно до абзацу 2 частини 6 статті 6 Закону, виявлення **академічного плагіату** у захищеній дисертації (науковій доповіді) є підставою для скасування рішення спеціалізованої вченої ради про присудження наукового ступеня та видачу відповідного диплома.

Сьома позиція. Інтеграція українських університетів у світовий освітній простір. Україна має стати бажаним місцем для навчання, викладання і наукових досліджень, але для цього ми маємо бути впізнаваними в ньому і послугуватися зрозумілою термінологією. В Законі пропонується зняти бар'єри бюрократії при визнанні дипломів про вищу освіту та вчених звань, здобутих за кордоном і передати повноваження вишам, які мають вчені ради, спеціалізовані ради і можуть це робити. Вони встановлюватимуть відповідність результатів навчання, набутих в інших вищих навчальних закладах, у тому числі зарубіжних, до кредитів своєї навчальної програми. Передумовами інтернаціоналізації вищої освіти є: можливість накопичувати і переводити кредити; сумісність навчальних програм; фінансова підтримка. Механізмами інтернаціоналізації є: європейська система переведення і накопичення кредитів; Рамка кваліфікацій Єдиного простору вищої освіти в Європі; Підтримуючі програми (ERASMUS, TEMPUS (стипендія ~400 €), ERASMUS Mundus, DORL). Переваги інтернаціоналізації вищої освіти: розширення доступу до вищої освіти; запровадження міжнародних стандартів якості; розширення та зміцнення міжнародної співпраці; активізація академічної мобільності. Форми інтернаціоналізації: конвергенція систем вищої освіти та інструменти міжнародного взаємовизнання (кредитно-трансферна система, додаток до диплому); інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру й освітніх стандартів (культурологія, іноземні мови, компаративістика, порівняльна педагогіка тощо); інституційна та програмна мобільність – транснаці-

ональна освіта (віртуальні університети, спільні програми, програми стажування, практики, програми літніх мовних шкіл, дистанційні програми, франчайзингові програми, підготовки наукової або дипломної роботи у виші-партнері).

Восьма позиція. Оптимізація мережі вищих навчальних закладів. Діюча мережа набагато перевищує потреби держави (у Великій Британії 96 університетів, Франції – 78, Італії – 65, Іспанії – 47, а в Україні – 325).

Саме в умовах *природної оптимізації* мережі вищих навчальних закладів та удосконалення системи управління ними буде можливим повною мірою забезпечити єдиний державний підхід у створенні рівневої системи освіти, створення національної системи моніторингу якості вищої освіти, підвищення мобільності студентів та конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Дев'ята позиція. Поліпшення якості навчальної роботи університетів. Сьогодні в Україні систему вищої освіти часто називають системою **одипломлювання** громадян, а осіб, що закінчили в.н.з. – людиною з дипломом, а не кваліфікованим фахівцем. Перехід на кредитну модульну систему навчання очікуваних результатів не приніс. Міністерством освіти і науки України скасовано наказ МОН № 774 від 30.12.2005 р., який зобов'язував усі університети впроваджувати кредитно-модульну систему організації навчального процесу з окремих напрямів (спеціальностей) та інші документи, які ним визначені. У відомстві зазначають, що необґрунтованою є практика виставляння підсумкових оцінок, особливо з дисциплін, що завершуються екзаменом, лише на основі арифметичної суми результатів поточного контролю без проведення екзаменаційного контролю під час запланованої сесії. МОН натомість рекомендує розподіляти певну кількість балів, з яких формуватиметься підсумкова оцінка, між поточним контролем та екзаменом. Це співвідношення може формуватися на розсуд викладача. Наприклад, контрольні роботи (семінари) поточного контролю можуть вплинути на 60% підсумкової оцінки, а екзамен на 40%.

Освітній стандарт розглядається в термінах результатів навчання, а не нормативних предметів, що роблять деякі розробники державних стандартів. *Індивідуальна навчальна траєкторія* – це далеко не вибір певних предметів. Сьогодні вже говорять частіше про Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему, яка складається з **кредитно-трансферної** (трансфер змісту освіти, трансфер обсягу навчальної діяльності, трансфер результатів оцінювання) і **кредитно-накопичувальної** (накопичування результатів навчання, накопичування кредитів) **систем**, розглядаються нові підходи до трансферу кредитів і т.д. Сьогодні розводять процеси накопичення результатів навчання і накопичення кредитів.

Комплекс проблем забезпечення якості вищої освіти, а отже конкуренто-

спроможності і привабливості вітчизняних університетів, передбачає **сучасні методи навчання**, зокрема *навчання через дослідження та ефективну самостійну роботу*, створення віртуальних лабораторій, послідовне зменшення репродуктивної складової викладання (завдяки розміщенню навчальних ресурсів у внутрішній університетській Інтернет-мережі) і збільшення вимогливості до роботи студентів у позааудиторний час (студент має приходити на лекційне чи лабораторне заняття, вже попередньо ознайомившись із матеріалом). Сфера інтересів викладачів при формуванні дисциплін за вибором може враховуватись, однак її роль має бути мінімальною. **Навчальні плани і програми мають орієнтуватися** не на викладача, а **на студента**, тобто йдеться про **студентоорієнтований підхід** до формування навчального плану.

Слід намагатися, щоб **процедури оцінювання** відповідали таким вимогам: виконувались більш, ніж одним викладачем (особливо на екзаменах); мали чіткі й оприлюднені критерії виставлення оцінок; проектувалися з урахуванням усіх можливих наслідків для студента; мали чітку регламентацію випадків відсутності студента з різноманітних причин; були співставними в межах Університету; підлягали внутрішній (а за необхідності – зовнішній) експертизі; підлягали перевіркам на дотримання затверджених процедур; передбачали зворотний зв'язок зі студентами (кожен студент мусить мати можливість дізнатися причини, з яких його успішність була оцінена відповідним рівнем оцінки); формування кейсів до завдань для проведення моніторингу залишкових знань студентів за фаховим спрямуванням з урахуванням знань, умінь і компетентностей студента відповідно до вимог роботодавців щодо певного кваліфікаційного рівня та пов'язаних з ним посадових обов'язків. Необхідно провести **мінімізацію змісту** — вичленення у навчальних планах обов'язкове для вивчення у різних країнах змістове ядро. Лише у цьому випадку можна забезпечити безпроблемне взаємне зарахування базового, спільного компоненту освіти. Крім нього у кожній країні до навчальних планів входили б ще два компоненти: національний та регіональний. У цьому ж зв'язку передбачити мінімізацію академічного навантаження при створенні нових галузевих стандартів за рахунок:

а) **зменшення** у 3 рази кількості кредитів ЄКТС на вивчення **дисциплін соціально-економічного циклу**, скорочення їх переліку (в нормативній частині залишити лише філософію та історію України, інші – у варіативну частину); б) **скорочення кількості теоретичних дисциплін з фахової підготовки**. Якісні знання неможливі, доки студенти повинні розпорошуватися на 10–15 курсів одночасно. Цій справі сприятиме укрупнення дрібних курсів. Аудиторна робота має займати орієнтовно 15-22 години на тиждень (в середньому 3-5 годин на день), її частка зменшується з сумарному навчальному навантаженні студента з переходом на старші курси (на 1 курсі – 22 годин, на 2 – 20, на 3 – 18,

на 4 – 5 курсах – 15. Інша частина підготовки має здобуватись студентом самостійно в бібліотеці, в комп'ютерних класах, на підприємствах тощо; в) приведення у відповідність до європейських стандартів *ціни кредита ЄКТС*, зменшивши її з 36 до 30 годин; г) відмова від *дисциплінарного мислення* при складанні навчальних планів. В контексті зазначеного слід формувати *готовність самого викладача до інноваційних змін*.

Десята позиція. Вдосконалення системи ліцензування та акредитації. Суттєвих змін у світлі Закону зазнала нормативно-правова база *ліцензування*. Зокрема, підвищуються вимоги до рівня наукової роботи викладачів, залучення їх у міжнародні дослідницькі проекти. Натомість кількість паперів, потрібних для проходження ліцензування, буде зменшуватись.

Одиннадцята позиція. Розробка нових освітніх стандартів. У світлі Закону *станданти вищої освіти будуть виписувати тільки результати – це набір знань, умінь, компетентностей, який очікується від випускника*. А університети будуть самостійно визначати перелік навчальних курсів, їх тривалість і зміст.

Дванадцята позиція. Перехід на нову структуру підготовки фахівців. В Україні буде п'ять освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук. За новим Законом, підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється на наступних рівнях: 1) початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; 2) перший (бакалаврський) рівень; 3) другий (магістерський) рівень; 4) третій (освітньо-науковий) рівень; 5) науковий рівень. Відповідно запроваджуються 5 присуджуваних ступенів: *молодший бакалавр* (виконання 90-120 кредитів); *бакалавр* (виконання 180-240 кредитів); *магістр* (виконання 90-120 кредитів); *доктор філософії; доктор наук*. Ступінь «спеціаліста» буде скасовано. Усі нинішні кандидати наук за власним бажанням зможуть отримати диплом доктора філософії. Ступені бакалавра, магістра та доктора філософії (PhD) відповідають прийнятій у більшості країн Європи класифікації, що полегшить академічну мобільність українських студентів і науковців. В Україні більше не буде так званих «рівнів акредитації» вищих навчальних закладів. Натомість будуть чотири типи вишів: *університети* (універсальні навчальні заклади); *інститути та академії* (галузеві навчальні заклади) й *коледжі* (де готують спеціалістів до рівня молодшого бакалавра чи бакалавра).

КРАСОВСЬКА О.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжнародний
економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ ДО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються загальнодидактичні засади удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами педагогічної інноватики. Основні шляхи спрямування перетворень: цільовий і концептуальний блок; організаційна структура системи освіти; зміст, форми, методи і засоби; науково-методичне забезпечення; система моніторингу, діагностики, контролю і оцінювання результатів освіти.

Ключові слова: педагогічна інноватика, професійна підготовка, мистецька освіта, вчитель початкової школи.

В статье раскрываются общедидактические принципы усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования средствами педагогической инноватики. Основные пути устремления превращений: целевой и концептуальный блок; организационная структура системы образования; содержание, формы, методы и средства; научно-методическое обеспечение; система мониторинга, диагностики, контроля и оценивания результатов образования.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, профессиональная подготовка, художественное образование, учитель начальной школы.

In the article didactics principles of improvement of professional preparation of future teachers of initial school open up in industry of artistic education by facilities of pedagogical innovations. Basic ways

of aspiration of transformations: destination and conceptual block; organizational structure of the system of education; table of contents, forms, methods and facilities; scientifically-methodical providing; system of monitoring, diagnostics, control and evaluation of results of education.

Key words: *pedagogical innovation, professional preparation, artistic education, teacher of initial school.*

Постановка проблеми. Стратегічний пріоритет освітньої політики України у XXI столітті – формування суспільства, яке постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство. Втілення даних пріоритетів уможлиблюється за умови належного рівня освіти громадян, який спричинятиме позитивні соціально-економічні та культурні зміни, упровадження високих соціальних стандартів, створення нових технологій у різних галузях суспільного життя. У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» зазначається: «щоб державна політика в освітній галузі виражала потреби суспільства і забезпечувала фундаментальні права людей на якісну освіту, враховувала актуальні та перспективні вимоги соціально-економічного розвитку країни, вкрай важливо розробити науково обґрунтовану, цілеспрямовану програму інноваційного розвитку освіти» [3, с. 17].

Система вищої освіти, як соціальний інститут є стратегічно важливою базою сталого розвитку суспільства, забезпечення його соціального та економічного зростання. Вищі навчальні заклади покликані сформувати інноваційно та креативно мисляче покоління, яке має відповідні знання і компетентності, здатне ефективно діяти у сучасному світі. Вища освіта повинна нарощувати інтелектуальний капітал особистості фахівця, спрямовувати його до нових ідей, самостійності, творчості; прискорювати появу нових технологій та відкриттів. Нині науково-технологічний розвиток суспільства сягнув так далеко, що тільки високоосвічена людина спроможна забезпечити сталість такого розвитку.

В умовах сталого суспільного розвитку виняткового значення набуває безперервна освіта. Так, «Меморандум безперервної освіти Європейського союзу» (2000 р.) утверджує ідею, що безперервна освіта перестає бути лише одним з освітніх напрямків, а набуває статусу основного принципу освітньої системи. До шести ключових принципів безперервної освіти належать: нові базові знання для всіх; значне збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання якості здобутої освіти; наближення освіти до місця проживання [4, с. 19].

Інновації у сфері вищої освіти мають корелюватися з інноваційними

процесами в економіці, новими соціальними стандартами. Випуск нових підручників, посібників, оснащення вищих навчальних закладів комп'ютерами повинно базуватися на новій матеріальній базі, сучасному обладнанні, удосконаленні компетентностей педагогів. Комплекс інновацій у цілях, змісті, умовах, результатах навчання надасть важелі для набуття української вищою освітою ознак інноваційності [3, с. 20].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в тому, щоб розкрити загальні засади впровадження педагогічної інноватики до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в галузі мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень. Інноваційні освітні процеси стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Історичні аспекти впровадження освітніх технологій розкривають у своїх наукових працях Ф. Фрадкін, Л. Богомоллова, Є. Рогачева, С. Мезенцева, Н. Осухова, М. Плохова, Л. Кірсанова. Ретельне вивчення і аналіз педагогічних технологій минулого дав змогу виявити найважливіші структурні елементи, процеси їх виникнення і функціонування, осмислити закономірності їх становлення та розвитку.

Проблематика інновацій у сфері освіти розглядається в роботах вчених педагогів і психологів: Н. Горбунової, В. Загвязинського, М. Кларіна, В. Лазарева, В. Ляудіс, М. Поташника, С. Полякова, В. Сластеніна, В. Слободчикова, Т. Шамоловой, О. Юсуфбековой. На основі досліджень багатьох вчених виникла педагогічна інноватика – галузь науки про взаємозв'язок трьох основних елементів інноваційного процесу в освіті: створення педагогічних інновацій, їх впровадження, застосування і поширення.

Сучасний стан розвитку педагогічної науки у галузі професійної освіти характеризується інноватикою, яка охоплює всі аспекти освітньої проблематики, реформування процесів, спрямованих на створення умов формування і розвитку цілісної, творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та самореалізації у суспільстві. Окресленим питанням присвятили праці відомі вітчизняні вчені: Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, С. Лісова, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Рудницька, Д. Стеченко, О. Чмир.

Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г. Фешиної, Г. Петрової, І. Зязюна, Л. Хомич, О. Рудницької, Л. Масол, О. Отич, О. Шевнюк. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С. Коновець, Л. Масол, С. Соломаха.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Отже, інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя, походження терміну «інновація» в освіті завдячує експериментальній педагогіці і пов'язане з пошуком новітніх форм і змісту навчання та виховання. Для педагогічної науки поняття «інновація» тлумачиться як результат і процес [2, с. 388]. Зокрема, за І. Підласим, інновації – це ідеї, процеси, засоби, результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [5, с. 4]. У «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» визначається, що інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [6].

Сучасні вчені надають особливу увагу проблемам педагогічної інноватики. Зокрема, Н. Юсуфбекова під педагогічною інноватикою пропонує розуміти вчення про створення педагогічних новацій, їх оцінку, опанування педагогічною спільнотою та використання на практиці [8, с. 10]. Проте особистісно зорієнтована парадигма освіти вносить свої корективи до осмислення даного явища. Так, А. Хуторської наводить наступне визначення «педагогічна інноватика – наука, яка вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку педагогічних інновацій стосовно суб'єктів освіти. А також забезпечуючи зв'язок педагогічних традицій з проектуванням майбутньої освіти» [7, с. 18].

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, запровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов. На основі даних визначень можемо зробити висновок про головну ціль педагогічної інноватики – науково обґрунтувати і забезпечити безперервні зміни освіти в інтересах особи, яка навчається і формується як носій культурного зв'язку поколінь.

Інноваційні зміни в галузі професійної підготовки педагогічних кадрів є передумовою якості даного процесу зазначається в «Національній доповіді

про стан і перспективи розвитку освіти в Україні». Успішне запровадження інноваційного навчання в закладах вищої освіти вимагає масштабної системної роботи за такими напрямками:

- здійснення комплексу заходів з утвердження в педагогічній свідомості безальтернативності інноваційного навчання, необхідності запровадження компетентісного підходу до змісту і організації професійної підготовки педагогічних кадрів;
- розробка дидактико-методичного забезпечення інноваційного навчання, реалізуючи його ідеї в новому поколінні підручників, навчальних і методичних посібників, нових методик із широким запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі;
- осучаснення змісту і спрямованості навчання у вищих педагогічних навчальних закладах з метою формування професійної готовності вчителів до роботи в умовах інноваційного навчання, інформаційно насиченому середовищі [3, с. 49].

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі «Мистецтво», потребують удосконалення та розвитку професійних умінь учителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. В українських школах учні початкових класів вивчають «Музику», «Образотворче мистецтво», інтегрований курс «Мистецтво». Проте бракує необхідних сучасних підручників і посібників, особливо мультимедійних; незадовільним є художньо-педагогічна підготовка майбутніх учителів. Тому необхідно переглянути зміст, організацію діяльності вищих навчальних закладів у сфері художньо-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Їхнє інноваційне спрямування пов'язане зі змінами в методологічній і технологічній підготовці педагогічних кадрів.

Проектування педагогічних інновацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти має свою логіку і закономірності побудови. На основі сучасних науково-педагогічних досліджень можемо визначити три рівні розробки інновацій в галузі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів початкової школи: концептуальний, організаційно-діяльнісний, науково-методичний. На кожному рівні окреслимо завдання та зміст роботи.

Концептуальний етап має на меті обґрунтування пріоритетних загальнонаукових ідей, на яких базуватиметься концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. Розробка самої концепції повинна враховувати цілісність даного педагогічного процесу, взаємозв'язок його складових та специфіку навчання в умовах педагогічного факультету.

В основу концепції професійної підготовки майбутніх вчителів початко-

вої школи у галузі мистецької освіти за умови застосування інноваційних технологій нами покладено вихідні положення світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти: гуманітаризація і гуманізація, інформатизація, інноватизація, неперервність та ступеневість мистецької освіти у системі професійної підготовки вчителів початкової школи.

Мета професійно-педагогічної підготовки фахівців за спеціальністю «початкова освіта» в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях в даній концепції визначається як формування професійно-педагогічної свідомості вчителя початкової школи і готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісно і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, їх індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості, здатності до творчості та новаторства у професійній діяльності.

Організаційно-діяльнісний етап передбачає створення інноваційного художньо-педагогічного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти та заснованого на розробці та застосуванні у навчальному процесі інтенсивних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх та художньо-творчих потреб.

Ефективна професійно-педагогічна підготовка в умовах інноваційного художньо-педагогічного освітнього середовища включає належну матеріально-технічну базу, яка передбачає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій: аудіовізуальних засобів, сервера для збереження аудіовізуального матеріалу, електронних носіїв для передачі й розповсюдження мультимедійного матеріалу серед викладачів та студентів, архіву для збереження наявних матеріалів на електронних носіях, виходу до глобальної мережі Інтернет.

Важливим аспектом організаційно-діялісного етапу є формування технологічної компетентності викладача, яка має на меті ознайомлення викладачів з науковими основами інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти.

Науково-методичний етап включає передбачає достатньо радикальну зміну змісту державних освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів початкових класів; розробку і апробацію різних варіантів навчальних планів,

програм і засобів їхнього досягнення; визначення шляхів і критеріїв реалізації концепції професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій; узагальнення і розповсюдження передового і новаторського досвіду та його наукове узагальнення.

Проблема стандартів у вищій освіті за останні роки набуває дедалі більшої актуальності, адже спонукає дотримання таких вимог: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення в контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, інноваційність [1, с. 7].

Ефективність процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій великою мірою залежить від методики викладання художньо-педагогічних дисциплін. Інноваційні технології у навчальному процесі розв'язують важливі цілі і завдання: створення у студентів цілісного уявлення про професійні компетентності, їх динаміку і місце в реальній діяльності; набуття соціального досвіду, навичок міжособистісної взаємодії для співробітництва в сфері педагогічної діяльності; розвиток професійного, аналітичного, практичного мислення; формування творчої особистості майбутнього вчителя.

У формах, методах і технологіях слід надавати пріоритетність діалоговим, діагностичним, інтенсивним та інтерактивним, інформаційно-комунікативним, проектним, індивідуально-орієнтованим технологіям навчання; реалізації модульно-рейтингової, дистанційної форми навчання. Серед аудиторних форм повинні переважати активні навчальних лекцій; семінари, практичні та лабораторні заняття у формі дискусій, обговорень, групової роботи, ігрового проектування, навчально-педагогічних ігор, майстер-класів та творчих майстерень, науково-методичних конференцій, фестивалів художньо-педагогічної майстерності.

Висновки. Завдяки зусиллям вчених, педагогів-практиків інноваційні перетворення у вітчизняній системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти мають наступні шляхи впровадження: зміни цілепокладання і приведення у відповідність із гуманістичними орієнтирами і вимогами часу такими як інформатизація суспільства; формування нового змісту освіти, наближеного до змінних умов життя; розробка нових стандартів професійної підготовки фахівців; впровадження компетентісного підходу, особистісно зорієнтованих технологій навчання; використання методів, прийомів, засобів індивідуалізації в навчанні; створення і розвиток особливого художньо-педагогічного розвивального середовища та творчих інноваційних колективів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції: матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. / уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко. - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. - С. 7- 16.
2. Енциклопедія освіти / [акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень] - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Національна академія педагогічних наук України ; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.]; за заг ред В. Г. Кременя. - К. : Педагогічна думка, 2011. - 304 с.
4. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за заг. ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. - К. : Педагогічна думка. - 2008. - 256 с.
5. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. - 1998. - №12. - С. 3-17.
6. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Електронний ресурс] // Законодавство України. - Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/>
7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Хуторской. - 2 издание, - М. : Издательский центр «Академия», 2010. - 256 с.
8. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. - М., 1991. - 91 с.

ЛЕВЧЕНКО Л.С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
вищої школи,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка,
м. Суми

СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ

У статті аналізується актуальні для сучасної освітньої системи психолого-педагогічні цінності учителя. Доведено, що психолого-педагогічні цінності – важливий момент у підготовці та професійному становленні вчителя.

Ключові слова: психолого-педагогічні цінності, самоосвіта, мотиви, особистість.

В статье анализируются актуальные для современного образования системы психолого-педагогических ценностей учителя. Доказано, что психолого-педагогические ценности – важный момент в подготовке и профессиональном становлении учителя.

Ключевые слова: психолого-педагогические ценности, самообразование, мотивы, личность.

The article analyzes psycho-pedagogical values of a teacher for modern current education system. It is proved that psychological and pedagogical values - an important point in the preparation and professional development of teachers.

Key words: psychological and educational values, self-education, motivation, personality.

Вступ. Професійні цінності є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, є її складовою частиною. Для з'ясування структури професійних цінностей майбутніх учителів важливим є аналіз різних підходів до визначення сутності поняття “діяльність”. Вагомий внесок у дослідження психологічного аспекту діяльності зробили вчені Б.Г. Ананьев, О.С. Анісімов, О.М. Леонтьев, Ш.О. Надирашвілі, С.Л. Рубінштейн, Д.Л.

Узнадзе та інші.

Вивчення науково-педагогічних джерел, у яких досліджувалася структура педагогічної діяльності, дало можливість зробити певні узагальнення, а саме:

- мотив діяльності визначає зону можливих дій; під його впливом відбувається процес висування об'єктивних цілей; при визначенні структури педагогічної діяльності особистості виділення мотиваційного компонента є обов'язковим;
- наявність умінь і навичок особистості обумовлює виділення змістово-процесуального компонента;
- самоосвітня діяльність, забезпечення творчого характеру діяльності щодо організації навчально-виховного процесу молодших школярів – все це утворює рефлексивний компонент, який крізь призму професійних умінь та навичок формує професійно-педагогічні цінності.

Мета статті: конкретизувати сутність психолого-педагогічних цінностей учителя.

Виклад основного матеріалу статті. Пошук нових шляхів розв'язання проблеми формування цінностей особистості зумовив вчених розглядати визначення цього питання в психолого-педагогічному аспекті: по-перше, через аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і, по-друге, через розгляд системи соціальних зв'язків та залежностей, що визначають процес формування цінностей.

Ціннісні орієнтації – важлива структурна ланка в процесі формування цінностей особистості, один з показників її самосвідомості. Формування ціннісних орієнтацій здійснюється шляхом співвіднесення суб'єктивного досвіду з наявними в соціумі зразками. Отже, ціннісні орієнтації ми розуміємо як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності.

Б.Ф. Ломов виявляє спрямованість як системноутворювальну властивість особистості та визначає її психологічний склад. Саме ця властивість виражає мету, мотиви діяльності, суб'єктивне ставлення особистості до дійсності.

Психологічний зміст ціннісної орієнтації особистості визначено А.Г. Здравомисловим і В.О. Ядовим, які в зміст цієї категоріїкладають спрямованість особистості на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Учені, вивчаючи значення ціннісних орієнтацій, виділили роль соціальної установки, тобто установку на мету та засоби діяльності в соціальній системі. Унаслідок чого ціннісні орієнтації визначили як спосіб регулювання поведінки в певних соціальних умовах.

Для визначення механізмів ціннісних орієнтацій, використовується поняття “відношення”. В.М. М'ясищев збагатив “відношення” філософським

значенням про сутнісні зв'язки людини, дозволив охарактеризувати ціннісні орієнтації як ціннісну систему свідомих відношень особистості до суспільства, групи, праці, самої себе.

Український педагогічний словник трактує поняття “ціннісні орієнтації” таким чином: ціннісні орієнтації – це “вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей”. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості, її участі в трудовій діяльності.

Отже, в сучасній науковій літературі поняття “ціннісні орієнтації” визначаються різними термінами. Це вказує на функціональну взаємозалежність цінностей і ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації, що входять до складу мотивів та стимулів усіх видів і форм поведінки суб'єктів орієнтують на усвідомлення й вироблення найбільш важливих цінностей особистості, і сприяють її розвитку та удосконаленню.

Психологічні дослідження доводять наявність у ціннісних орієнтаціях елементів спрямованості особистості – ідеалів, установок, потреб, інтересів, мотивів.

В.Б. Ольшанський виділяв значення ціннісних орієнтацій в цілях, прагненнях та життєвих ідеалах і розглядав їх, як систему певних норм, прийнятих у груповій свідомості.

Ціннісні орієнтації виступають саме як визначені форми оцінної свідомості, що дозволяють встановлювати пропорції суспільно необхідної діяльності. Деякі вчені розвиток ціннісних орієнтацій особистості розглядають крізь ряд факторів:

- вплив на характер ціннісних орієнтацій доувзівського досвіду;
- якість викладання;
- світоглядна спрямованість викладачів спеціальних дисциплін;
- характер змісту практичної діяльності студентів;
- стан дисциплін й організованість у колективі.

Орієнтація, як і установка, виступає як достатньо стійке ставлення суб'єкта до об'єкта і формується в процесі свідомого вибору суб'єктом життєво важливих для нього об'єктів. Психологічні дослідження доводять наявність у ціннісних орієнтаціях елементів спрямованості особистості – ідеалів, установок, потреб, інтересів, мотивів. Практично всі дослідники загальнолюдські цінності визначають як базові, а ціннісні орієнтації, здебільшого, є результатом вибіркового засвоєння особистістю суспільних цінностей як стимулів власної поведінки.

У педагогічних дослідженнях ціннісні орієнтації розглядаються як результат залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності.

На нашу думку, *ціннісні орієнтації* - це спрямованість суб'єкта на діяль-

ність і певні цінності. Отже, результати досліджень з цієї проблеми дали можливість виявити два структурних компоненти, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. По-перше, це спрямованість особистості, а по-друге - ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка сприймається рівнем розвитку відношень і соціальних чинників особистості. Спрямованість особистості є одним з найважливіших чинників у формуванні цінностей. Її основним проявом є ідеали, потреби, інтереси, переконання.

Отже, генетично, у процесі свого походження, прояву цінності акумулюють у собі загальну спрямованість потреб, інтересів, переконань. Кожен з цих етапів виконує відповідну функцію в регуляції активної професійної діяльності особистості. Завдяки спрямованості цінності набувають характеру стійких мотивів у професійній діяльності, і перетворюються у переконання як рису особистості. Тому, в процесі формування ціннісних орієнтацій особистості соціально-психологічним і соціально-педагогічним базисом є потреби, мотиви, інтереси, цілі, ідеали, переконання, світогляд, що складають спрямованість особистості та виявляють її ставлення до об'єктивної дійсності.

В.О. Сластьонін, досліджуючи шляхи формування особистості вчителя, показав роль функціонального аналізу педагогічної діяльності, який, на його думку, розкриває систему основних властивостей, стосунків, дій, утворюючи в сукупності особистість вчителя. Науковець у підготовці майбутнього вчителя важливу роль відводить мотиваційно-ціннісному компоненту. Мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії він розглядає як центральне утворення у складному синтезі структур, які створюють професійну готовність, а професійну спрямованість особистості визначає як усвідомлену й емоційно виражену її орієнтацію на визначений рід та вид професійної діяльності. При цьому формування виконавчого (процесуального) компоненту професійної діяльності – знань, умінь і навичок розглядається як похідна від рівня розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, які визначають її потреби в оволодінні професією.

Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукає людину до пошуку творчості, удосконалює у свідомості студента умовну модель майбутньої фахової діяльності, яка служитиме орієнтиром у професійному саморозвитку.

Ускладнення людської діяльності спричиняє ріст обсягу якостей, необхідних для успішного виконання всіх функцій професійної діяльності. Набуття таких якостей проходить через систему освіти. Освіта необхідна для більш успішного досягнення мети - здобуття професії. Самостійного значення освіти при цьому не має, а об'єднується з цінностями, що визначають ставлення до професійної діяльності. Такі цінності можна поділити на такі групи:

а) цінності професії, що пов'язані з самовизначенням у професійній

діяльності;

б) цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності збоку суспільства;

в) цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії;

г) цінності вищого ґатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії.

Ціннісні орієнтації є ступенями суб'єктивної регуляції життєдіяльності людини. Орієнтації визначають професійну спрямованість особистості. Орієнтуючись в широкому спектрі соціальних цінностей, особистість обирає найбільш суб'єктивно значущі, що пов'язані з її потребами і цілями. Перед тим, як використати на практиці те чи інше явище, відбувається процес оцінювання з точки зору інтересів суб'єкта, цілей, потреб, і лише тоді, вибираючи корисне, визначається цінність.

У процесі оцінювання визначається цінність того чи іншого об'єкта до особистості. Цінність, у такому випадку, являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного. Поняття "оцінка" виконує подвійну функцію: означає змістовне усвідомлення цінності (процес оцінювання) та судження про ступінь цінності.

Відмінність між цінністю й оцінкою полягає в тому, що перша має об'єктивний характер, вона існує не залежно від того, усвідомлює чи не усвідомлює її суб'єкт, а оцінка є вираженням суб'єктивного ставлення до об'єкта, визнанням його як цінності.

Психологи вважають, що оцінка є важливим структурним компонентом свідомості та мислення. Будь-який психологічний процес є відображенням образу речей і явищ світу, знання про них. Оцінювання необхідне людині для організації практичної взаємодії з предметним світом, з іншими людьми, суспільством. Постійна *переоцінка цінностей* це закономірний процес і результат розвитку життя людини, перебудови її взаємовідношень зі світом. Цей процес зумовлений змінами в умовах розвитку: відповідні значення, зафіксовані у формі понять, стають особистісно значущими, переходять в "особистісні смислові утворення".

Оцінка, що визначається людиною, завжди спирається на прийняті нею системи цінностей і норм. Тому слід чітко розрізняти поняття "цінність" і "оцінка". Цінністю може бути як явище зовнішнього світу (предмети, явища, події, вчинки), так і факти думки (ідея, образ). Цінністю є те, що ми оцінюємо, предмет оцінки. Оцінка, у свою чергу, акт, що є результатом сучасного оцінювального ставлення людини до предмету.

Оцінка не тільки філософське поняття, вона також є соціально-психологічним явищем, що має важливе значення для життєдіяльності людини. Психологи розглядають процес оцінювання як процесуальний та коригуючий компонент пізнавального процесу, яке має місце у відчуттях, сприйнятті та

мисленні. Оцінювання може відбуватися як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Оцінювання проходить через весь пізнавальний процес і є його результатом, як кожного його кроку окремо, так і всього процесу в цілому.

Оцінювальна діяльність містить у собі ряд компонентів: когнітивний, мотиваційний, операціональний. Мотиваційний компонент визначається розумінням особистісного значення, що надається використанню оцінних дій. Когнітивний компонент являє собою систему засвоєних особистістю “соціальних знань” (понять, норм, цінностей). Операційний компонент – сукупність раціональних прийомів оцінної діяльності.

Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду певний поведінковий план, який забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки і відображає спрямованість її потреб та інтересів, унаслідок чого, ціннісні орієнтації виступають важливим фактором, що обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості.

Тому в процесі засвоєння психолого-педагогічних цінностей особливе значення належить професійній оцінці. Під *професійною оцінкою* ми розуміємо усвідомлення цінності предметів і явищ довкілля у професійному вимірі, при якій встановлюється відповідність або невідповідність дій, мотивів, поведінки.

Самоцінність активної життєвої позиції особистості полягає в тому, що вона означає не тільки спрямованість особистості, її духовну орієнтацію на суспільно значущу мету, інтереси та цінності, але й діяльність, реальні речі і цінності, в яких особистість реалізує ці цінності.

Організація життя, вирішення її суперечностей, побудова ціннісних орієнтацій відносно до поняття життєвої позиції. *Життєва позиція* – це спосіб самовизначення особистості в житті, узагальнений на підставі її життєвих цінностей, який відповідає її основним нахилам. Він являє собою результат взаємодії особистості з її власним життям і є її особистим надбанням.

Реалізація активної життєвої позиції в професійному зростанні залежить від міри сформованості інтересів, установок, а отже, і цінностей професійної діяльності.

Говорячи про цінності як регулятор самоактивності, ми маємо на увазі такі цінності, що існують як об’єктивне явище, як феномен, незалежний від свідомості й волі конкретного, реального індивіда, які водночас мають бути представлені у свідомості й сфері потреб реального суб’єкта самоактивності як те, що є для нього особисто значущим. Саме цим і пояснюється те, що ціннісні орієнтації є суб’єктивно значущим утворенням у структурі свідомості особистості, що зумовлює її самоактивність.

Цінності виступають основою для побудови певного навколишнього світу, оскільки та чи інша цінність може в певний період стати загальною

умовою певного виду людської діяльності, життєвим орієнтиром, згідно з яким структурується реальність. Концентруючи в собі споріднені смисли, вони виступають основою для інтеграції індивідуальних інтересів та прагнень, об'єднання індивідуальних духовних світів.

Отже, цінності відіграють важливу роль у мотивації поведінки людини, а об'єктивно-суб'єктивні ставлення визначають центральну позицію особистості. Реалізуючись та набуваючи особистісного змісту, цінності здійснюють мотивуючий вплив на свідомість і поведінку особистості.

У зв'язку з цим принципового значення набуває питання про формування психолого-педагогічних цінностей у майбутнього вчителя початкових класів. Для формування цінностей такого типу суб'єкт педагогічної діяльності повинен мати сформоване ставлення до своєї майбутньої професії. Ставлення до професії, що формується у свідомості майбутнього вчителя, до його внутрішньої моделі зовнішнього світу забезпечує професійну стійкість, високі показники діяльності особистості як майбутнього спеціаліста.

На етапі первинного вибору професії починають формуватися професійні цінності, що визначаються особистістю як найбільш суб'єктивно значущі. Цінності структурують як системно утворювальне ядро в професійній діяльності і внутрішньому світі людини. У процесі професійного становлення, цінності перевіряються, доповнюються, набувають дедалі особистісного значення, а сама особистість ідентифікує себе як представника цієї професії.

Особливим у формуванні професійно-педагогічних цінностей є період, що пов'язаний з навчальною діяльністю у ВНЗ. У цей час відбувається формування адекватної професійної самооцінки та рівня домагань - перехід до нового етапу пізнавального й особистого розвитку, з'являються значущі соціальні мотиви, прагнення. Особливістю цього етапу є окреслення кола особистісних цінностей, а також їх емоційне переживання, усвідомлення та закріплення в діяльності.

Сучасна практика доводить, що відсутність уявлень про подальші перспективи майбутньої професії знижує активність особистості, уповільнює процес формування професійно-педагогічних цінностей, робить особистість дезорієнтованою у своїй діяльності. Це заважає суб'єкту здійснювати рольову функцію в навчанні, вірно визначати професійно значущі цілі і вибирати засоби їх досягнення.

Формування психолого-педагогічних цінностей спирається на взаємообумовлені зміни в емоційно-вольовій та інтелектуальній сферах особистості, які стимулюють розвиток самосвідомості, здійснюють регулятивну функцію процесу формування професійних цінностей. Так, підготовка майбутніх учителів поетапно наповнюється різним змістом.

На нашу думку, на початковому етапі стартовим є пізнавальний інтерес

до цього виду професії. На другому етапі за необхідне вважаємо формування ієрархії цінностей професійно-педагогічної діяльності, коли відбувається переростання пізнавального інтересу в професійний інтерес до конкретного виду діяльності. Останнім етапом має бути практична обізнаність у психолого-педагогічній діяльності.

Так, залучення майбутніх фахівців до практичної діяльності може сприяти розвитку інтегральних психолого-ціннісних новоутворень, що включають стійке прагнення до роботи у цій галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують ефективність формування професійних цінностей майбутнього вчителя.

Висновки. Отже, формування цінностей – процес багатограний, складний: утворення психолого-педагогічних цінностей досягається бажаннями, потребами, інтересами професійного характеру. Їх конкретний зміст визначається суб'єктивною оцінкою, важливою стороною якої є емпатія. Процес емпатії за своїм змістом є інтелектуальним. Емпатія – це розуміння емоційного стану іншої особи з метою проникнення в її переживання. Безумовно, емпатія у структурі особистості вчителя може розглядатися і як ситуативне переживання, що виявляється в готовності вчителя проявити розуміння, співпереживання, співчуття до іншого.

Наше розуміння емпатії припускає дослідження як ієрархічного цілісного явища, що полягає в потребі пізнання, усвідомлення та прийняття загальнолюдських цінностей. Суттєвим при цьому є ціннісне ставлення, що впливає на реалізацію професійних цінностей у поведінці особистості. Але, на нашу думку, об'єктивна значущість професійних явищ, сама по собі, не утворює ціннісних відношень. Для того, щоб цей процес відбувся, значущість повинна бути суб'єктивно усвідомлена, тобто оцінена з точки зору майбутнього фахівця.

Процес формування психолого-педагогічних цінностей можна уявити як структуру, що складається з двох логічно взаємопов'язаних моментів: людина в світі цінностей займає відповідну позицію; в здійсненні своїх цілей вона керується ціннісною орієнтацією, що визначає ціннісне ставлення особистості. Цей процес структурують ціннісні установки й мотиви професійної діяльності, внаслідок чого відбувається процес оцінювання, детермінований досвідом та закріплений у вигляді відповідних ціннісних норм. Результатом такого процесу є професійні ідеали. За конкретних умов руху до ідеалу майбутній спеціаліст, за допомогою індивідуально-сформованої системи показників визначає мету, чим і конкретизує ідеал у норму, тобто переходить від стратегічного образу до конкретного проекту, що можна назвати сутнісними професійно-педагогічними цінностями. Тому професійно-педагогічні цінності

зумовлюють вибірковість поведінки не лише в мотивації суб'єкта, а й визначають його ціннісне ставлення особистості до обраної професії.

Отже, психолого-педагогічні цінності – це важливий момент у підготовці та професійному становленні вчителя. Передумовою професійного становлення майбутнього вчителя є зростання його професійної позиції. *Професійна позиція* – складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії і ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – т. 2. – С. 9–102.
2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов – М.: Экономика, 2001. – 415с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев – М.: Политиздат. – 1977. – 304с.
4. Сластенин В.А. Теоретико-методологические основы исследования социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Томарин, Д.С. Яковлева // Сб. научн. труд.: Формирование социально-активной личности учителя: – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 3–17.

МАКСИМОВА К.В.,
магістрантка,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті обґрунтовано актуальність та висвітлено досвід викладання економічних дисциплін англійською мовою в економічних ВНЗ України державної та приватної форм власності на сучасному етапі глобалізації як фактору поширення міжнародних ділових зв'язків України з англomовними країнами та країнами ЄС на політичному та економічному рівнях.

Ключові слова: економічні дисципліни, глобалізація, англійська мова, міжнародні фінанси.

В статье обоснована актуальность и освещен опыт преподавания экономических дисциплин на английском языке в экономических ВУЗах Украины государственной и частной форм собственности на современном этапе глобализации как фактора распространения международных деловых связей Украины с англоязычными странами и странами ЕС на политическом и экономическом уровнях.

Ключевые слова: экономические дисциплины, глобализация, английский язык, международные финансы.

The article highlights the relevance and experience of economic disciplines studied in the English language in the economic state and private universities of Ukraine at the present stage of globalization as a factor in the dissemination of international business ties between Ukraine and English speaking countries and European countries at the political and economic levels.

Key words: economic disciplines, globalization, English language, international finance.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На початку XXI ст. перед людством постали й набули стрімкого розвитку та актуальності глобалізаційні процеси, що мають загальносвітовий розмах. Ці процеси обумовили формування принципово нових правил економічного й суспільного життя, що вплинуло на сучасну економічну освіту. Наразі вона включає не лише опанування знаннями та вміннями за фахом, але й володіння англійською мовою на високому рівні.

Актуальність проблеми зумовлена розширенням Європи та соціальними перетвореннями в українському суспільстві, що призвело до радикальних змін й у сфері економічної освіти та полягає в обґрунтуванні переваг програми навчання англійською мовою економічних дисципліни у вітчизняних ВНЗ в умовах Європейського простору вищої освіти та економічної й інформаційної глобалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом питання іншомовної освіти ставали предметом уваги багатьох науковців, зокрема зв'язок навчання іноземній мові у немовному вищому навчальному закладі з професійною підготовкою фахівців обговорювалися у наукових працях Т.М. Шепеленко, С.А. Самойленко та ін.; аспекти професійно-спрямованого навчання читанню іноземною мовою у немовному вищому навчальному закладі висвітлювалися у наукових роботах Т.Ю. Полякової, Е.М. Тарасова, А.В. Оперенко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Утім на подальше вивчення заслуговує ефективність вивчення економічних дисциплін англійською мовою в вітчизняних ВНЗ як державної, так й приватної форми власності, а також аналіз досвіду англосовієтського викладання в країнах ЄС.

Формулювання цілей статті. Метою публікації є обґрунтування актуальності викладання економічно-фінансових дисциплін англійською мовою у вітчизняних ВНЗ економічного профілю як державної, так й приватної власності в умовах сучасної глобалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нова стратегія розвитку економічної освіти викладена в Концепції розвитку економічної освіти в Україні [1]. Вона визначає основні завдання та напрями трансформації всіх ланок системи економічної освіти з метою економічного зростання та докорінних соціальних зрушень в нашій державі в контексті глобалізаційних процесів. Сучасна економічна освіта охоплює чотири блоки навчальних дисциплін, що формують сучасний світогляд та зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок:

- 1) загальноосвітній;
- 2) фундаментальний;

- 3) інноваційно-практичний;
- 4) блок дисциплін спеціальної підготовки.

Всі вони забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства та потребують постійного оновлення й вдосконалення навчальних програм. Головна мета вивчення іноземної мови в різних закладах освіти, особливо економічних, полягає у формуванні у студентів комунікативної компетенції, основою якої є вміння, сформовані на основі мовних знань та навичок. Знання мови сприяє розвитку здатності використовувати її як інструмент спілкування в діалозі різних культур й цивілізацій сучасного світу, а також як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального та полікультурного світового простору. Стратегічним напрямком сучасного розвитку світової й вітчизняної вищої освіти є її орієнтація на англомовну літературу та англо-американську культуру бізнесу. І це не випадково, адже англійська мова – найпоширеніша міжнародна мова, якою у світі тепер розмовляє понад мільярд людей, а 350 мільйонів вважають її рідною. Це мова міжнародного спілкування, якою видається більш ніж половина технічних й міжнародних журналів світу, спілкуються на міжнародних з'їздах, симпозіумах та конференціях, спортивних та туристичних заходах, це мова новітніх технологій та комп'ютерної техніки. Саме англійська мова є мовою спілкування через мережу Інтернет, а на світовому ринку праці попит на магістрів, що володіють англійською мовою значно вищий, ніж на тих, хто освоював відповідну програму рідною мовою [5].

Першою «ластівкою» стало заснування в 1996 році Національним університетом «Києво-Могилянська академія» (НаУКМА) разом з Консорціумом економічних досліджень та освіти (EERC) першої в Україні магістерської програми з економіки, що відповідає західним стандартам освіти. Навчання на програмі проводилося англійською мовою іноземними професорами та українськими фахівцями, що отримали західну освіту. Програма навчання була добре оснащена системою прикладних та теоретичних курсів з основних напрямків економічної науки [4].

Нові умови життя, що обумовлені новими глобалізаційними процесами, висувають нові вимоги й завдання щодо соціальних та професійних якостей людини, її місця, характеру, рівня кваліфікації, способу мислення та поведінки. Саме людина, її потенціал є рушійною силою економічного прогресу в сучасному інформаційному суспільстві. Визнано, що наявність вищої освіти серед широких верств населення, особливо серед молоді, як ознаки високої кваліфікації робочої сили, є необхідною передумовою розвитку особистості. А тому кожна країна має формувати політику стимулювання набуття високої професійно-освітньої підготовки, навіть якщо це потребує вагомих бюджетних витрат. Набула поширення концепція безперервної освіти, що трактує

підвищення професійно-освітнього рівня як економічно доцільну діяльність людини протягом життя, що безперечно позитивно впливає на якість знань [2, с. 18].

Відомо, що англійська мова все більше використовується у наукових та технічних сферах життя. Вона є мовою наукових конференцій та зборів публікацій статей, підручників та монографій. Тому викладання економічних дисциплін англійською мовою повинно бути спрямовано не тільки на досягнення глибоких фахових вмінь, а також на професійне спілкування, що є необхідним для встановлення наукової та ділової співпраці з англomовними країнами та з країнами Європи. З цією метою в Україні було створено Консорціум, що включає чотири вузи різних типів, на базі яких створено регіональні спеціалізовані центри англійської мови для українських викладачів. До того, ці навчальні заклади репрезентують чотири основні частини України: західну – Львівський державний аграрний університет; східну – Харківська державна зооветеринарна академія; центральну – Черкаський національний університет та південну – Одеська національна академія зв'язку [6].

В автора статті є досвід викладання економічних дисциплін англійською мовою в ВНЗ економічного профілю приватної форми власності, тому вважаємо, що буде доречним додати приклад викладання дисципліни «Міжнародні фінанси» англійською мовою, що викладається студентам напряму підготовки 0305 «Економіка та підприємництво» спеціальності 6.030503 «Міжнародна економіка» денної форми навчання на 4-му курсі бакалаврату у 11-му навчальному триместрі.

Викладанню дисципліни англійською мовою передувало складання навчально-методичного комплексу з дисципліни (НМКД). Слід зазначити, що НМКД за вимогами вітчизняного ВНЗ за своїм змістом, структурою та значенням дуже відрізняється від опису дисципліни «Міжнародні фінанси», що складено за зразками європейських ВНЗ, наприклад, австрійського ВНЗ.

На опанування дисципліни відводиться 136 навчальних годин, курс має наступну структуру:

- 1) лекційні заняття – 36 годин (26.5 %);
- 2) семінарські заняття – 28 годин (20.5 %);
- 3) самостійна робота студентів – 72 години (53.0 %).

Як бачимо, значне місце відводиться лекціям, проте понад 50% складає самостійна робота студентів.

Курс «Міжнародні фінанси», що викладається англійською мовою, складається з 12 ключових тем. Перші 4 теми курсу є установчими, інші – оглядовими. Зазвичай, семінарські заняття мають наступну структуру: теми 12 занять відповідають основним 12 темам курсу, 2 окремих заняття відводяться на написання модульних контрольних робіт з першого та другого модуля, проте

є невеликі теми, що розглядають протягом одного лекційного заняття, а є теми, що неможливо повністю розглянути за цей час. В цьому випадку одна тема розглядається протягом двох лекційних занять.

На початку лекційного заняття з дисципліни «Міжнародні фінанси» студентам роздається ілюстративний матеріал за темою лекції. Розроблений нами матеріал має наступну структуру:

- порядковий номер та тема лекції;
- епіграф;
- глосарій фінансово-економічних термінів за темою (зазвичай, 10-20 ключових термінів);
- висновки за лекцією;
- контрольні питання / проблеми;
- веб-вправи;
- завдання на наступне семінарське заняття.

Епіграф дозволяє з перших хвилин лекції зацікавити студентів, цей прийом є дуже популярним у сучасних американських підручниках з економічних дисциплін. На початку заняття велика увага приділяється фінансово-економічній термінології, наприкінці – вмінню робити ґрунтовні висновки.

Зазвичай, на лекцію виносяться 3 ключових питання, що розкривають зміст теми на 80-90%. За кожним питанням наприкінці заняття робиться висновок. Щоб не витратити час заняття, висновки за питаннями подаються вже в готовому вигляді в ілюстраційному матеріалі та їх не потрібно конспектувати. А ось загальний висновок по лекції студентам пропонується зробити разом з викладачем. При цьому вважаємо, що вдало зроблений підсумок можна мотивувати додатковими балами. Контрольні питання дозволяють студентам самостійно контролювати рівень засвоєння матеріалу за лекцією, виявити до іспиту свої «слабкі» місця – прогалини в теоретичних знаннях.

Дуже цікавим з методичної точки зору є використання веб-завдань (вправ), коли студентам в якості відповіді на поставлене запитання пропонується знайти відповідну інформацію на вказаних інформаційних веб-сайтах. Досвід використання веб-завдань свідчить про те, що цей інноваційний метод контролю засвоєних знань має безліч переваг, адже зазвичай студенти залюбки виконують ці завдання, до того ж їх виконання не вимагає багато часу та наявності спеціальних теоретичних знань, тому з ними під силу впоратися навіть студентам з найнижчим навчальним рейтингом в групі. Суттєвим недоліком залишається наявність доступу до мережі Інтернет, проте, вважаємо, що у багатьох навчальних закладах цю складність вже скасовано, адже багато ВУЗів мають вай-фай та сучасні бібліотеки, обладнані комп'ютерами з вільним доступом до Інтернету. Зауважимо, що досвід користування комп'ютерними залами в студентським бібліотеках, нажаль, диктує блокування розважальних сайтів та

соціальних мереж, наприклад сайту «ВКонтакте», що користується великою популярністю серед сучасної української молоді.

Наприкінці лекційного заняття студенту пропонується поміркувати над питаннями, що виносяться на наступне семінарське заняття. Зазвичай, на семінарське заняття виносяться лекційні питання та питання на самостійне опрацювання. Таким чином, кожне семінарське заняття складається з двох частин:

- доповіді у вигляді мультимедійних презентацій на задані теми;
- інші завдання на вибір студента, деякі з яких є ситуативними.

На початку курсу на першій обзорній лекції студентам пояснюється з чого складається їх загальний рейтинг з дисципліни до іспиту та наголошується, що будь-яка активність, в тому числі й на лекційних заняттях, відмічається та додається до рейтингу. На семінарських заняттях студенти максимально можуть отримати 50 балів зі 100 загальних, 20 балів припадає на 2 письмові модульні контрольні роботи, 30 балів – на іспит. Останнім часом нами було впроваджено систему надання рейтингової оцінки кожного семінарського заняття з зазначенням максимально можливої кількості балів.

Наприкінці курсу студентам з найнижчим рейтингом пропонується підготувати додатковий матеріал згідно зазначених питань з метою підвищення рейтингу. Проте, слід зауважити, що контрольні питання в цьому випадку використовуються в якості «відпрацювання» лекційного заняття, що було пропущено, та оцінюється нижче, ніж особова доповідь на семінарському занятті, особливо, якщо ця доповідь наочна та зроблена у вигляді мультимедійної презентації з урахуванням усіх вимог до розробки наукової презентації.

Перед іспитом за ключовими термінами з курсу проводиться економічний диктант, що дозволяє краще підготувати студентів до іспиту, так як в кожен екзаменаційний білет буде включено завдання з надання визначення економічним термінам (10 термінів). А загальні висновки за кожною темою слугують підґрунтям для складання тестових завдань, що також входять до складу білетів (10 тестових питань).

Відповідно, кожна правильна відповідь на тестове завдання чи надання визначення зазначеного терміну на іспиті, що здійснюється виключно в письмовій формі, може принести студенту 1 бал. Таким чином, лише знання глоссарію та основного лекційного матеріалу може скласти 20 балів з максимальних 30, що можна отримати на іспиті. Інші 10 – це два завдання: невелике теоретичне питання та творче практичне завдання, кожне з яких оцінюється по 5 балів відповідно.

Формування масштабної національної стратегії науково-технічного розвитку, системи стратегічного планування в підготовці кадрів в умовах нарощування людством знань, поширення закономірностей інформаційного

суспільства, приєднання України до процесу створення загальноєвропейського простору вищої освіти зумовлюють зміну сучасної парадигми вищої освіти на основі інтелектуалізації, індивідуалізації та забезпечення гарантій якості навчання. Ці загальні вимоги повною мірою відносяться до організації економічної освіти, завдання якої суттєво змінилися відповідно до трансформації національної моделі економіки: на початку економічних реформ – підготовка трудових ресурсів до праці в нових умовах, забезпечення функціонування суспільного виробництва; з розвитком та поширенням нових постіндустріальних технологій – формування нової генерації фахівців, які можуть швидко адаптуватися в непередбачуваних та мінливих умовах та здатні ефективно розв'язувати складні проблеми.

Професійна підготовка, як один з компонентів змісту освіти, спрямована на формування умінь здійснювати певні види професійної діяльності, постійний розвиток професійного інтересу, здібностей та якостей особистості. Основними компонентами змісту підготовки студентів економічних спеціальностей є: знання; уміння та навички; досвід творчої діяльності, а також емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу [3].

Розглянуті вимоги до кваліфікації фахівців передбачають формування у них не лише професійний знань та вмінь, але й розвиток ініціативи, здатності працювати в колективі, самостійно засвоювати знання, логічно мислити, добирати та використовувати необхідну інформацію, тобто наявні якості розвинутої активної особистості [7].

Висновок. Глобалізаційні тенденції висувають перед економічною освітою завдання створення нової генерації економістів – відкритих, активних людей, які є частиною міжнародної економічної спільноти, працюючи економістами та аналітиками у міжнародних банках, консалтингових компаніях, урядових структурах та дослідницьких установах, та здатні провадити зміни, що спрямовані на покращення економічного, наукового та бізнес-середовища в Україні. Беручи до уваги той факт, що Україна приєдналась до Болонського процесу, практику викладання загальноосвітніх та спеціальних дисциплін потрібно адаптувати з сучасною Європейською практикою. Лише створення динамічного англomовного академічного середовища дозволить органічно поєднати сучасне економічне навчання із науковими дослідженнями та аналізом. Тому першим кроком має стати перехід до викладання дисциплін англійською мовою, що є спільною проблемою для всіх українських вузів економічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України, 23 січня 2004 року.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Лібанова Е.М., Палій О.І. Ринок праці та соціальний захист. – К., «Основи», 2004. – С.18.
4. Офіційний сайт Консорціуму економічних досліджень та освіти (EERC) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eerc.kiev.ua>.
5. Романюк М.Д., Калашніков Г.Д. Якість економічної освіти та шляхи її підвищення у контексті сучасних глобалізаційних процесів [Електронний ресурс] / М.Д. Романюк, Г.Д. Калашніков. – Режим доступу: [http://library.tneu.edu.ua/images/stories/praci_vukladachiv/Факультет%20БМ/Каф%20менедж/романюк%20м.д/ЯКІСТЬ%20ЕКОНОМІЧНОЇ%20ОСВІТИ%20ТА%20ШЛЯХИ%20ПІДВИЩЕННЯ%20ЯКОСТІ%20ОСВІТИ%20У%20КОНТЕКСТІ%20СУЧАСНИХ%20ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ%20ПРОЦЕСІВ.pdf](http://library.tneu.edu.ua/images/stories/praci_vukladachiv/Факультет%20БМ/Каф%20менедж/роمانюк%20м.д/ЯКІСТЬ%20ЕКОНОМІЧНОЇ%20ОСВІТИ%20ТА%20ШЛЯХИ%20ПІДВИЩЕННЯ%20ЯКОСТІ%20ОСВІТИ%20У%20КОНТЕКСТІ%20СУЧАСНИХ%20ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ%20ПРОЦЕСІВ.pdf).
6. Трегубова І.А. Проблеми та перспективи викладання «Інженерної та комп'ютерної графіки» англійською мовою [Електронний ресурс] / І.А. Трегубова. – Режим доступу: http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/27_2.pdf.
7. Чебан Т.М., Примак Т.М. Запровадження активних методів навчання як засіб підготовки економістів нової генерації [Електронний ресурс] / Т.М. Чебан, Т.М. Примак. Режим доступу: <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/76514.htm>. – Заголовок з екрана.

МАЛІШЕВСЬКА А.П.,

директор

ХМЕЛЬКО В.В.,

практичний психолог

ХМЕЛЬКО Н.М.,

практичний психолог,

Гімназія «Потенціал»,

м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ВНЗ ТА МОЖЛИВІ СПОСОБИ ЇХ ПОПЕРЕДЖЕННЯ

Коли юнак чи дівчина вступають до ВНЗ, їм доводиться проходити непростий шлях адаптації до нового середовища навчання. Хтось проходить його швидше і простіше, хтось зустрічається з тривалими проблемами. А коли зароджуються передумови цих проблем? Можливо, здатність до прийняття нових умов, обставин, уміння налагоджувати контакти, адекватно реагувати на виклики життя формується задовго до того, як молода людина стане студентом першого курсу? Автори статті спробували проаналізувати чинники, які провокують дезадаптацію студентів – першокурсників та зосередитись на превентивних заходах підготовки дітей та їх батьків до дорослого, в даному випадку студентського життя молодих людей.

Когда юноша или девушка поступают в ВУЗ, им приходится проходить непростой путь адаптации к новой среде обучения. Кто-то проходит его быстрее и проще, а кто-то встречается с длительными проблемами. А когда зарождаются предпосылки этих проблем? Возможно, способность к принятию новых условий, обстоятельств, умение налаживать контакты, адекватно реагировать на вызовы жизни формируются еще задолго до того, как молодой человек станет студентом первого курса? Авторы статьи попытались проанализировать факторы, которые провоцируют дезадаптацию студентов - первокурсников и сосредоточиться на превентивных мерах подготовки детей и

их родителей к взрослой, в данном случае студенческой жизни молодых людей.

When young people enter the college, they have to pass a long way to adapt to the new learning environment. Someone does it faster and easier someone faces long-term problems. When are these problems emerging? Perhaps the ability to adopt new conditions and circumstances, the ability to establish contacts, to respond adequately to the challenges of life are formed long before the young person will be the first year student? The authors have tried to analyze the factors that provoke exclusion of freshmen and focus on preventive measures preparing children and their parents to the adult life, in this case to the students life of young people.

Проблема адаптації студентів першого курсу ВНЗ до нових умов навчання притягує увагу як науковців-психологів так і психологів – практиків. І це не випадково, тому що вона потребує цілісного теоретичного аналізу та практичних спостережень. Тільки на основі такого комплексного підходу можна вибудовувати моделі психологічного супроводу як студентів першокурсників, так і потенційних абітурієнтів – старшокласників.

Аналіз останніх наукових праць з проблеми дослідження показує, що для наукових досліджень, які висвітлюють проблеми адаптації взагалі та студентів першого курсу зокрема, характерна спрямованість на вивчення факторів дезадаптації першокурсників в умовах сучасного ВНЗ, передумов їх появи та створення умов для успішної адаптації до навчання у вузі (Буяльська Т. Б., Прищак М. Д.)

Як зазначають Скорбач Т.В., Ніколаєва А.О., Кулікова І.І., проблема адаптації особистості до нових умов життя є надзвичайно актуальною в будь-який період, але підкреслюють, що етап вступу до ВНЗ вважається одним з найбільш важких у житті першокурсників.[3].

Більшість дослідників акцентують увагу на доцільності подальшого вивчення факторів, які провокують дезадаптацію студентів 1 курсу та на актуальності створення сучасних моделей їх психологічного супроводу. Мета статті полягає у здійсненні аналізу передумов виникнення проблем адаптації студентів першого курсу та пошуку шляхів і способів їх розв'язання.

Адаптація студентів першого курсу до нових умов навчання у ВНЗ залежить від великої кількості чинників, які в свою чергу, мають свої передумови. Насамперед процес адаптації у величезній мірі залежить від того, наскільки усвідомлено студент обирає сферу діяльності, якій він хотів би присвятити своє життя, самостійно, чи під чийось тиском було обрано ВНЗ.

Велику роль відіграють також особистісні характеристики молодшої людини, які притаманні їй в залежності від типу темпераменту, здібностей, спадковості, родових та національних традицій, рис характеру, сформованих під впливом того мікро-та макросоціуму, в якому з'явилась на світ та виховувалась особистість.

Термін «адаптація» (лат. *adapto* - пристосовую) у літературних джерелах розглядають як процес активного пристосування організму або особистості до змінних умов середовища.

З точки зору П.С. Кузнєцова, адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення.

Цей термін ми зустрічаємо в різних галузях наукового знання, однак єдиної думки про його зміст ще не вироблено. Так, одні автори розглядають адаптацію як процес, як результат пристосування, а інші як взаємодію однієї людини з іншою, або з певним колективом, групою, ще інші, як взаємодію людини і середовища, тобто внутрішнього середовища індивіда з зовнішнім.[1].

На нашу думку, всі ці аспекти мають право бути врахованими, проте не слід виключати ще один: активність самого суб'єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії (в даному випадку першокурсника) з новими людьми і обставинами. Адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з довкіллям.[1] Будь - яка адаптація людини до нових умов включає як соціальні так і психологічні фактори, тому зупинимось саме на них, оскільки, на нашу думку, саме вони є найбільш актуальними в умовах переходу від умов навчального середовища середньої школи до ВНЗ.

Вступаючи до ВНЗ, молода людина переосмислює своє ставлення до нової системи навчання, в неї неодмінно в більшій чи меншій мірі відбувається зміна поглядів на власні, сформовані раніше очікування, на режим праці та відпочинку, на ставлення до інших людей. Від впливом нових умов відбувається також трансформація системи цінностей. Глибина цих змін, та їх вплив на подальший розвиток особистості, у великій мірі залежить від того, в яких умовах формувалась конкретна особистість.

Варто підкреслити, що соціально – психологічна адаптація має чимало складових, але головними можна вважати: психологічну, біологічну, соціальну, професійну. До того ж не можна виділити якусь складову як головну чи другорядну. Всі вони разом є актуальними для студента - першокурсника, для якого важливим є і стан психологічного комфорту, і режим і якість харчування та поєднання режиму праці та відпочинку, і стосунки з новим колективом, і сам навчальний процес.

Оскільки темою нашого дослідження є саме психологічні проблеми

адаптації першокурсника до нових умов навчання у ВНЗ, зауважимо, що будь-який фактор психологічної адаптації, на яких ми зупинимось пізніше, може стати ланкою причинно-наслідкових зв'язків у тих процесах, які пов'язані з будь-якою сферою життя людини, в т.ч. життя першокурсника, бо вони можуть стати і причиною і наслідком, в залежності від ситуації.

Що це за фактори?

Насамперед це:

- особливості темпераменту та характеру індивіда;
- сформованість соціальних навичок;
- набутий позитивний соціальний статус;
- усвідомлене професійне самовизначення;
- позитивний досвід соціальних контактів;
- навички самоаналізу, самоконтролю та саморегуляції;
- рівень самооцінки та самостійності;
- цілеспрямованість і мотивація;
- наявність психологічної підтримки у ВНЗ.

Ми маємо великий досвід роботи як зі студентами, так і з школярами (гімназистами), тому можемо дозволити собі поставити проблемне питання: чи можна перераховані вище фактори відносити до таких, які стосуються лише студентів? І від яких обставин залежить рівень сформованості цих факторів? Який місточок можна перекинути від середньої школи до ВНЗ, щоб проблеми психологічної адаптації, які виникатимуть, не стали нездоланим бар'єром на шляху до успішного професійного і особистого життя кожного, хто обрав непростий шлях набуття вищої освіти?

Зупинимось на деяких з означених факторів.

Відомо, що темперамент - це природжені якості людини, що обумовлюють динамічні характеристики інтенсивності й швидкості реагування, ступеня емоційної збуджуваності і врівноваженості, особливості пристосування до навколишнього середовища, це той каркас, на який нашаровуються всі пізніші придбання — виховання, життєвий досвід, соціальне середовище. Він є одним з інструментів сприйняття і реакцій.

Темперамент ще називають біологічним фундаментом особистості. [3] Своєчасно звернувши увагу на революційний тип темпераменту старшокласника, можна рекомендувати йому сферу діяльності, в якій його природні ресурси сприятимуть успішній самореалізації, а відтак і спокійному, безпроблемному переходу від статусу школяра до статусу студента. Для цього психологічна служба нашої гімназії проводить зі старшокласниками тест на визначення типу темпераменту. Після аналізу результатів тесту, під час індивідуальних та групових консультацій, ми звертаємо увагу учнів старших класів на особливості їх особистості, закладені при-

родою та рекомендуємо враховувати їх, вибираючи ту чи іншу професійну спрямованість.

Щодо рис характеру, які на фінішній прямій у старшокласника вже у великій мірі сформовані, то на них варто зупинитись докладніше.

Людина виростає і формується під впливом соціального оточення. Впливає все: сім'я, дитячий садок, школа, родичі, знайомі, засоби масової інформації, традиції міста чи села, національні традиції тощо. Але від сім'ї у величезній мірі залежить, чи стане юнак чи дівчина самостійною, психологічно зрілою особистістю, спроможною вирішувати життєві задачі різної складності, чи навпаки, стане інфантильною людиною, постійно залежатиме від підтримки оточуючих.

Кожна людина приходить у цей світ, щоб знайти своє місце в житті і виконати свою місію. Сьогодні про це знають навіть діти. Але з якого віку починається пошук свого місця в житті та як людина повинна здогадатись, що це саме її місія? Яким чином вона буде її виконувати? Педагогічна, психологічна громадськість, від академіків до рядових педагогів і психологів, сходяться на думці, що від того, хто і що оточуватиме дитину, яка прийшла у цей світ, у величезній мірі залежить, чи виконає вона це завдання, чи піде в небуття, так і не реалізувавши себе і не розкривши світу свою особистість, свій дар, який вклав у неї Творець.

Тема виховання була актуальною завжди. Але сьогодні, на зламі віків та тисячоліть, вона стала головною. Стрімкий розвиток суспільства, дітей та новітніх технологій і засобів комунікації, у використанні яких діти часто випереджають старших, спричинив до значного збільшення дистанції між батьками та дітьми. На дітей перестали діяти традиційні методи виховання. З'явилась потреба шукати нові, а може і повертатись до призабутих старих.

Треба сказати, що слово «виховання» розуміється людьми дуже неодноково. Дехто вважає, що це епізодичні дії з метою зауважити, звернути на щось увагу дитини в якийсь певний момент, прочитати мораль, покарати, присоромити тощо. Насправді, виховання - це динамічний процес, який відбувається постійно і неперервно, кожної хвилини, кожної секунди через впливи на дитину поведінки дорослих та дітей, які її оточують, атмосфери дому та навчального закладу, реклами, телебачення, радіо, інтернету - всього навколишнього середовища, включно з природою. Всі ці чинники (і безліч інших) впливають на те, якою виросте ця дитина. Це треба пам'ятати, щоб не втрачати час і можливість більш ефективно підготувати дітей та молодь до самостійного дорослого життя.

Повертаючись до факторів психологічної адаптації, хотілось би виділити такі, як сформованість соціальних навичок та набутий позитивний соціальний статус. Вони пов'язані між собою серед іншого тим, що також відносяться в

значній мірі до «сімейних», тобто під впливом родини, і в першу чергу батьків, дитина навчається всьому необхідному для життя в суспільстві, включаючи уміння позиціонувати себе, як самодостатню, корисну суспільству особу, здатну жити і діяти в різних умовах..

На жаль, тут є проблема. І криється вона у такому явищі, як симбіотичні стосунки між батьками і дітьми.

Чому вони виникають, як формуються і як можна вирішити цю проблему? Дуже часто до нас звертаються матері дітей підліткового віку, особливо з неповних сімей, і просять, щоб щось зробили з дитиною. До 14 років була слухняна, а після 14 щось сталося таке, що вона змінилась повністю. Таких прикладів багато, і кожний з них пояснюється симбіозом і авторитарністю у стосунках. Дитина терпить «велику любов» (симбіотичні стосунки) і психологічний тиск (авторитарність) до завершення пубертатного періоду (14-16 років), і якщо їй не дали ствердитись як особистості в сім'ї, то вона йде з дому і стверджується на вулиці або в школі чи у дворі. Мати і батько втрачають авторитет і дитина виходить з - під контролю і покори. Вона стверджується вже як самостійна людина, часто як негативний лідер. І тоді проблеми у стосунках між дітьми і батьками переростають в великі життєві проблеми, які іноді можуть існувати і ускладнюватись протягом всього життя.

Часом матері або батькові вдається переломити дитину, нав'язати їй своє бачення майбутнього. Тоді виникає інша проблема – інфантильність, яка тягне за собою неспроможність людини адаптуватись в соціумі. Вона не самостійна, їй важко спілкуватись з іншими людьми, забезпечувати себе та інших, приймати рішення, брати на себе відповідальності за їх наслідки. Такій людині важко створити свою сім'ю.

Проблеми симбіозу в родині пов'язана з тим, що в батьків виникає невпевненість в майбутньому, страх за життя дітей і взагалі, нерозуміння перебігу подій, які відбуваються в державі і світі. Страх за майбутнє своє і своїх дітей інтуїтивно спонукає матерів надмірно обережати своїх дітей, захищаючи їх від всіх можливих (часто уявних) проблем, прикривати їх своїм тілом, захищати від агресії, яка насичує інформаційний простір. Саме цим можна пояснити гіперопіку матерями своїх дітей, що обумовлює психологічний тиск на них. Матері, часто самі того не усвідомлюючи, психологічно пригнічують своїх дітей, не даючи їм прожити власне життя, загартуватись, отримати певні соціальні «щеплення» у вигляді набуття власного досвіду, в процесі якого формується їх унікальна особистість. А психологічно пригнічена дитина не може самостійно вирішувати проблеми, які неодмінно постають перед нею, тому що вона цьому не навчена. Природно, що коли молода людина стає студентом, всі ці проблеми загострюються. Особливо, якщо навчання відбувається в іншому місті, чи навіть країні, далеко від дому.

Слід зауважити, що в Міжнародному каталозі захворювань МКЗ10 симбіотичні стосунки, також як і авторитарне ставлення батьків до дітей є ознакою психологічного насильства в сім'ї, яке в свою черг, у сильно впливає на формування системи цінностей молодих людей і є основною причиною різних нервових та психологічних їх захворювань.

Ми вирішили дослідити, як впливають симбіотичні стосунки та авторитарне ставлення батьків до дітей в сім'ї на формування ціннісних пріоритетів. Це було зроблено за допомогою таких методик: «Ставлення батьків» А. Я. Варга, В. В. Століна, «Діагностика вад особистісного розвитку дитини» З. С.Карпенко, «Ціннісні пріоритети» С.П.Тищенко.

Результати цього аналізу показано у таблиці 1, де (-) погано, (- -) дуже погано, (+) добре, (+ +) дуже добре, (0) відсутність результату. (Дивись додаток1).

Аналізуючи результати тестування ми бачимо, що симбіотичні стосунки в сім'ї, авторитарне ставлення до дитини та сприйняття її, як маленького невдахи (що дуже боляче сприймають діти) викликають в неї агресію, невпевненість в собі і небажання вчитись (порядкові номери 1, 2, 5, 11, 14, 17). Навіть у дітей під порядковими номерами 15, 16, хоч і відсутні тести батьків, явно виражені тривожність, агресія, невпевненість та відсутність бажання вчитись і працювати, що характерно для дітей, у родині яких панують симбіотичні та авторитарні стосунки з батьками. Зокрема, у дитини під порядковим номером 16 "дуже поганий" показник "Я і рідна домівка" в тесті Ціннісні пріоритети, що говорить про присутність серйозної проблеми в сім'ї.

За результатами тестів, які були проведені з учнями 11 класу (див. таблицю) рівень сформованості таких ціннісних пріоритетів учнів, як «Я і рідна домівка», «Я і друзі», «Я і навчання», «Я і праця», «Я і моральні цінності» у великій мірі залежить від таких показників тесту «Ставлення батьків» як симбіоз, авторитарне ставлення батьків та такого параметру, як «Маленький невдаха». Про це свідчать результати тестів учнів та їх батьків під номерами 4,7,9,12,18, які свідчать про те, що коли у родині відсутні симбіотичні стосунки, авторитаризм та сприйняття дитини як маленького невдахи, то і система ціннісних орієнтацій і особистісний психологічний стан перебувають на адекватному рівні.

Від того, як ставляться батьки до дітей залежить і рівень сформованості таких вад особистісного розвитку дітей, як тривожність, агресивність, нечесність, невпевненість. Від цього у великій мірі залежить також адекватність чи неадекватність самооцінки юнака чи дівчини. А від того, якою є самооцінка у молодшої людини, у великій мірі залежить її здатність успішно адаптуватися до нових умов навчання.

Отже, ми прийшли до висновку, що мінімізувати ризики дезадаптації

студентів першого курсу можна ще в школі, систематично працюючи з батьками, самими школярами та з педагогічним колективом.

Одним з позитивних, на нашу думку моментів, які сприяють попередженню негативного досвіду під час адаптаційних процесів наших гімназистів у майбутньому, коли вони вже будуть студентами, ми вважаємо їх довузівську підготовку, яку вони проходять протягом навчання у старших класах.

Протягом десяти років гімназія співпрацює з Київською державною академією водного транспорту, Міжрегіональною академією управління персоналом, Інститутом біології КНУ ім.Т.Г.Шевченка, Національним університетом харчових технологій. З цими навчальними закладами укладено угоди про співпрацю. Крім цього гімназією успішно реалізується програма Всеукраїнського експерименту щодо збереження здоров'я гімназистів в ринково-економічних умовах (в тому числі психічного і соціального).

З метою реалізації особистісних потреб та можливостей гімназистів, а також визначення відповідного напрямку профільного навчання, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів проводиться щорічний моніторинг 9-х класів центром психодіагностики і консультування МАУП на основі комп'ютеризованого профорієнтаційного комплексу тестування «Профорієнтатор-UA» (ua/ru). (Свідectво про реєстрацію авторського права на твір № 47521, автори Алтухов Віталій Владиславович, Кувшинова Олеся Леонідівна, Ленг Тетяна Миколаївна, Серебряков Олексій Георгійович, Шмельов Олександр Георгійович) . В результаті тестування визначаються рекомендовані профільні напрямки навчання для учнів 9-х класів.

В таблиці 2 (дивись Додаток 2) приведені результати тестування учнів 9-х класів, яке проводилось в минулому 2013 – 2014 навчальному році.

Учасники тестування отримують постдіагностичну індивідуальну консультацію.

Робота над проблемою профілізації гімназії, аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дозволили нам виділити параметри кваліметричної моделі, що визначають основні напрями діяльності гімназії щодо впровадження профільного навчання:

Обґрунтування доцільності впровадження обраних профілів навчання (анкетування батьків, учнів , моніторинг рівня знань учнів, забезпечення кадрами, методичне забезпечення).

Нормативно-правове забезпечення профільного навчання (угоди з НУХТ- 2003 рік, КДАВТ- 2004 рік, МАУП -2005 рік).

Психологічна підтримка впровадження профільного навчання (аналіз проблем учнів , вчителів, що працюють в профільних класах, психолого-педагогічні семінари з проблеми розвантаження учнів профільних класів з загальноосвітніх дисциплін).

Кадрове забезпечення (профільні дисципліни – досвідчені викладачі кафедр, спецкурси - викладачі ВУЗів: НУХТ - математика, хімія; КДАВТ – історія України, правознавство; МАУП- українська та англійська мови.

Відповідно створені і працюють класи - групи довузівської підготовки з пільгами при вступі їх учнів до цих вузів. Вимоги викладачів вузу, саме ставлення їх до нинішніх учнів, як до завтрашніх студентів, є хорошою підготовкою до навчання у ВНЗ і, безперечно, амортизує входження їх у нову навчальну систему.

Таким чином, об'єднуючи зусилля колективу педагогів гімназії, її психологічної служби, спеціалістів з ВНЗ та завдяки постійному пошуку нових напрямків роботи, які сприяють вивченню особливостей психологічного стану всіх учасників навчально-виховного процесу гімназії, ми намагаємося створити сприятливі умови для успішної адаптації майбутніх першокурсників у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ. Буяльська Т. Б., к. філос. н., проф.; Прищак М. Д., к. пед. н., доц., Вінницький національний технічний університет
2. Винаходи і наука. Типи темпераменту. Психологія особистості Н.В.Ліфарєва.
3. Фактори дезадаптації та умови адаптації студентів першокурсників. Харківський національний медичний університет. Скорбач Т.В., Ніколаєва А.О., Кулікова І.І.
4. Малішевська А.П., Хмелько В.В., Хмелько Н.М., Соціально-психологічні проблеми обдарованих дітей», збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції « Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави», частина 2, 21 – 25 вересня 2011 року, м. Алушта, АР Крим.
5. 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.

МАНОХА Д.С.,
аспірант, СЕІП (EEIP),
м. Київ

РИНОК СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ ТА ЙОГО СКЛАДОВІ В УКРАЇНІ, КРАЇНАХ СНД, США ТА ЄС: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснена спроба компаративного аналізу ринку соціальної реклами в Україні, країнах СНД, США та країнах ЄС. Простежена логіка конституювання поняття «соціальна реклама» та формування правового поля його застосування. Здійснене співставлення схожих та відмінних рис ринку соціальної реклами в Україні та інших країнах. Розпочато побудову переліку методичних інструментів, що сприятимуть ефективному розвитку ринку соціальної реклами в Україні.

Ключові слова: ринок реклами, компаративний аналіз, соціальна реклама, правове поле соціальної реклами, методичні інструменти ефективності соціальної реклами.

В статье предпринята попытка компаративного анализа рынка социальной рекламы в Украине, странах СНГ, США и странах ЕС. Прослежена логика конституирования понятия «социальная реклама» и формирования правового поля его применения. Осуществлено сопоставление схожих и отличительных особенностей рынка социальной рекламы в Украине и других странах. Начато конструирование перечня методических инструментов, способствующих эффективному развитию рынка социальной рекламы в Украине.

Ключевые слова: рынок рекламы, компаративный анализ, социальная реклама, правовое поле социальной рекламы, методические инструменты эффективности социальной рекламы.

In this paper an attempt comparative market analysis of social advertising in Ukraine, CIS countries, the USA and the EU. Traced the logic of the constitution of the concept of “social advertising” and the formation of legal field of application. Realized comparison of similar and distinctive features of social advertising market in Ukraine and other countries. Started building a list of methodological tools that facilitate the efficient development of social advertising market in Ukraine.

Key words: *marketplace advertising, comparative analysis, social advertising, legal framework and methodological tools of social advertising effectiveness.*

З'явившись на суспільній арені в 1994-95 р.г., соціальна реклама одразу ж стала «слогою» політики. Для України це явище закономірне, тому що середина 90-х років була насичена з одного боку, лавиною демократичних виборів, багато хто з яких проводилися вперше в нашій країні, а з іншого боку, збіглася з найбільш важким, кризовим етапом у побудові нових економічних відносин. У цей період соціальні питання: безробіття, не виплати зарплат, пенсій, соціальних допомог, хвороби й навіть голод – стали для більшості українців проблемою номер один. І природно, що політтехнологи дуже органічно включили обговорення цих проблем, їхню символіку й образи в передвиборні кампанії своїх кандидатів. У цілому, гарна соціальна реклама – прекрасний індикатор для політика, щоб орієнтуватися в менталітеті й установках виборців.

Для здійснення компаративного дослідження та реалізації порівняльного аналізу якої-небудь предметної області, насамперед, варто виокремити об'єкти сформулювати критерії, по яких дослідник буде проводити порівняльний аналіз. С. Андріяшкін пропонує для аналізу ринку соціальної реклами використовувати наступні складові та одиниці аналізу [1]:

1. Основні учасники ринку соціальної реклами, їхня частка на цьому ринку й ступінь впливовості.
2. Основні цілі використання інструментів (реалізації кампаній) соціальної реклами.
3. Рівень і форми законодавчого регулювання сфери соціальної реклами.
4. Наявність професійних громадських організацій, їхня роль, форми участі в дискурсі щодо феномена соціальної реклами.
5. Основні теми, до яких звертаються автори рекламних кампаній; обсяг тематичного поля.
6. Основні носії, використовувані для просування рекламних ідей.
7. Ефективність. У цьому випадку мається на увазі порівняльний аналіз як оцінок ефективності рекламних кампаній, так і існування інструментів і практики оцінки ефективності.
8. Фінансування. Хто й у якому обсязі фінансує соціальні рекламні проекти?
9. Виробництво. Як побудоване виробництво соціальної реклами? Що прийнято мати на увазі під соціальною рекламою?
10. Ставлення до соціальної реклами серед її споживачів.

Наведемо результати співставлення ринків соціальної реклами, здійсненого С. Андріяшкіним [9, 10, 40, 41, 46]:

Вища освіта в контексті інтеграції до європейського освітнього простору

Критерії порівняння ринку соціальної реклами	Досвід України та країн СНД	Зарубіжний досвід (ЄС, США та ін.)
Основні учасники ринку соціальної реклами, їхня частка на цьому ринку й ступінь впливовості	Держава - основний учасник, від нього всі чекають регулювання, реалізації програм соціальної реклами. Однак соціальна реклама держави, як правило, реалізується у вигляді державної реклами (МВС, МНС та ін.) Проте, є зразки власне соціальної реклами: "Зателефонуйте батькам", "Це моє місто" та ін. Великий бізнес - іноді використовує інструменти соціальної реклами для створення образу соціально відповідального бізнесу. Іноді зразки комерційної реклами почасти сприяють досягненню соціальних цілей. Професійне співтовариство - іноді використовує інструменти соціальної реклами для обслуговування клієнтів, однак поки ще в цілому ставиться до неї як до малозастосованої у реальній практиці креативу. Проводяться фестивалі й конкурси, але "на вулиці" їхні результати попадають нечасто. Благодійні фонди й організації - організують регіональні соціальні кампанії (якщо знайдуть грошей); Міжнародні благодійні фонди й організації (WMF, UNICEF та ін.) - реалізують державні програми соціальної реклами: наприклад, по ТБ досить часто демонструються ролики цих організацій проти використання протипілотних мін, щодо захисту природи, дітей і т.д.	Держава - найважливіший учасник ринку соціальної реклами за кордоном. Бере активну участь у програмах соціальної реклами по широкому колу соціальних проблем. Фінансована урядом соціальна реклама включає як державну, так і, власне, соціальну рекламу. Бізнес - активно й усвідомлено використовує соціальну рекламу для створення образу соціально відповідального бізнесу й, як прямий наслідок, забезпечує підвищення своєї капіталізації. (Phillip Morris: кампанія проти паління; AVON - запобігання раку грудей; Liz Claiborne - домашнє насильство над жінками; Motorola - домашнє насильство, Pilot Pen - кампанія про СНІД). Іноді зразки комерційної реклами частково сприяють досягненню соціальних цілей (Durex: "Мільйон проблем візьмуть на себе"). Професійне співтовариство - активно використовує інструменти соціальної реклами для обслуговування клієнтів, створює й розробляє зразки соціальної реклами для "вуличного використання". Національні благодійні фонди й організації - організують соціальні кампанії будь-якого масштабу. (National Cancer Council - кампанія про рак, Center for Disease Control: кампанія проти СНІДу); Міжнародні благодійні фонди й організації (WMF, UNICEF та ін.) - реалізують програми соціальної реклами: наприклад, по ТБ досить часто демонструються ролики цих організацій. Особливо варто відзначити діяльність Червоного Хреста.
Основні цілі використання інструментів (реалізації кампаній) соціальної реклами	Ціль - не розмовляти про проблему, а мотивувати на вчинки. Держава: просування власних послуг (державна реклама), вибори державних чиновників і політиків, у тому числі й через стабілізацію суспільних настроїв (використання в рамках політичних кампаній). Громадські організації: привернення уваги населення й органів державної влади до насущних соціальних проблем; створення позитивної суспільної думки. Великий бізнес: імідж, маркетинг, оптимізація податкового тягара, самореалізація топ-менеджерів.	Ціль - не розмовляти про проблему, а мотивувати на вчинки, створювати нові цінності Держава: просування власних послуг, виконання соціальних функцій. Бізнес: просування компаній як соціально відповідальної, просування власних продуктів/ послуг, самореалізація топ-менеджерів, оптимізація податкового тягара. Громадські організації: привернення уваги населення й органів державної влади до насущних суспільних проблем, створення позитивної суспільної думки.
Координуючі органи і їхні функції	Профільні міністерства: фінансування, регулювання, контроль. Інші державні органи: самостійно займаються питаннями соціальної реклами, координуючого органа немає.	США: неурядова організація Рекламна Рада. Є єдиним замовником перед ЗМІ; займається плануванням, створенням і розміщенням соціальної реклами. Теми пропонуються федеральною владою й некомерційними організаціями. Рада координує роботу рекламних агенцій, що беруть участь у виробництві реклами, і рекламодавців, що здійснюють її фінансування. <i>Великобританія</i>: Центральний офіс інформації при Уряді (збирає від всіх урядових органів замовлення, розподіляє їх між різними рекламними агентствами. Є єдиним замовником перед ЗМІ. Загальний річний бюджет = €300 млн., витрати на рекламу = €195 млн. / рік. Центр не розробляє передвиборні кампанії для політичних партій і не відстоює будь-які політичні інтереси. Завдання Центру - пояснити чиновникам, що можна зробити за допомогою реклами для вирішення того або іншого завдання.

Рівень і форми законодавчого регулювання сфери соціальної реклами	Закон України "Про рекламу": „Соціальна реклама – це інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку”. Закон РФ "Про рекламу": Ст. 2 - визначення реклами; Ст. 18 - "Соціальна реклама представляє суспільні й державні інтереси й спрямована на досягнення благодійних цілей"; порядок розміщення соціальної реклами в ЗМІ. Інших законодавчих визначень немає.	У Великій Британії питання соціальної реклами не регулюються законодавством. Сама реклама замовляється Урядом і фінансується з його бюджету, інше вирішується саморегулюванням рекламної індустрії. Влада не намагається змусити ЗМІ розміщувати соціальну рекламу безкоштовно. Корпорація "BBC" має спеціальний застережний пункт у своєму статуті про розміщення соціальної реклами.
Наявність професійних громадських організацій, їхня роль, форми участі в дискусіях щодо феномена соціальної реклами	В Україні – відсутні. У Росії - Рекламна рада Росії (входять всі провідні ЗМІ, комунікаційні консультанти). Створений в 1993 році. Розміщували рекламні ролики на ГРТ "Все в нас виїде", "Пам'ятайте про близьких", "Зателефонуйте батькам" та ін.) СРСП - Союз творців соціальної реклами: "має намір зайнятися виробництвом і розміщенням соціальної реклами, виконуючи замовлення гоструктур" (2).	Є галузеві асоціації, які займаються також питаннями соціальної реклами, наприклад, Outdoor Advertising Association of America, Inc., National Association of Broadcasters та ін.
Основні теми, до яких звертаються автори рекламних кампаній; обсяг тематичного поля	Україна: Захист дітей, Податки, СНІД, Родина, Тютюнопаління, Вживання наркотиків. Росія: Податки: "Настав час вийти з тіні"; "27 причин платити податки" (Замовник – МВС). Паління: "Пропоную смердючий спосіб життя" (група "Дарт"). Захист дітей: "Дітей не кидати" (група "Дарт")Ролики UNICEF. Алкоголізм "Тато не пий!". Допомога хворим (Фонд допомоги дітям-сиротам, інвалід-сліпим та ін.) Анти-СНІД-контроль за народжуваністю ("Цей дріб'язок захистить нас обох"). Сім'я: "Подзвоните батькам". Безпека на дорогах. Армія: „уникання призову”.	Загальні проблеми: Захист природи WWF "Shelter from the Storm": створення притулків і притулків для тварин, що страждають від поганого поводження людини із природою, безпека на дорогах. Канада: кожному водієві, не бажав використовувати ремінь безпеки, видають табличку, схожу на ярлик, що вішається на великий палець небіжчика для впізнання. У ярлик уписується повне ім'я водія й координати найближчих родичів; на звороті - повний опис всіх каліцтв, які водії можуть одержати при аварії. Організатор - канадська поліція. Велика Британія: Телевізійний ролик про те, що водій на ім'я Джон, що загинув сам і погубив свою родину через те, що заснув за кермом свого автомобіля.Паління. Франція: Інформація про те, що якийсь неназваний продукт містить гаму токсичних хімікатів, у тому числі ртуть, аміак та ін. Інструменти: Тв-Ролики в прайм-тайм, оголошення в національний прес. Коли сильно налякані люди телефонували на номери гарячої лінії, з'ясовувалося, що мова йде про сигарети.Родина. Німеччина: кампанія "Дайте татові пограти" (ціль - допомогти батькам сімейства знайти час для своїх дітей (не можуть через завантаженість на роботі; організатор - Міністерство у справах родини, людей похилого віку, жінок і молоді). Домашнє насильство над жінками: "Жіноча справа" Liz Claiborne, "Cell phones save lives" (збирають б/у мобільні телефони, програмують їх на дзвінки в служби порятунку й роздають їх жертвам домашнього насилля. Контроль за народжуваністю. Хвороби: Анти-СНІД, рак груди. Толерантність до громадян іншої віри/кольору шкіри та ін.Армія, патріотизм.

		Специфічні проблеми: <i>Німеччина:</i> холокост (серія плакатів "Холокост ніколи не було" - заклик пожертвувати гроші на спорудження пам'ятника жертвам нацизму). Допомога безробітним, як користуватися відповідними урядовими службами (завчасно планувати поштові розсилання на Різдво, щоб не накопичувались). Допомога хвора й старим: "Ви боїтеся старості? А туберкульозні хворі третього світу були б щасливі до її дожити!"; "Поверніть хворих проказою до нормального життя!", "Мільйони німців хворі діабетом і не знають про це!", та ін..
Основні носії, використовувані для просування рекламних ідей	ТБ, преса, зовнішня реклама, direct-mail Офіційні дані про обсяг розташовуваної інформації не знайдені.	ТБ, зовнішня реклама, преса, радіо, "від дверей до дверей". <i>США:</i> CBS щорічно показує 17000 рекламних сюжетів. Безкоштовне або платне надання місця в мас-медіа залежить від податкового статусу організації й від змісту: якщо реклама піднімає серйозну соціальну проблему, місце або час, як правило, дається безкоштовно. <i>США:</i> Дослідження The National Cancer Institute показують, що методи PSA's більш ефективні, ніж редакційні статті, брошури та ін. <i>Німеччина:</i> 70% зовнішньої реклами в м. Дессау - соціальна реклама.
Ефективність. У цьому випадку мається на увазі порівняльний аналіз як оцінок ефективності рекламних кампаній, так і існування інструментів і практики оцінки ефективності	Офіційні дані не знайдені	<i>США:</i> рекламна кампанія по боротьбі з палінням у Каліфорнії змусила відмовитися від сигарети в 3 рази більше каліфорнійців, ніж у середньому по країні. <i>США:</i> "Cell phones save lives": за 4 роки Motorola збрала 16000 мобільних телефонів, власники бездротових каналів зв'язку надавали безкоштовний час. <i>США:</i> Дослідження National Cancer Institute про поінформованість про ризик ракових захворювань, показує, що ефективність ТБ як носія соціальної реклами становить 55%, на інші ЗМІ (радіо та ін.) припало близько 4%. <i>США:</i> Кампанія проти дитячого алкоголізму спровокувала більше 76000 дзвінків по 800 телефонам, де можна було одержати інформацію про місцеві довідкові центри. 62% що подзвонили ужили подальших заходів. Більше 30000 чоловік звернулися в місцеві лікувальні центри. <i>США:</i> Кампанія Американського Червоного Хреста "Play Your Part" за 1 місяць рекрутувало 30000 добровольців, 14000 з яких було від 18 до 34 років. Щоб бути ефективною, соціальна ТБ-реклама повинна бути адекватною, цікавою й пізнавальною для аудиторії, залишати після перегляду у свідомості її споживачів одну просту думку, спонукати до дії.
Фінансування. Хто й у якому обсязі фінансує соціальні рекламні проекти?	<i>Україна</i> – офіційних даних не знайдено. <i>Росія.</i> Обсяг ринку соціальної реклами за підсумками 2002 року склав біля \$20 млн. (менш 1% від всієї реклами) (2). Держава, у тому числі окремі політики. "Цілеспрямованого державного фінансування соціальної реклами в Росії немає". (2) Проте, Міністерство друку й інформації за останні 3 роки витратило на соціальні проекти близько 15 млн. руб.	Найбільші рекламодавці - національні уряди: <i>США:</i> кампанія проти наркоманії за період 1993-2000 р.р. = \$1777 млн. (6) <i>Великобританія:</i> 2001 рік = ?143 млн. (обігнало по показнику кількості реклами Procter&Gamble, British Telecom; з них найбільше довелось на Міністерство оборони й Міністерство освіти та праці) (6) Бізнес. Громадські організації й фонди.

Виробництво. Як побудоване виробництво соціальної реклами? Що слід розуміти під соціальною рекламою?	Соціальна реклама може бути від державних, громадських, некомерційних об'єднань, а також власне, соціальних. Соціальна реклама, в основному, розглядається як сфера самореалізації креативщиків, рекламістів, але не як бізнес і соціально відповідальна функція. З іншого боку, зараз така думка поступово змінюється.	Рекламні кампанії містять у собі "традиційну" рекламу, PR-Заходи, маркетингові дослідження. Загальний термін у США, наприклад, - Public Service Advertising. За словами Bill Goodwill, CEO Goodwill Communications, Inc., рекламна кампанія в США - це програма, у рамках якої відбувається розробка стратегії, включаючи дослідження, креатив, виробництво, поширення й оцінку. Дуже важливо - дослідження до старту кампанії. Правило №2: наймати досвідчених виробників, оскільки виробництво продукту соціальної реклами "несхоже на виробництво продукту іншого призначення". <i>Великобританія</i>, Центральний офіс інформації: на відміну від пропагандистського промивання мізків, соціальна реклама - це заклик до цілком конкретної дії.
Ставлення до соціальної реклами серед її споживачів	Залежить від зразків соціальної реклами: від злості й роздратування, до реальних дій.	Залежить від зразків соціальної реклами, однак ступінь ефективності, як правило, досить високий (див. відповідний рядок).

Методи та умови забезпечення ефективності соціальної реклами в Україні, країнах СНД та країнах ЄС

Сучасний суспільний комунікаційний простір прагне до запровадження методів та засобів, що зумовлюватимуть найбільш високий рівень ефективності рекламного впливу як такого, соціального – зокрема.

Істотною проблемою підвищення ефективності соціальної реклами є її орієнтація на масову свідомість, тоді як рішення про вибір тієї чи іншої моделі поведінки приймається виключно на індивідуальній мотиваційній основі. Щоб бути ефективною, соціальна реклама повинна носити **адресний характер**, або, принаймні, здаватися такою.

На думку В.Вайнера та А.Балашової [30], ефективна соціальна реклама:

- **позитивна** (не „проти”, а „за”, у тому числі „за відсутність” чогось – антинаркотична, анти військова, анти дискримінаційна тощо);
- **має „людське обличчя”** (у об’єктиві – не предмет, а людина);
- **спирається на соціально визнані норми та дії**, на усталені цінності та стереотипи;
- **не провокує суперечності** між різними соціальними групами (віковими, тендерними та ін.) – об’єднує, впливає на більшість, укріплює зв’язки між групами;
- **сприяє формуванню обережного ставлення до національних традицій**, культурного та природного спадку;

на відміну від комерційної реклами, що закликає до споживання чогось,

може закликати до відмови від використання чогось в інтересах самого споживача (з метою покращення здоров'я, безпеки тощо);

- **познає умови та способи для безпосередньої участі** громадян у позитивних соціальних процесах (від збереження окремих видів флори та фауни до збереження генофонду країни), тобто відповідає на питання „як?“, причому пропонує кілька варіантів (зроби сам, допоможи іншим, розкажи, як можна допомогти іншим, і т.п.);
- **формує не швидко та одноразову дію, а стійку й часто пролонговану соціально значущу поведінку.**

Нагадаємо також, що за даними дослідження National Cancer Institute (США) про поінформованість про ризик ракових захворювань, показує, що ефективність ТБ як носія соціальної реклами становить 55%, на інші ЗМІ (радіо та ін.) припало близько 4%. З огляду на приклади ефективних соціальних кампаній, серед яких:

а) кампанія проти дитячого алкоголізму спровокувала більше 76000 дзвінків по 800 телефонам, де можна було одержати інформацію про місцеві довідкові центри. 62%, що подзвонили, ужили подальших заходів. Більше 30000 чоловік звернулися в місцеві лікувальні центри (США);

б) кампанія Американського Червоного Хреста «Play Your Part» за 1 місяць рекрутувало 30000 добровольців, 14000 з яких було від 18 до 34 років (США); та ін. – щоб бути ефективною, соціальна ТБ-реклама повинна бути:

- 1) **адекватною,**
- 2) **цікавою й пізнавальною для аудиторії,**
- 3) **залишати після перегляду у свідомості її споживачів одну просту думку,**
- 4) **спонукати до дії.**

Аналіз психологічних аспектів впливу реклами, можна виокремити кілька вимог до продукту соціальної реклами, дотримання яких здатне підняти ефективність кампанії. Соціальне рекламне повідомлення повинно:

- **привертати якомога більше увагу** цільової аудиторії;
- **сприйматися легко, швидко й, за можливістю, у максимальному обсязі;**
- **розумітися адекватно смислу,** закладеному в нього;
- **містити продуману аргументацію,** орієнтовану на те, щоб викликати згоду адресата з ідеями, що кореспондуються (при цьому можна апелювати як до раціональної, так і до емоційної сфери свідомості);
- **запам'ятовуватися на якомога більший термін** і спонукати до певної дії.

При організації рекламного впливу слід звертати увагу не на відносний ефект, а на максимальні його можливості: адресуючи вплив на цільову ауди-

торію, визначаючи її як актуальну, не слід забувати про можливості впливу на потенціальну аудиторію – тих, то також може сприйняти та скористатися змістом, вміщеним у повідомленні. Таким чином, ефективність впливу може виявитися значно більшим.

Організуючи рекламний вплив у системі трьох базових комунікаційних процесів – схвилюваність (занепокоєння), навчання та переконання, слід зважати на їхню актуалізованість, аби створений меседж віднайшов необхідний відгук у цільової аудиторії. Відповідно можна виокремити три типи самих меседжів:

- 1 – меседжі, що викликають занепокоєння;
- 2 – меседжі, що виконують навчальну функцію;
- 3 – меседжі, що переконують.

Кожний з названих типів має свої особливості, спрямованість, спонукальну силу та ін. Врахування особливостей зазначених типів є обов'язковим при формуванні рекламного впливу.

Людям завжди були й будуть потрібні міфи. Тому важливим часто є не сам товар чи ідея. Важливою є легенда, що стоїть за ними. Отже, головне завдання виробника – створення стійкого міфу, такого, котрий дозволить бути успішним саме його товару, або сприйнятою – саме його ідею. Стійкість міфу залежить, насамперед, від того, наскільки він автентичний масовій свідомості реципієнтів у конкретний історичний момент [3, 11].

Реклама часто апелює до міфологічної чи релігійної тридцятимільйонно-річної свідомості людини. У глибині душі ми всі віримо в чудо, і численні рекламні кампанії будуються саме на цьому: “крем, що омолоджує. Через два тижні використання ви помолодієте на 20 років”, “Ці парфуми зроблять вас непереборною”, “Пийте такий-то сік (або їжте такі-те продукти), і Ви будете невразливі для життєвих проблем”. Список можна продовжувати нескінченно. З того ж ряду – численні розіграші різних призів. Роль реклами, таким чином, зрозуміло, реклами в широкому значенні цього слова, у житті суспільства набагато більш вагома, ніж просто вплив на обсяг продажів того або іншого товару. Реклама формує потреби, стиль життя, ідеологію, в остаточному підсумку – масова свідомість. Реклама була, є й буде завжди, у будь-якому разі – поки існує наша цивілізація. Інша справа, що частиною життя вона стала тільки тоді, коли виникли суспільство споживання і масова комунікація [39].

Реклама багатофункціональна, вона може служити для вирішення різних завдань, її можливості практично безмежні. Але для того, щоб цілі були досягнуті, необхідна в першу чергу правильна постановка завдань рекламної кампанії. Отже, які першочергові завдання вирішує реклама? Комерційна реклама – проінформувати потенційних споживачів про існування марки,

викликати довіру до неї, зацікавити їх - словом, створити позитивний імідж, і - саме головне - переконати придбати товар саме цієї марки. Соціальна реклама – акцентувати увагу на тій чи іншій соціальній проблемі, запелювати до її особистої значущості для реципієнта та запропонувати певний стиль і спосіб поведінки і дії, який буде сприйнятий та відтворений реципієнтом.

Про історію реклами сказано чимало. Уже стало звичним відраховувати момент її виникнення чи ледве не від початку періоду кам'яного віку. Однак реклама (так само, як і суспільство) - не є щось раз і назавжди застигле й незмінне. Реклама еволюціонує. Якщо, приміром, на початку ХХ сторіччя головною й основною метою реклами було підвищити обсяг продажів того або іншого товару, тобто вона служила для досягнення тактичних і, у цілому, повсякчасних цілей, то в останні десятиліття коло розв'язуваних нею завдань істотно розширився [28].

Сучасна реклама (виключення становлять акції стимулювання продажів - усілякі сезони знижок, розпродажу, сюди ж можна віднести й оповіщення споживачів про ці заходи) спрямована головним чином на формування стилю життя потенційних споживачів, конструювання легенд, що переконують представників цільових груп у необхідності придбання тих або інших товарів, або у позиціонуванні актуальної поведінки чи способу діяння – тобто на вирішення завдань стратегічних.

Усередині кожної групи споживачів, об'єднаних приблизно однаковим рівнем доходів і, відповідно, близьких по стилі життя, виділяються представники різних *психографічних типів*, кожний з яких найбільш сприйнятливий до певного, “свого” варіанту позиціонування. Так само, як вся світова література, по суті, зводиться до дев'яти сюжетів, суть більшості комерційних рекламних messages представляє із себе різноманітні варіації на теми:

- “Стань таким же, як усі. Купи це!”, тобто споживання певного товару дозволяє людині почувати свою приналежність до певної соціальної групи й, як наслідок, створюється відчуття захищеності й стабільності (*обивателі*);
- “ти увійдеш у коло вибраних”, при цьому характер “обраності” визначається, у першу чергу, інтересами рекламодавця, у цьому випадку людині пропонується купити те, чим користуються люди, яких він уважає для себе еталоном, вірніше - ті, кого йому було запропоновано вважати еталоном (*наслідувачі*);
- “у мене є те, чого немає в інших”, людині пропонується за допомогою придбання деякого ряду товарів підкреслити свою успішність, перехід на якийсь інший соціальний рівень (*кар'єристи*);
- “я не такий, як інші, я - індивідуальність”, у цьому випадку при виборі товарів і послуг людина дивиться по сторонах не для того, щоб з

кимсь конкурувати, а для того, щоб через споживання тих або інших товарів сконструювати свій власний неповторний імідж, але при цьому в спробі бути оригінальним він, як правило, іде від протилежного, звіряючи свій текст із найпоширенішим (*незалежні*) [20].

Відповідну типологію можна було б побудувати й відповідно до типології соціальних рекламних повідомлень, однак, щонайшвидше, *типологія психотипів* навряд чи змінилася б.

Прийнято вважати, що ми живемо в епоху символів. Це не зовсім вірно. Точніше було б сказати, що наша цивілізація символічна по суті. Наша свідомість - набір стереотипів, що символізують прилучення до тих або інших цінностей, при цьому трактування символу визначається культурним середовищем суспільства, соціальної групи, референтної групи й т.д.

Людина здобуває не товар чи ідею, вона здобуває цінності, пов'язані із цим товаром чи ідеєю, і саме цим визначається вибір. Самі цінності вічні, вони не змінюються, але змінюються пріоритети.

Перелік методів забезпечення та засобів сприяння ефективності соціального рекламного впливу можна продовжувати. Однак, для систематизації очікувань щодо такого узагальнення, слід провести емпіричне дослідження, яке дозволить зацентрувати провідні, передусім з точки зору реципієнта, методи забезпечення ефективності соціальної реклами [22-24].

Підводячи підсумки здійснюваного дослідження, можемо стверджувати:

1) соціальна реклама – це інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку;

2) сьогодні в Україні існує доволі базова модель регулювання такого феномену, як соціальна реклама, яка наразі майже повністю є залежною від державного регулювання, не отримує достатнього фінансування, до цього процесу не залучаються комерційні структури, законодавча база не достатньо розвинена, чого вже давно не існує в більшості країн ЄС.

3) Україна, маючи перед собою досвід країн ЄС, та США, де ринок соціальної реклами зараз є найбільш розвиненим, має змогу імплементувати його елементи в Україні, задня досягнення відповідного рівня цієї сфери.

Список використаних джерел:

1. Андрияшкин С. Компаративный анализ российского и зарубежного опыта социальной рекламы // http://www.socreklama.ru/sr_article.php?arti_id=81.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. - М., Наука, Смысл, 1999. - 350 с.

3. Барт Р. Риторика образа //Избранные работы. Семиотика. Поэтика. - М., Прогресс, 1989. - с. 297 - 319.
4. Бурлакова Ю. Liz Claiborne: «Женское дело» против домашнего насилия» // Информационно-аналитический портал «Sostav.ru. Маркетинг. Реклама. PR» (www.sostav.ru)
5. Винтерхофф-Шпурк П. Медиapsихология. Основные принципы.Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 288 с.
6. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 143 с.
7. Володеева В.Н. Основы психологии. – С.-П. – 1995. – с.58.
8. Востоков Б.И. О значении слова //Проблема знака и значения. - М., МГУ, 1969. - с. 114 - 122.
9. Германия. Кампания «Дайте папе поиграть». // www.news.gala.net/?cat=23&dy=2&mn=6&yr=2002&id=62213
10. Германия: социальная реклама должна шокировать. // www.outdoormedia.ru/index.phtml?n=253&a=1
11. Голубко А. Социальная реклама//marketing.spb.ru
12. Данилов В. Социальная реклама - не промывание мозгов // Известия - 17 марта 2003 г.
13. Жовтянська В.В. Значення і смисл в контексті суб'єктивного досвіду (дослідження рекламних матеріалів)//Наукові студії. – К.: 2007.
14. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. - М., Мир, 1976. - 165 с.
15. Исаев С. Социальная реклама - что это такое? // www.statya.ru/710
16. Карпова С.В. Международное рекламное дело. – М.: КНОРУС, 2007. – 288 с.
17. Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. М., Наука, 1988. - 309 с.
18. Клименко І.В. “Соціально-психологічні засоби технологізації PR у сфері маркетингу”/ - Автореф. дис. канд. н. – К., 2004 р.
19. Кортлэнд Л. Бове, Уилльям Ф. Аренс. Современная реклама. – М., 1995. – 610 с.
20. Котельников А. Секреты эффективной рекламы”. - Источник: «COMCON-SPb»
21. Кузьменков М. Так блеск или нищета? (полемиическое размышление о социальной рекламе) // www.statya.ru/463
22. Левицкий В.В. Экспериментальные данные к проблеме смысловой структуры слова//Семантическая структура слова. М., наука, 1971. - с.151-167.
23. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Там же, с.7-19.
24. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ, 1979, №2.
25. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., Смысл, 1999. - 456 с.
26. Любарский Г.Ю. Морфология истории: сравнительный метод и историческое развитие. Глава 1. // <http://www.tuad.nsk.ru/~history/Author/Russ/L/LubarskijGJu/morfo/glava1.html>
27. Мальцев В.И. Лексическое значение и понятие// Проблема знака и значе-

- ния. М., МГУ, 1969. - с. 93-103.
28. Михайлов В. Блеск и нищета социальной рекламы. // www.statya.ru/225
29. Нарский И.С. Проблема значения «значения» в теории познания// Там же, с.9-21.
30. Николайшвили Г. Социальная реклама. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.: ил.
31. Николайшвили Г.Г. Коммерческая, политическая, социальная реклама: сотрудничество и конкуренция. // www.socreklama.ru/sr_article.php?arti_id=51
32. Пирогова Ю. Ложные умозаключения при интерпретации рекламы// Реклама, 2000, №2. - с. 15-18.
33. Сайт Рекламного совета США - www.adcouncil.org
34. Сергеев С. Социальная реклама. – Самара.: Издательский дом „бахрах-М”, 2006. – 288 с.
35. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира// Вестник МГУ, 1981, №2.
36. Социально ответственные инвестиции. Влияние моды или результат эволюции капитализма? // www.fundmanager.bip.ru/anonce/36.htm
37. Талипова Г.Ш. Возможности формирования общественного мнения механизмами социальной рекламы // www.tisbi.ru/science/vestnik/2000/issue2/18.php
38. Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика. М., 2001. – 800 с.
39. Ульяновский А. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы. – СПб.: Питер, 2005. – 544 с.: ил.
40. Федеральный закон «О рекламе» № 108-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 18.06.2001 № 76-ФЗ, от 14.12.2001 № 162-ФЗ, от 30.12.2001 № 196-ФЗ) // <http://www.medialaw.ru/publications/books/medialaw2/laws/9-rek.html>
41. Центрального офиса информации (Великобритания) - www.coi.gov.uk
42. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. М., Изд-во МГУ, 1983. - 157 с.
43. Osgood Ch.E. Method and Theory in Experimental Psychology. N.Y., Oxford University Press, 1953. - 756 p.
44. Berger W. Public Service Advertising in America. // www.psaresearch.com
45. Serl J.R. Intentionality. Cambridge, N.Y., Melbourne, Cambridge University Press
46. Інформаційний портал „Соціальна реклама.ru” www.socreklama.ru
47. PSA research Center www.psaresearch.com
48. Інформаційний сайт „Русская реклама-креатив” www.creatiff.ru
49. Інформаційний портал „Международная Маркетинговая Группа”www.marketing-ua.com/news.php
50. Інформаційний портал „Маркетинговий ринок” <http://research.marketing-ua.com>
51. Офіційний сайт акції „Движение без опасности” <http://www.bezdp.ru/social>

МЕДВЕДЄВ В.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра нейрохірургії,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ЕТИЧНИЙ ДИСКУРС СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЕТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ НЕЙРОХІРУРГІЇ

У роботі розглянуто основні проблемні питання сучасної біоетики під кутом зору нейрохірургії, можливість використання курсу нейрохірургії у вищих медичних закладах для демонстрації етичної проблематики сучасності, формування живої зацікавленості студентів світоглядними питаннями, виховання критичного підходу до світогляд-формуючої інформації.

Ключові слова: біоетика, нейрохірургія, психохірургія, іморталізм, стовбурові клітини, технократичні ризики, постхристиянське суспільство.

В работе рассмотрены основные проблемные вопросы современной биоэтики с точки зрения нейрохирургии, возможность использования курса нейрохирургии в медицинских ВУЗах с целью демонстрации этической проблематики, формирования живой заинтересованности студентов мировоззренческими вопросами, воспитания критичности в отношении формирующей мировоззрение информации.

Ключевые слова: биоэтика, нейрохирургия, психохирургия, иммортализм, стволовые клетки, технократические риски, постхристианское общество.

The article examines the main problems of modern bioethics from the perspective of neurosurgery, the possibility of applying neurosurgery at higher medical institutions in order to demonstrate modern ethical issues, forming a living interest of students in outlook issues and bringing critical approach to philosophy-forming information.

Key words: bioethics, neurosurgery, psycho-surgery, immortalism, stem cells, technocratic risks, post-Christian society.

Протягом усієї історії людства розвиток технологій супроводжувався загостренням світоглядних та етичних питань людського буття. У наш час, коли техногенний прогрес сягнув високих темпів, такого роду проблематика фігурує практично у всіх сферах людської діяльності. Медицина, особливо – нейрохірургія чи не найбільш широко залучена у цей процес. Це зумовлено її високою технократичністю, особливою увагою до об'єкту її діяльності – людського мозку. Враховуючи превалювання парадигми провідної ролі мозку у здійсненні функцій психічної та інтелектуальної сфери, пересічному загалу видається цілком реальним втручання у сферу психіки та інтелекту шляхом впливу на матеріальний корелят її буття – головний мозок. Так чи інакше, медики загалом і нейрохірурги – зокрема потрапляють в епіцентр надзвичайно важких світоглядних, етичних та правових спорів, колізій, стикаються з ними у практичній діяльності. Це потребує від них наявності відповідного рівня світоглядних, філософських знань, критичності – якостей, котрі чи не найменшою мірою притаманні студентству, формуються найважче, особливо у молодіжному середовищі – де світосприйняттю та поведінковим стереотипам притаманний радикалізм, нігілістичний скепсис, релятивізм і часто принципове неприйняття будь-якої регламентації життя, передусім моральної. Парадоксальність поміж потребою морального та світоглядного виховання студента-медика і його неготовністю до сприйняття такої проблематики значною мірою утруднює етичне виховання молодих лікарів. У цьому сенсі курс нейрохірургії надає унікальну можливість увести студента в окреслене коло проблем, зацікавити його ними і відкрити шлях до критичного пошуку прийнятного світоглядного дискурсу серед різноманіття існуючих парадигм. Унікальність цього шансу має кілька важливих передумов. По-перше, це вік студента: на кафедру нейрохірургії приходять студенти п'ятих курсів основних факультетів лікувального профілю. По-друге, нейрохірургічна патологія дозволяє продемонструвати як множину новітніх технічних засобів лікувального впливу, так і їх часто сумнівну результативність. Студент має чудову нагоду відчувати дистанцію між сферою публіцистики, чуток та телевізійних сенсацій і суворими реаліями клінічної прийнятності розрекламованих новинок біомедичної технології. Це формує навички критичного сприйняття інформації, прищеплює смак роботи з перевіреними джерелами наукової інформації, стимулює не лише евристичну пристрасність, але й потяг до грамотної перевірки висловлених припущень, фундаментальних чи практичних новел. Нарешті, саме в курсі нейрохірургії, завдяки значній поширеності патології мозку серед людської популяції, студент має нагоду відчувати усі позитивні та негативні моменти сучасних методів лікування у безпосередній близькості: на прикладі власних родичів, близьких людей.

Протягом останніх десяти років ми мали нагоду реалізації курсу нейрохі-

рургії саме у такому, етико-орієнтованому ключі. Основні проблемні питання, які вдається запропонувати до розгляду студентам під час такого курсу нейрохірургії викладені далі.

Отже, у практиці сучасної нейрохірургії чим раз частіше виникають питання, пов'язані з ключовими біоетичними проблемами сьогодення. Причина цієї тенденції, очевидно, у полідисциплінарності та технократичності цього важливого медичного напрямку. Біоетичні проблеми практичної та теоретичної нейрохірургії, можна розділити на **фундаментальні та прикладні**.

Фундаментальні прямо торкаються основних проблем природознавства, традиційних світоглядних парадигм. До них слід віднести наступні: 1) **проблема терапевтичного клонування**, тобто проблема біологічного, суспільного та правового статусу зародку на стадії зиготи чи ембріону (світоглядне звучання: проблема визначення моменту виникнення потенційного біологічного еквіваленту особистості, необхідного, хоч і недостатнього для реалізації усіх її атрибутів); 2) **проблема евтаназії** (проблема визначення моменту смерті); 3) **проблема психохірургії** (проблема [не]тотожності сукупності мозкових процесів – особистості, тобто психічній сфері людини); 4) **проблема нейропротезування та штучного інтелекту** (світоглядний еквівалент аналогічний); 5) **проблема подовження буття особистості** в умовах видимого фізичного світу і іморталістські реляції.

Прикладні біоетичні проблеми пов'язані з фундаментальними світоглядними питаннями опосередковано, однак набувають неабиякої гостроти за умов розширення клініко-експериментального методу розв'язання існуючих біомедичних проблем сьогодення, тобто за умов інтенсифікації технологічного прогресу. До них належать: етико-правові аспекти проведення клініко-експериментальних досліджень (*залучення пацієнтів, що перебувають у скрутному фінансовому стані, шляхом грошової винагороди*); проведення прихованих експериментів (*умисна непоінформованість пацієнтів щодо недослідженості нового методу лікування*); узалежнення якості та широти надання медичних послуг від платоспроможності їх отримувача; позитивне сприйняття практики неофіційних розрахунків і значна комерціалізація медичної галузі з виведенням за дужки наукового пошуку.

Серед переліченого загалу біоетичних проблем сучасної нейрохірургії можна виділити три основні сегменти: 1) біоетичні проблеми рутинної практичної нейрохірургії¹; 2) біоетичні проблеми функціональної та відновної нейрохірургії – лікування окремих видів складної неврологічної та психічної патології; 3) біоетичні проблеми парадигми керованого прогресу людського

1 Окремо відзначимо, що у даній роботі ми не торкалися теми евтаназії, оскільки, на відміну від означених вище, вона є проблемним питанням медицини загалом і потребує окремого розширеного розгляду.

інтелекту та подовження людського буття у існуючій системі фундаментальних фізичних законів. Зупинимось детально на двох останніх сегментах.

Етичні проблеми функціональної нейрохірургії. Метод функціональної нейрохірургії використовують у лікуванні епілепсії, хронічних больових синдромів, різноманітних хронічних порушень м'язового тонуусу і гіперкінезів, а також глибоких соціально-небезпечних психічних розладів. Історично першою поширеною, розробленою за усіма правилами оперативної хірургії, психохірургічною операцією слід вважати так звану префронтальну лоботомію (Е. Моніш, 1935). З точки зору сучасності таке втручання (*тотальне роз'єднання зв'язків між таламусом, лімбічною системою з одного боку та корою лобних часток – з іншого*) є невиправдано грубим, його використання повинно було б бути казуїстичним. Однак півстоліття тому лоботомії в амбулаторних умовах були надзвичайно розповсюджені. Варіант цього втручання, запропонований У. Фріменом, був модифікацією класичної (*префронтальної*) лоботомії за Монішем. Специфіка втручання полягала у можливості його виконання в амбулаторних умовах, без загального знеболення, всього за 7–10 хв. Методика Фрімена з точки зору сучасної нейрохірургії викликає жах і здивування. Використовувався зовнішній перкутанний доступ у порожнину черепа шляхом забивання молоточком для подрібнення харчового льоду стержня із загостреним кінцем («*лоботому*») у медіальний кут кожної орбіти. При такій процедурі загострені кінці стержнів сліпо занурювали в лобні частки мозку. Далі роз'єднання між корою кожної із них і лімбічною системою досягали шляхом повертання вільних зовнішніх кінців стержнів по колу. Внутрішні кінці при цьому описували аналогічні кола, руйнуючи білу речовину лобних часток.

Фрімен перетворював операції лоботомії на своєрідні «конвеєрні шоу»: протягом робочого дня він виконував до 25 таких втручань². Перелік патологічних станів, при яких Фрімен рекомендував проведення лоботомії вражає: психози, депресії, безсоння, нестійкість настрою, неврози, кримінальна поведінка тощо. Протягом 1936–1951 року лише в США було проведено 18 тис (!) лоботомій. Летальність при таких втручаннях та частота суїцидів після їх проведення складала 10%, рівень повної ресоціалізації хворих – близько 30%³. Кінець кар'єри Фрімена показовий: після смерті однієї з пацієнток внаслідок внутрішньочерепної кровотечі, спричиненої втручанням, Фрімен був пожиттєво позбавлений лікарської ліцензії.

2 До речі, утримання однієї психічно хворої людини на той час у спеціалізованій клініці США коштувало близько 35 тис. дол. на рік, проведення ж лоботомії – 250 дол, причому за кілька днів пацієнт відправлявся до дому. Все це сприяло поширенню методу (навед. за: П. Дробин, 2010; <http://honestilil.livejournal.com/131353.html>).

3 П. Дробин (2010; <http://honestilil.livejournal.com/131353.html>), D. Christmas та співавтори (2004; <http://www.psychosor.org/1998/25/4-2.php>)

Незважаючи на розповсюдженість методу лоботомії, у Фрімена було багато опонентів, котрі, як виявилось згодом, тверезо оцінювали лікувальну цінність цього втручання. Наводимо відгуки деяких із них⁴. «Психіатрія рідко коли залишалася без методу лікування, який рекламували б як ефективний. Чи це були побиття пацієнтів кнутом, крововипускання, викликання у них блювання, годування щитовидними залозами вівці, тривале занурення у ванни з водою, шоківі терапії чи руйнування лобних часток головного мозку – всі ці методи якийсь час працювали; потім винаходили щось нове, їх несподівано розглядали у новому світлі і виявляли недоліки» (Р. Уайтекер). «Коли людина забагато їсть, її кишечник «замикають напрому»: це називається «операція шунтування для лікування ожиріння». Коли людина забагато думає, «замикають напрому» її мозок: це називається «префронтальна лоботомія для лікування шизофренії» (Т. Зас).

Що виправдовує використання нейрохірургічних методів корекції грубої психічної патології у наш час? Насамперед, висока точність деструкції або електричного впливу на мозкову тканину, відсутність позитивного ефекту від усіх інших методів лікування, можливість проведення всебічної експертизи кожного клінічного випадку з метою констатації безальтернативності нейрохірургічного втручання. При цьому слід визнати, що головним біоетичним принципом, який регламентує використання деструктивних втручань в нейрохірургії є Гіпократівське: «*poli posege*» – «не нашкодь».

Біотика і стовбурові клітини. Великої напруги в наш час набули дискусії навколо проблеми відновного лікування патології нервової системи, зокрема використання з цією метою стовбурових клітин. Наявна ситуація має глибинні передумови. Так, вважають, що переважна більшість захворювань нервової системи пов'язана із загибеллю нейронів мозку, популяція яких не відновлюється. Отже, відновлення функції мозку пов'язане з відновленням популяції нейронів. В умовах *in vitro* нейрони можна отримувати із нейрогенних стовбурових клітин (НСК) – особливого типу клітин, що здатні мітотично ділитися і давати початок зрілим клітинам тканини мозку. Як наслідок – лікування захворювань нервової системи можливе шляхом трансплантації у тканину мозку значних кількостей НСК. При цьому, вважалося, що ідеальним джерелом НСК є ембріональні (плюрипотентні⁵) стовбурові клітини, які отримують

4 Наводимо за: Стивенс Л. (2001; <http://hvp.org.ru/Butchery.htm>).

5 Нагадаємо, що виділяють наступні типи мітотично активних клітин організму за потентністю, тобто здатністю давати різноманітне клітинне потомство: тотіпотентні (зигота, тобто запліднена яйцеклітина) – дає початок цілому організму із позазародковими оболонками включно; плюрипотентні – дають початок всім тканинам і клітинам організму, однак не можуть утворити організм вцілому; мультипотентні – дають початок клітинам в межах однієї тканини (їх видів стільки ж, скільки видів тканин в організмі); прогенітори – проліферуючі клітини, що стали на шлях диференціювання в зрілі клітини однієї тканини; прекурсори – проліферуючі попередники лише одного конкретного виду клітин тканини.

шляхом знищення зародку (*йдеться про людину*) на стадії бластули⁶. Такий крок деякі автори не схильні вважати вбивством на тій підставі, що, на їхню думку, ані зигота, ані бластула не мають жодної морфологічної подібності із зрілим організмом людини. Пропонувалося отримувати зародки людини шляхом терапевтичного клонування, що вирішувало проблему імунологічної сумісності.

Однак ці схоластичні концепти виявилися занадто далекими до реальності. Найбільш значимою обставиною, що підважує весь описаний спосіб відновного лікування, є проблема відтворення надскладної для нашого розуміння топології зв'язків між нейронами в межах ушкодженого мозку, навіть за умов успішної нейротрансплантації. Відворити в умовах зрілого організму втрачені зв'язки під час розвитку трансплантованих молодих клітин неможливо: такого роду процеси реалізуються лише в умовах внутрішньоутробного розвитку, регулюються тисячами білкових факторів та генів. Окрім того, у разі використання в якості джерела нейронів плюрипотентних стовбурових клітин існує ризик потрапляння останніх у організм пацієнта під час трансплантації і генерування за їх участю новоутворень. Саме тому у наш час найбільш перспективними джерелами стовбурових клітин є клітини пуповинної крові, мезенхімальні стовбурові клітини зрілого організму – цілком прийнятні з етичної точки зору.

Позиція противників терапевтичного клонування бачиться нам цілком виправданою. Її наріжним каменем є визнання за зиготою та зародком на ранніх стадіях розвитку достоїнства носія окремого життя. Слід навести три основні аргументи на користь такої позиції.

1. Виникнення нового життя є унікальною найбільш глобальною подією онтогенезу, що повинна мати відповідний, не менш вагомий матеріальний еквівалент. Поява диплоїдного набору хромосом в цитоплазмі зрілої яйцеклітини і є таким еквівалентом, оскільки диплоїдний геном (*а не гаплоїдний*) у значній мірі (*найбільш суттєво*) визначає перебіг подальшого онтогенезу, а тому – особливості будови та функції усього зрілого організму. Визначальний характер події виникнення диплоїдного геному на рівні однієї клітини (*зиготи*) у житті всього організму очевидний ще й тому, що всі клітини організму є нащадками зиготи і містять практично ідентичну генетичну інформацію. Якщо в основному геном (*диплоїдний*) визначає морфологію та функціонування всього організму, то без його існування буття організму неможливе в принципі. Всі інші фактори, що впливають на організм та його розвиток – суттєві, однак не мають такої визначальної ваги стосовно формування і (*тому*) буття організму. Більше того, доктринально організм однозначно асоціюється з

6 Ці клітини розташовуються поблизу одного із полюсів бластоцисти, формуючи її внутрішню клітинну масу.

певним диплоїдним геномом і поза ним (наприклад, з гаплоїдним геномом) не мислиться, аксіоматично не розглядається⁷. Без диплоїдного геному організм не мислимий, без інших нормальних факторів він може існувати (певний час чи досить довго), хоч і у неповноцінному виді. Отже момент сутнісної глобальної зміни статусу первинного біологічного матеріалу (чоловічої та жіночої гамети) – виникнення носія нового життя – слід асоціювати саме з моментом утворення диплоїдного набору хромосом, тобто із заплідненням.

2. Під час запліднення цитоплазма зиготи вперше поляризується і певним чином картується; весь подальший розвиток відбувається в контексті цієї первинної «стратегічної карти»⁸. Тобто на стадії зиготи з'являються однозначні ключові визначники просторової структури зародку. Це нівелює апеляцію до невідповідності просторової форми зиготи – формі зрілого людського організму, відтак – відсутності у ній деяких специфічних проявів зрілого життя, наприклад, серцебиття.

3. Лише зигота (а не будь-яка інша диплоїдна клітина) при потраплянні в **нормальні для неї** умови існування дає початок життя. Умови порожнини маткових труб, підкреслюємо, цілком **нормальні** для зиготи, причому не менш нормальні, ніж існуючі на Землі умови, необхідні для існування зрілої людини: ймовірність реалізації умов існування зрілого людського організму у всесвіті мізерна, тим не менше – людина не сприймається як випадковий курйоз в неприродних для космічного просору умовах, тобто достоїнство людини не релятивізується унікальністю умов її існування, воно більше за ці умови. Отже унікальність умов, необхідних для реалізації біологічного потенціалу зиготи, не означає, що нове життя є продуктом умов. Воно асоціюється з зиготою, а не з умовами її існування.

Важливо зазначити, що попри значну гостроту дискусій навколо теми використання плюрипотентних (ембріональних) стовбурових клітин для лікування патології головного мозку та інших систем і органів, попри те, що традиційний – негативний – погляд на можливість використання саме цього джерела стовбурових клітин шляхом терапевтичного клонування і вбивства зародку, 2006 року проблема набула неочікувано легкого і філігранного розв'язку: Ш. Яманакі зі співаторами довів можливість повернення будь-якої зрілої клітини організму до стану плюрипотентності шляхом введення чоти-

7 Зрозуміло, що різні види анеуплоїдії – це девіації диплоїдного геному, це, власне, ті фактори, котрі впливають на якість і тривалість буття організму, однак не визначають наявності самого факту буття організму, скільки б воно не тривало.

8 Аналітичний огляд проблеми можна знайти в роботі: Johnson M. H. From mouse egg to mouse embryo: polarities, axes and tissues // Annu. Rev. Cell Dev. Biol. — 2009. — V. 25. — P. 483—512. Цікаві дані з цього приводу наведені у роботі: Piotrowska-Nitsche K., Zernicka-Goetz M. Spatial arrangement of individual 4-cell stage blastomeres and the order in which they are generated correlate with blastocyst pattern in the mouse embryo // Mech. Devel. — 2005. — V. 122. — P. 487—500.

рьох активних генів – так званих генів плюрипотентності. Процедура отримала назву індукції плюрипотентності, а самі репрограмовані таким чином клітини – індукованих плюрипотентних клітин. На даний час розроблено і успішно апробовано протоколи отримання з них усіх відомих зрілих клітин нашого організму.

Біоетичні проблеми парадигми штучного вдосконалення людини і пролонгування її буття в умовах існуючого фізичного світу.

Для опису людського прогресу сучасна публіцистика, гуманітарні та технічні дисципліни користуються безапеляційними твердженнями щодо можливості і невідворотності штучного вдосконалення людських істот шляхом корекції геному, використання хімічних та технічних впливів на людський мозок. Нейрохірургія, таким чином, постає в центрі засобів досягнення цих «чудес майбуття». Все частіше використовуються поки що незграбні неологізми на кшталт “психоінженерія”, “соціо-гуманітарна інженерія” тощо⁹. Людську сутність, трансформовану такими методами відображають терміном “постлюдина”, а її майбутнє – “постлюдським майбутнім”. Прикладом використання нейрохірургії у реалізації таких перспектив є застосування методів нейропротезування та нейроімплантації: “збільшення об’єму пам’яті”, шляхом імплантації штучних носіїв інформації у мозок, використання імплантантів для посилення якості роботи слухового та зорового аналізаторів тощо.

Насправді такі уявлення хибні. *По-перше*, сучасні знання про геном, транскриптом та протеом надто обмежені, втручання у ці системи вестиме до штучного випинання якихось окремих можливостей чи функцій на фоні деградації та спрощення організму вцілому. *По-друге*, створення пристроїв, що моделюють роботу нейрональних мереж перебуває на початковому етапі, матеріально-технічна база для встановлення стабільних контактів між ними та мозком недосконала. *По-третє*, існує ризик негативного впливу таких пристроїв на нейрональні мережі нормального мозку. Нарешті, *по-четверте*, наслідки імплантації вивчають в основному на тваринах, що ускладнює екстраполяцію отриманих даних на мозок людини.

Широко обговорюваною є проблематика, пов’язана з подовженням людського буття в умовах існуючого видимого фізичного світу, тобто шляхи максимального віддалення моменту біологічної смерті. Для досягнення цієї мети пропонують використовувати технологію епізодичного чи неперервного анабіозу (*криогенного чи газовоклотратного*), вимкнення механізму клітинного суїциду – апоптозу – одного з головних факторів старіння, репарування широких масивів генетичної та парагенетичної інформації в клітинах нашого

9 Приводимо за: Лук’янець В.С. Інформаційно-гуманітарна революція: зміна світобачення / В кн. Науковий світогляд на зламі століть: Монографія – К.: Вид. ПАРАПЛАН, 2006. – С. 274–286.

тіла. Останнє пропонують здійснювати або шляхом тотальної заміни геному, транскриптому та протеому (*чи просто – заміни клітин*) геномом, транскриптомом та протеомом стовбурових клітин (*з малою кількістю мутацій та ушкоджень*), або шляхом виправлення усіх ушкоджень молекулярного апарату клітин наноботами (*нанороботами*). Фантазмагоричність останніх двох версій настільки очевидна, вульгарна і зухвала, що не потребує коментування.

Ще одним, настільки ж недосяжним і фантастичним варіантом індивідуальної іморталізації людини є реалізація ідеї «дигіталізації (*оцифрування*) людської особистості» шляхом реєстрації у цифровій формі усіх матеріальних корелятивів психічного процесу – особливостей структури та функції мозку¹⁰. Автори не засмучуються тим моментом, що виявити особливості поточного стану усіх нейронів та їхніх молекулярних систем на квантово-механічному (*та навіть макромолекулярному*) рівні без внесення суттєвих похибок у роботу цієї фантастично складної системи неможливо. Стверджується, що отриманий матеріальний зліпок, «відбиток» особистості виявиться самодвижним, живим і зможе існувати на будь-якому неорганічному чи органічно-носії...

До чого може призвести невиважене втручання у такі надскладні і недостатньо вивчені системи, як геном та головний мозок людини? *По-перше* – до отримання швидкого позитивного результату з обов'язковими подальшими негативними наслідками. *По-друге* – до виродження (*спрощення*) поведінки генетичних систем та мозку, більшої передбачуваності, одноманітності та керованості цієї поведінки, тобто до можливості легкої реалізації тотального контролю та управління особистістю, відтак – суспільством. Такі екзистенціальні тривоги суттєво відрізняють твори сучасних філософів та футурологів (А. і Х. Тоффлери, У. Бек, Д. Лекур, Ф. Фукуяма, Е. Ласло, С. Кримський) від мислителів Нового часу (Бекона, Декарта, Канта, Гегеля), котрі, вочевидь, не сумнівалися у тому, що технократичний поступ – це єдиний вірний шлях до ідеального досконалого суспільства. Тривожні передбачення щодо майбутності людства вдало відображаються словосполученням “глобальне суспільство ризику”, яке не здатне гарантувати безпеку своїм громадянам і собі загалом¹¹.

Що лежить в основі існуючої парадигми технократичного прогресу? На нашу думку, тріада прагнень сучасної людини: прагнення до наочності опису світобудови, отже свідоме спрощення розуміння світу; реалізація матеріального (*технократичного*) прогресу як варіанту самоствердження людини у світі, отримання важелів підкорення матеріального світу; імператив пошуку тілесно-душевного комфорту у поведінці людини.

¹⁰ Мова йде, приміром, про проект «Аватар».

¹¹ Там само.

На нашу думку, технократичний прогрес, як процес поступового виро-дження людськості та суспільства, прискорюється такими факторами, як: низький рівень інтелектуальної культури мас; стан “футурошоку” (Е. Тоффлер), який унеможливує детальний критичний аналіз науково-технічних відкриттів і їх можливих наслідків; швидке зростання населення планети і використання для легалізації нових технологій думки дилетантних мас¹².

Корені гуманоцентричності біоетичної проблематики. Вивчивши наведе-ну вище проблематику, виникає резонне запитання: звідки таке глибинно трепетне відношення суспільства до окремого людського життя, відношення, що, власне, і визначає високу температуру суспільних дискусій навколо озна-чених тем?

Морально-етичні проблеми формуються у сфері ідейного надбання людства, більш ірраціонального, ніж теоретична база природознавчих дисци-плін. Ця сфера включає світоглядні парадигми, превалююча більшість котрих асоційована з основними релігійними доктринами. Зараз очевидно, що пер-винно і найбільш гостро біоетичні проблеми виникають у країнах – піонерах технократичного прогресу. Історично такими є країни постхристиянської цивілізації. І цьому є глибинні причини.

Найбільш традиційні напрямки християнства (*ортодоксія та католицизм*) мають напрочуд глибоке сприйняття феномену людини, саме як особистості: християнство в цьому контексті є дійсно найбільш філантропною релігією. Суть християнського світогляду легко доступний розумінню, однак часто виявляється поза багажем знань більшості науковців, студентів, медиків. А між тим, саме ця сутнісна серцевина визначає гуманоцентричність усього сучасного світового інтелектуального середовища. Отже, важливо ще раз коротко викласти її вузлові моменти, особливу її магнетичну привабливість.

Передусім, високе достоїнство людини в християнстві знаходить вираз-ний вияв у факті втілення однієї з Іпостасей Бога Тройці, у мотивації кенозису – свідомого самоприниження Творця заради виправлення ушкодженої гріхов-ністю людини. Бог виходить на зустріч людині – хворій і втомлений, як батько – назустріч сину. Для християнського Бога Творця людина – не об’єкт творчих маніпуляцій, вона – особистість, вона – дитина, обідрана і ледь жива, на зустріч якій Він виходить особисто, стає обличчям до обличчя. Будучи всемо-гутнім, Він тисячоліттями веде з людиною складну педагогічну драму, не сміючи порушити свободи вибору людини і сподіваючись на справжню нели-це мірну зустрічну любов, яка може бути лише свободною. Повага до свободи людини у Нього заходить так далеко, що Він не порушує її відвертою конста-

¹² За різними прогнозами, до середини, максимум, до кінця ХХІ ст. кількість живих на той час людей зрівняється з кількістю усіх людей, що коли-небудь жили на планеті (Кримський С.: Дзеркало тижня. – 3 липня 2010 р., №25. – С. 13). Відтак – людство стає “абсолютним” законодавцем, над яким не тяжіє традиція, ідеї та парадигми минулих поколінь.

тацією Свого буття, залишаючи це на розумний розсуд людини, через що існування Бога завжди для нас є питанням не раціонального доказу, а ірраціональної віри. Людина вірить не через докази, грубі і наочні, імперативні, а через доводи совісті, серця, чогось такого, яке повністю описати у раціональній формі неможливо. Саме тому Бог терпить зло, дає Себе знати у вигляді миру і тиші, тверезості і ясності, теплоти правди і впорядкованості внутрішнього світу людини. Тисячоліттями чуючи докори людини про те, що Він створив її недосконалою, здатною до гріха, Він не знищує її, а Сам стає нею, одягає Себе в людське єство, в сутужність її убогого стану і Своїм власним людським життям, аж до смерті, сповна випиває чашу набутої людської недосконалості. Утім, розірвавши у воскресінні пута цієї недосконалості, Він дарує людині засіб подолання цієї недосконалості. Такий гімн достоїнству людини – є визначальною рисою християнства, більше того, у всіх інших релігіях світу, які визнають наявність особистісної форми божества, подібне приниження Божества заради людини розцінюється як спокуса, юродство, безумство.

Таким чином, виникнувши у колысці християнської цивілізації технократичний прогрес викликає питання саме гуманоцентричного характеру: цінність людського життя у більшості християнських та постхристиянських спільнот стоїть вище будь-якої доцільності. Тому, цілком очевидно: трактування та регламентування сучасних даних природничих наук для вирішення багатьох проблемних моментів біоетики може бути справді гуманоцентричним лише у контексті християнського світогляду, що підкреслює необхідність залучення для вирішення фундаментальних проблем саме гуманоцентричної за своєю суттю парадигми християнського богослів'я. Чи стане реальністю такий рівень дискусії навколо порушених питань і чи будуть вони плідними – покаже майбутнє.

МІРОШНИЧЕНКО Е.В.,
докторант, кафедра методики
викладання іноземних мов,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ

**ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ І
ПИСЬМІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО
ПІДХОДУ**

У статті розглядаються філософські і педагогічні аспекти інтеграції і диференціації як методологічних категорій інтегративно-диференційованого підходу до формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні і письмі студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: інтеграція, диференціація, діалектичний, тенденція, інтегративно-диференційований.

В статье рассматриваются философские и педагогические аспекты интеграции и дифференциации как методологических категорий интегративно-дифференцированного подхода к формированию англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении и письме студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: интеграция, дифференциация, диалектический, тенденция, интегративно-дифференцированный.

The article is focused on the philosophical and pedagogical aspects as metodological concepts of the integrated-differentiated approach to form the English language profession oriented competence of economic specialties students' speaking and writing.

Key words: integration, differentiation, dialectical, tendency, integrated-differentiated.

Потреби сучасної вищої освіти, її цілісного розуміння з позицій філософії освіти як інтегрального засобу, процесу і результату розвитку і формування людини в сукупності всіх її індивідуальних, особистісних, суб'єктних і соціальних характеристик [14, с. 15-16] ставлять перед методикою нові завдання, пов'язані з пошуком оптимальних шляхів навчання ІМ у ВНЗ. Це положення вимагає принципово нового підходу до формування АПОПКК студентів-економістів.

Найбільш продуктивним для реалізації цього завдання вбачається інтегративно-диференційований підхід, який базується на ідеї взаємозв'язку інтеграції і диференціації як провідних тенденцій створення інноваційних технологій освіти і навчання. У руслі сучасної особистісно орієнтованої освіти інтегративно-диференційований підхід стає одним із пріоритетних напрямів освіти і навчання.

Методологічними категоріями обраного нами підходу є інтеграція і диференціація. *Метою статті* є філософсько-педагогічний аналіз сутності цих понять, обґрунтування ролі процесів інтеграції і диференціації в навчанні, їх єдності як відображення складності та суперечності процесу пізнання і отриманого в його результаті знання.

Викладення основного матеріалу. Інтеграція є сьогодні одним із більш значущих інноваційних явищ в освіті. Вона є найвагомішою за всю решту явищ «за широтою експериментального втілення, глибиною творчого задуму, тривалості та діалектичності історичного розвитку» [6, с. 26]. Інтеграційні тенденції у вищій освіті є предметом багатьох наукових праць, в яких дослідники визначають інтегративність як багатофакторне і багатовимірне явище, що має свою основу і впливає на подальші етапи навчання (В. В. Безрукова, 2000; М. М. Берулава, 1998; О. Я. Данилюк, 2001; О. О. Мітусова, 2006 та інші). Різноманітність аспектів і проявів інтеграції привели до виникнення у науковій літературі багатозначних його визначень, які, при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одне одного.

У Великому енциклопедичному словнику поняття інтеграції (від латинської *integratio* – відновлення, *integer* – цілий) визначається як стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи загалом, а також як процес, що веде до такого стану; процес наближення і зв'язку наук, який відбувається поряд з процесами їх диференціації [1, с. 317].

У філософському енциклопедичному словнику визначення інтеграції доповнюється такими ознаками, як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різноманітних частин і елементів» [12, с. 179].

Соціологічний енциклопедичний словник тлумачить поняття «інтеграція» як процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізо-

ваних елементів [12, с. 106].

Розкриття інтеграції як цілісного, складного, суперечливого і багатоаспектного процесу зумовлює необхідність аналізу дії філософських законів і категорій, які виступають інтеграторами всієї системи людського знання, використовуються як загальні принципи у процесі пізнання і мають методологічне значення для всіх наукових галузей.

Поняття інтеграції у філософському розумінні визначається як інтеграція наук і наукових знань, сутністю якої є дедалі сильніший їх взаємозв'язок, взаємодія через широке використання загальних (інколи запозичених одні в одних) ідей, засобів, прийомів дослідження навколишньої дійсності, ущільнення (конденсація) знань у формах пізнання і вираження пізнаного, що певним чином склалися і постійно удосконалюються [15, с. 97].

Дія механізму інтеграції може відбуватися в різних процесах, адже сам механізм зумовлюється діалектико-матеріалістичним співвідношенням форм руху матерії. У цілому, з позиції філософії інтеграція – це процес взаємопроникнення, стовщення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом роз'єднання, розмежування, диференціації, і об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах (там само). Суб'єктивно інтеграція і диференціація пов'язані з процесами вищої нервової діяльності, індивідуальними особливостями сприйняття і пізнання навколишнього світу, характером мислення людини (С. Л. Рубінштейн, 1957).

Позиції, згідно з якою, інтеграція і диференціація знань діалектично пов'язані процеси дотримуються більшість філософів (І. А. Акчурін, О. К. Астаф'єв, М. В. Веденов, Д. П. Горський, Б. М. Кедров та інші). При цьому термін «інтеграція» використовується деякими філософами для характеристики процесу зближення та зв'язку наук, який відбувається поряд з процесами їх диференціації (Л. О. Сєдов, М. Г. Чепіков).

Інтеграція і диференціація як дві взаємно протилежні тенденції в розвитку науки своєрідно проявляють дію закону єдності та боротьби двох протилежностей в пізнанні, тобто процеси інтеграції проявляються лише в єдності зі своєю протилежністю – процесом диференціації. У розвитку знання вони не співіснують одна з одною, а проявляються одна в одній і одна через одну, взаємодоповнюючи, взаємозумовлюючи, взаємопередбачаючи і одночасно взаємозаперечуючи одна одну; у своїй єдності вони відображають складність і протиріччя як розвитку пізнання, так і структури наукового знання, що складається в процесі цього розвитку [5, с. 33].

У ґносеологічному плані інтеграція і диференціація зумовлені наявністю

загальних законів пізнавальної діяльності, загальнонаукових прийомів і методів пізнання і асоціюються з такими парними поняттями як синтез і аналіз, ціле і частина, система і елемент, об'єднання і розмежування. Як відзначає В. О. Ігнатова, якщо диференціація дозволяє оволодівати знаннями про системи, явища і процеси вглиб, отримувати точну і детальну інформацію про окремі їх елементи, то інтеграція дозволяє оволодівати знаннями не тільки шир – завдяки їй народжується нове знання вглиб, вона сприяє формуванню цілісного образу об'єкта, явища, процесу, навколишнього світу, підводить до виявлення і розкриття їх нових якостей [4, с. 8].

Діалектичне поєднання процесів інтеграції і диференціації є проявом двох закономірностей людського пізнання: відобразити єдність і цілісність світу, з одного боку, а з другого – виявити закономірності специфічних часткових структур матерії в її багатстві та різноманітності. Перша тенденція характеризує процеси синтезу, інтеграції знань, друга – відображає процеси спеціалізації та диференціації. Тому цілком закономірно, що пізнання йде від вищого (через диференціацію, аналіз) до нижчого, а потім від нижчого (через інтеграцію, синтез) до вищого, до систематизації одержаних знань.

Починаючись з аналізу і узагальнення, інтеграція, яка удосконалюється в змісті і формах свого вираження, досягає вершин конструктивного, інколи евристичного, синтезу. Водночас інтеграція і синтез мають аналогічні, спільні і відмінні риси. Проте суттєву особливість інтеграції становить те, що в результаті поєднання, взаємозв'язку та взаємопроникнення частин утворюється якісно нова цілісність. Аналіз і синтез – це рух від цілого до його частин і навпаки, а інтеграція – це складний глибокий процес взаємопроникнення складових частин попереднього цілого до нового рівня цілісності [8, с. 9].

Отже, інтеграція – це процес об'єднання в ціле будь-яких елементів, в результаті якого виникають нові властивості. Це не механічне поєднання частин, не їх сума, а органічне взаємопроникнення, наслідком якого є новий якісний результат, системне і цілісне бачення, що супроводжується синтезом, комплексністю, узагальненістю. При цьому акцентується посилення зв'язків між елементами, що призводить до виникнення нових властивостей, а функція зв'язування (організації, упорядкування) елементів відводиться зовнішньому фактору керування процесом інтеграції (в науці – це дослідник, у педагогічній діяльності – викладач, у саморозвитку – людина тощо) [2, с. 89].

Сучасною філософською методологічною основою педагогічної інтеграції є положення діалектики про всезагальні зв'язки у природі і суспільстві; про системність наукових знань, що відбивають цілісну картину світу; про інтегративну природу людини, яка пізнає світ. У теорії навчання підкреслюється, що інтегративність закладена в самій системі принципів навчання (В. І. Загвязинський, 2007).

В Україні сформувалася ціла низка наукових напрямків у вивченні теоретичних основ інтеграції, в межах яких досліджуються проблеми методологічного обґрунтування інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований); формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик, Є. Б. Яворський); психологічних аспектів інтеграції (Т. С. Яценко); визначення структури інтегрованих знань (Т. М. Усатенко); інтеграція загальнотехнічних і гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин); інтеграція змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко); інтегративних процесів в освіті (І. М. Богданова); інтеграції у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький), розробки шляхів упровадження інтеграції в навчально-виховний процес (Л. В. Вичорова, Т. О. Горзій, О. Т. Проказа, Є. М. Романенко); розробки інтегрованих курсів (В. Р. Ільченко, В. К. Сидоренко); інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай) та інші.

Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового і прикладного знання призводить до введення в тезаурус педагогіки поняття «інтегрологія» – галузі наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції (І. М. Козловська, 2001, 2006). Дидактична інтегрологія досліджує інтегративні процеси в межах теорії освіти і навчання. Специфічним методом інтегрології є метод інтеграційного аналізу, сутність якого полягає в розробці алгоритму, який забезпечує формування цілісної системи шляхом інтеграції елементів, відібраних з метою вирішення конкретної проблеми.

На сьогодні, проте, у науково-педагогічній літературі, як свідчить її аналіз, не існує чіткого визначення поняття «інтеграція», що призводить до його полісемантичності: воно може означати виявлення, виведення і конструювання ієрархічних зв'язків між елементами ієрархічних систем; засіб побудови педагогічних моделей; приведення педагогічних систем до цілісності; розкриття закономірностей в педагогічних явищах, процесах і системах; цілісне, комплексне дослідження педагогічних явищ і процесів [11, с. 12].

Так, у педагогічній літературі інтеграція визначається як:

- об'єднання декількох навчальних предметів в один, в якому наукові поняття пов'язані загальним смислом і методами викладання (І. Д. Зверєв, 1981);
- цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін в самостійну систему цільового призначення, спрямовану на забезпечення цілісності знань і вмінь (Л. В. Трубайчук, 1996);
- процес наближення і зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами диференціації і є високою формою втілення між предметних зв'язків на якісно новому ступені навчання (І. М. Козловська, 2001);
- провідна форма організації змісту освіти на основі загальності і єдно-

сті законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом оточуючого середовища (Г. О. Монахова, 2006).

Контент-аналіз науково-педагогічних джерел, в яких представлені поняття «інтеграція», дозволяє виділити сутнісні позиції його тлумачення, які є визначальними для нашого дослідження: інтеграція як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що приводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку.

Вивчення процесуальної сторони інтеграції дозволяє виявити підстави, фактори, умови, механізми і функції, дослідження результативної сторони – ступінь взаємодії елементів системи, її інваріанти (загальні поняття, загальні структури, загальні якості), їх інтенсивність і глибину, тобто рівень інтеграції (там само). При цьому процеси інтеграції можуть мати місце як у межах системи, що вже склалася – у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності та організованості, так і при виникненні нової системи з раніше непов'язаних елементів [4, с. 8].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що дослідження інтеграції як домінуючої тенденції здійснюється сьогодні на більш високому теоретичному рівні. Для педагогічної науки надзвичайно важливо, що процеси інтеграції в системі керування навчанням і вихованням розглядаються в єдності і взаємопроникненні їх цілей, змісту і форм організації. Це дозволяє визначити інваріантні характеристики інтеграції: об'єднання, упорядкування, структурування, нова якість. Дані характеристики не просто уточнюють поняття «взаємозв'язок» і «взаємодія», а є закономірним етапом їх розвитку і завершеності.

Своєрідною формою виявлення процесів інтеграції, специфічним механізмом їх здійснення є диференціація, оскільки об'єднати можна лише те, що існує в роз'єднаному вигляді.

Диференціація є однією з досить стійких тенденцій у науці. Вона неминуча, і за своєю суттю являє собою прогресивний процес у розвитку наукового пізнання, відображаючи його глибину і спеціалізацію.

Термін «*диференціація*» походить з латини (*differentia* – різність, відмінність) і у філософському розумінні означає сторону процесу розвитку, пов'язану з поділом, розшаруванням, розчленуванням цілого, що розвивається на частини, ступені, рівні [13, с. 112].

Методологічною основою диференціації навчання є така організація навчальної діяльності, за якої кожному учню створюються умови для макси-

мального розвитку його здібностей, нахилів, уподобань, задоволення пізнавальних потреб та інтересів у засвоєнні змісту навчального матеріалу [3, с. 211]. Диференціація розглядається не як мета, а як засіб розвитку особистості учня. Критерієм її ефективності є успішність його самовияву і самоствердження, відповідність результатів навчання і виховання соціальним запитам.

Проблема диференціації навчання не нова у вітчизняній освіті, проте нині вона стала однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці і розв'язується шляхом здійснення комплексу заходів [3, с. 6]. Це зумовлено тим, що сучасна філософія освіти ґрунтується на принципах демократизму, гуманізації та гуманітаризації, а отже, формує основні засади особистісно орієнтованої освіти.

Вивченню диференціації навчання присвячено низку наукових праць, в яких це поняття часто використовується в різних, інколи не цілком усталених значеннях, що зумовлено різними підходами до визначення критеріїв диференціації: психологічним – урахування індивідуально-психічних особливостей в процесі навчання; педагогічним – створення системи навчання, що відповідає індивідуальним інтересам, нахилам, здібностям, особливостям інтелектуальної діяльності; методичним – організацію відповідних форм, методів і засобів навчання відповідно до індивідуально-типологічних особливостей (І. М. Смирнова, 1995).

Не зважаючи на наявність відмінностей у вищезазначених підходах, їх об'єднує одна суттєва ознака: диференційоване навчання розглядається як створення сприятливих умов для розкриття і розвитку індивідуальності того, хто навчається (Г. К. Селевко, 1996).

Поряд з поняттям «диференціація» у науково-педагогічній літературі вживається поняття «індивідуалізація». У контексті нашого дослідження принциповим питанням є виявлення сутнісних характеристик кожного з цих понять і характеру їх співвідношення.

У педагогічній енциклопедії поняття диференціації навчання розуміється як спосіб організації навчальної діяльності, за якого враховуються нахили, інтереси і здібності тих, хто навчається, але при цьому не знижується загальний (базовий) рівень загальноосвітньої підготовки; який передбачає створення на основі певних ознак (інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів) мобільних або стабільних груп, що дозволяють суттєво розрізнити зміст навчання і вимоги, що висуваються до тих, хто навчається [9, с. 114]. Поняття «індивідуалізація» визначається як організація навчального процесу, за якого вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності тих, хто навчається, рівень їх здатності до навчання (там само).

У вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній літературі існує чисельна кількість визначень понять «диференціація» і «індивідуалізація», аналіз яких

свідчить про різні тлумачення цих понять, згідно з якими:

- диференціація є особливим способом організації навчання, який передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, і особливу систему взаємодії «учитель – учень»; при цьому поняття «диференціація» і «індивідуалізація» розглядаються як тотожні (Ю. М. Бабанський 1977; О. О. Бударний 1965);
- диференціація і індивідуалізація є системами, які, охоплюючи всі види навчальної діяльності, динамічно функціонують і передбачають дидактичні і виховні засоби, що відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям окремих учнів і їх груп, і дозволяють забезпечити навчальну діяльність того, хто навчається, на рівні його потенційних можливостей (А. О. Кирсанов, 1982);
- диференціація – це врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, коли вони групуються на підставі яких-небудь особливостей для окремого навчання, яке зазвичай здійснюється за декількома різними навчальними планами і програмами, а індивідуалізація – врахування індивідуальних особливостей в усіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються; індивідуалізація навчання розглядається як один із основних видів диференціації (І. Е. Унт, 1990);
- диференціація є не ціллю, а засобом розвитку індивідуальності; індивідуалізація – це врахування індивідуальності того, хто навчається, як прояву особливостей його психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності, унікальності (В. М. Монахов, В. О. Орлов, В. В. Фірсов, 1990; І. С. Якиманська, 2000);
- диференціація – це спосіб організації навчального процесу, за якого враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здатності, інтереси, нахили, особливості інтелектуальної діяльності тощо) в формі групування тих, хто навчається, і різної побудови навчального процесу у виділених групах; окремий випадок індивідуалізації навчання, спрямованого на реалізацію індивідуально підходу до окремих груп людей (І. М. Осмоловська, 2002);
- індивідуалізація є більш поглибленим видом диференціації (А. Л. Сиротюк, 2003).

По-різному також тлумачать інтеграцію і диференціацію науковці дальнього зарубіжжя. Так, поняття «диференціація» розуміється ними в значенні врахування індивідуальних особливостей в різних формах і методах навчальної діяльності, а поняття «індивідуалізація» розглядається як у вузькому значенні, тобто як окремий випадок диференціації (W. Kienits 1971; M. Fischer 1972; H. Morawietz 1980), так і в широкому значенні – від мінімальної моди-

фікації навчання в групах до цілком незалежного навчання; варіювання цілей, і методів навчання, навчального матеріалу, темпу навчання; індивідуальне навчання за всіма предметами, їх частини, в окремих частинах навчального матеріалу [N. B. Hemy 1962; Thomas R.M., Thomas S.M. 1965; N. E. Gronlund 1974].

Порівняльно-зіставний аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, таким чином, про різночитання як у визначенні сутності поняття «диференціація», так і співвідношенні понять «диференціація» і «індивідуалізація». Перше зумовлено, на нашу думку тим, що дослідниками часто не уточнюється про який саме вид диференціації йдеться – зовнішню чи внутрішню диференціацію. Зовнішня диференціація передбачає об'єднання студентів за декількома індивідуальними ознаками в групи, які відрізняються одна від одної. Під внутрішньою диференціацією розуміється така організація навчально-виховного процесу, за якої індивідуальні особливості студентів ураховуються в умовах організації аудиторної роботи [10, с. 268].

Ми поділяємо думку тих науковців, які розглядають диференціацію навчання як формування груп тих, хто навчається на основі врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей і подальшу адаптацію змісту, форм і темпів навчальної діяльності до їхніх особливостей (Ю. В. Борисова, 2004; А. Л. Сиротюк, 2003).

Щодо співвідношення понять «диференціація» і «індивідуалізація» навчання, то у науковців також не існує єдиної думки, що відбувається широким спектром їх визначення: від ототожнення цих понять до їх різного тлумачення, в яких індивідуалізація визначається як мета навчання, а диференціація як засіб досягнення цієї мети; диференціація як окремий випадок індивідуалізації або внутрішня диференціація; індивідуалізація як граничний варіант диференціації. Проте зміст цих понять залежить від цілей і засобів, які передбачаються, коли йдеться про диференціацію і індивідуалізацію навчально-виховного процесу.

Під індивідуалізацією навчання ІМ ми розуміємо, слідом за авторами «Методики навчання іноземних мов і культур» як «комплексне врахування і цілеспрямований розвиток кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним ІКК» [7, с. 484]. При цьому навчання ІМ здійснюється за єдиною програмою, але з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Вищенаведене визначення базується на концептуально цілісній теорії комплексної індивідуалізації навчання, розробленій у вітчизняній методиці С. Ю. Ніколаєвою (С. Ю. Ніколаєва, 1987, 1996, 2013), на базі якої з'явилась ціла низка досліджень з проблеми індивідуального підходу до навчання різних аспектів і видів іншомовної мовленнєвої діяльності в початковій школі (О. Б.

Метьолкіна, 1996, 1997; Н. Є. Жеренко, 2000) і старшій школі (Л. Я. Зеня, 2007), технікумах і коледжах (Т. І. Труханова, 2001), в ВНЗ (Л. В. Бондар, 2012; Т. М. Лисійчук, 1991; С. О. Мелікова, 2008; О. П. Петрашук, 1991; Н. Д. Соловйова, 1990).

Розглядаючи особистість як інтегративну індивідуальність, яка поєднує в собі чотири підструктури (спрямованість, соціальний досвід, форми відображення, біологічні властивості і особливості), С. Ю. Ніколаєва довела, що для успішного оволодіння ІМ потрібне врахування рівня функціонування кожної з вищезазначених структур. Подальша конкретизація змісту індивідуалізації відповідно до виділених структур особистості пов'язана з визначенням автором видів індивідуалізації: особистісна; дидактична; психологічна; типологічна. Особистісна індивідуалізація передбачає, перш за все, диференціацію навчального матеріалу за його змістом залежно від нахилів, бажань, інтересів і спрямованості тих, хто навчається. Дидактична індивідуалізація, в першу чергу, пов'язана з диференціацією завдань за метою і складністю, а також за допомогою, яка надається під час їх виконання. Психологічна індивідуалізація висуває на перше місце диференціацію режимів виконання завдання, а типологічна – обсяг навчальних навантажень, темп і умови роботи. Виділені види індивідуалізації, згідно з їх цільовим призначенням у навчально-виховному процесі з ІМ, визначаються С. Ю. Ніколаєвою відповідно як мотивувальна, регульовальна, розвивальна і формувальна [7, с. 485].

Отже, поняття диференціації і індивідуалізації близькі, взаємоспричиненні, але не взаємозамінні. Їх, на нашу думку, не доцільно протиставляти, оскільки диференційований підхід в навчанні передбачає вибір прийомів, способів презентації, активізації навчального матеріалу, організацію групових форм навчання з опорою на індивідуально-психологічні особливості студентів.

Аналіз співвідношення понять «диференціація» і «індивідуалізація» свідчить, що індивідуалізація є концептуальною підставою для побудови сучасного особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу з ІМ і диктує необхідність створення комфортного педагогічного середовища, яке сприяє всебічному розвитку і становленню самодостатньої особистості студента. Одним із можливих засобів створення такого середовища є диференціація, яка враховує індивідуально-типологічні особливості студентів і дозволяє сформувати на їх основі відповідні типологічні групи. Диференціація, що випливає із принципу індивідуалізації, є передумовою пошуку дидактичних форм навчання сформованих груп. Однією з таких форм є навчання на основі інтегративно-диференційованого підходу, за якого інтеграція є засобом збереження цілісності навчального процесу, а диференціація забезпечує його варіативність. У процесі формування англomовної професійно орієнтованої

компетентності в говорінні і письмі студентів економічних спеціальностей на основі інтегративно-диференційованого підходу інтеграція, з одного боку, сприяє формуванню в майбутніх економістів цілісного світогляду, інтегративного способу мислення, спроможності до самостійного творчого пошуку, компетентності й професіоналізму на основі не просто інформаційного насичення студентів, а формуванні та розвитку їхніх особистісних і професійних властивостей і потреби в творчій самореалізації. З іншого боку, така інтеграція є ефективною за умови диференціації навчання, яка дозволяє організувати навчальний процес з урахуванням реального рівня володіння студентами англomовною компетентністю в говорінні та письмі, індивідуально-психологічних особливостей і мотивів студентів і забезпечити свободу вибору і варіативність оволодіння ними АПОПКК, сформувати навички і вміння самостійно го оволодіння новими знаннями і вміннями.

Перспективами подальших досліджень є розробка теорії і технології інтегративно-диференційованого навчання англomовного професійно орієнтованого говоріння і письма студентів економічних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ, СПб, Норинт. – 1997. – 317 с.
2. Вьюнова Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вьюнова Наталья Ивановна. – М., 1999. – 542 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Игнатова В. А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественнонаучного образования // Образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 3–17.
5. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ / Н. Т. Костюк, В. С. Лутай и др. – К.: Вища школа, 1984. – 184 с.
6. Каримов З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / З. Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – 47 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 519 с.
8. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та техноло-

- гічний аспекти / В. Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – №4. – С. 6-14.
9. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
10. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
11. Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9-13.
12. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [под ред. Г. В. Осипова]. – М.: Издат. группа ИНФРА; НОРМА, 1998. – 106 с.
13. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия. – 1983. – 210 с.
14. Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Философия и история образования: [учебник для студ. для учреждений высш. проф. образования] / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с. – (Серия «Бакалавриат»).
15. Чепиков М. Г. Интеграция науки: философский очерк / М. Г. Чепиков. – М.: Мысль, 1981. – 276 с.

НОВИК І.М.,

викладач, кафедра педагогіки і
психології, аспірантка, Педагогічний
інститут, Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ WEB-КВЕСТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ

У статті розкрита проблема використання web-квестів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Подано основні компоненти web-квесту: вступ, де чітко описані головні ролі учасників і сценарій квесту; основні завдання квесту; список інформаційних ресурсів; хід роботи; критерії та параметри оцінки web-квесту; висновок. Висвітлено методику організації web-квесту «Вчитель-діагност».

Ключові слова: web-квест, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, діагностичний супровід.

В статье раскрыта проблема использования web-квестов в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы к диагностическому сопровождению развития познавательных интересов младших школьников. Представлены основные компоненты web-квеста: введение, где четко описаны главные роли участников и сценарий квеста, предварительный план работы; основные задания; список информационных ресурсов; ход работы; критерии и параметры оценки web-квеста; заключение. Подана методика организации web-квеста «Учитель-диагност».

Ключевые слова: web-квест, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, диагностическое сопровождение.

The article deals with the problem of using web-quests in the professional training of primary school teachers to support diagnostic of cognitive interests juniors. The basic components of a web-quest: an introduction, which clearly describes the roles of the main quest and script; the main task of the quest; list of information resources; progress; criteria and parameters evaluation web-quest; conclusion. Deals with the methodology of web-quest "Teacher-diagnostician".

Key words: web-quest, training of primary school teachers, diagnostic support.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти є підготовка вчителів початкової школи здатних забезпечувати гармонійний розвиток дитини, формувати ключові та предметні компетенції молодших школярів, закладаючи водночас міцний фундамент для їх подальшого навчання, виховання й розвитку.

Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу набуває першочергового значення, необхідно якнайшвидше створити оптимальні умови для організації діагностичної діяльності майбутнього фахівця. Особливої уваги це набуває у професійній підготовці вчителів початкової школи, оскільки, отримавши освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», «спеціаліст» або «магістр», педагог має знати наукове підґрунтя педагогічної діагностики, розуміти її функціональні особливості, вміти вправно їх застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання й виховання молодших школярів, які щойно прийшли з дошкільного навчального закладу.

На сучасному етапі розвитку освіти використання Інтернету в навчально-виховному процесі набирає все більших обертів. Студенти для виконання навчального завдання неодноразово звертаються до Всесвітньої мережі, використовуючи дослідження науковців й видають їх за свої. Однак, можна протистояти такому виконанню завдань, наприклад, відмовитися від суто теоретичного викладу матеріалу до проведення власних досліджень з використанням наукових, діагностичних методів: спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю тощо.

Заборонити використання Всесвітньої павутини не доцільно, оскільки Інтернет дає великі можливості для пошуку і отримання наукової інформації досить швидко, окрім того, більшість студентів та викладачів мають можливість доступу до нього. Тому, завдання викладача навчити студентів знаходити та ефективно використовувати наукову інформацію в Інтернеті.

Н. Олійник зазначає, що вагомим чинником удосконалення форм і методів навчання, забезпечення поступового переходу від інформаційного викла-

дання, що базується на запам'ятовуванні, до проблемно-пошукового, яке потребує досконалого володіння психолого-педагогічними знаннями, стала “інтенсифікація навчального процесу через застосування технічних засобів, впровадження ділових ігор, web-квестів і ситуаційних вправ у систему аудиторних занять, особливо за допомогою новітніх інформаційних технологій” [3, с. 13].

Швидкими темпами технологія web-квест завоювала популярність серед американських і європейських педагогів. Збільшення обсягу практичних і творчих робіт пошукового та дослідницького характеру, результативність технології у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи робить даний вид діяльності популярним і в Україні.

Зокрема Я. Биховський визначає web-квест як освітній сайт, що призначений для організації пошукової роботи студентів з певної теми за гіперпосиланнями на різні сторінки [2].

Українські педагоги Р. Гуревич і М. Кадемія розглядають web-квест як інформаційно-навчальну технологію, основна мета якої самостійний пошук студентами інформації, необхідної для виконання поставленого завдання [1].

Таким чином, web-квест визначаємо як створений сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи навчальні завдання. Розробляються web-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні дисципліни на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у вищому навчальному закладі. Вони можуть охоплювати як окрему проблему, навчальний предмет, тему, а можуть бути і міжпредметними. Особливістю освітніх web-квест є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи студентів знаходиться на різних web-сайтах. Крім того, результатом роботи з web-квестом є публікація робіт студентів у вигляді web-сторінок і web-сайтів (локально або в Інтернет).

Акцентуємо увагу на тому, що ця технологія сприяє у студентів розвитку критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації. Важливим є те, що робота над web-квестом перетворює студентів із пасивних об'єктів навчальної діяльності в її активних суб'єктів, а також підвищує не лише мотивацію до процесу “здобування” знань, а й відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію.

Робота з web-квестами може бути запропонована як навчальне індивідуально-дослідницьке завдання. Розміщуються web-квести у вигляді web-сайтів, створених як викладачем, так і студентами, що дозволяє значно підвищити їхню мотивацію, а також досягти їм більш вагомих навчальних результатів. Web-квест має свою мету, завдання, форму та методи його проведення. Він охоплює такі структурні компоненти як:

- вступ, де чітко описані головні ролі учасників і сценарій квесту, попе-

- редній план роботи, огляд усього квесту;
- основні завдання (зрозумілі, цікаві та можливі для виконання);
- список інформаційних ресурсів (в електронному вигляді – на компакт-дисках, відео- та аудіо носіях, в паперовому вигляді, посилання на Інтернет-ресурси, адреси web-сайтів з теми), необхідних для виконання завдань;
- описано хід роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту при самостійному виконанні завдань;
- подано критерії та параметри оцінки web-квесту;
- визначено форму у якій необхідно представити зібрану інформацію;
- висновок, де підсумовується досвід, який отриманий учасниками під час роботи над web-квестом [4].

Вважаємо, що цінним у підготовці майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів учнів є проходження web-квесту “Вчитель-діагност”, який призначений для того, щоб студенти навчилися використовувати інформаційні Інтернет-ресурси з практичною метою (рис. 1).

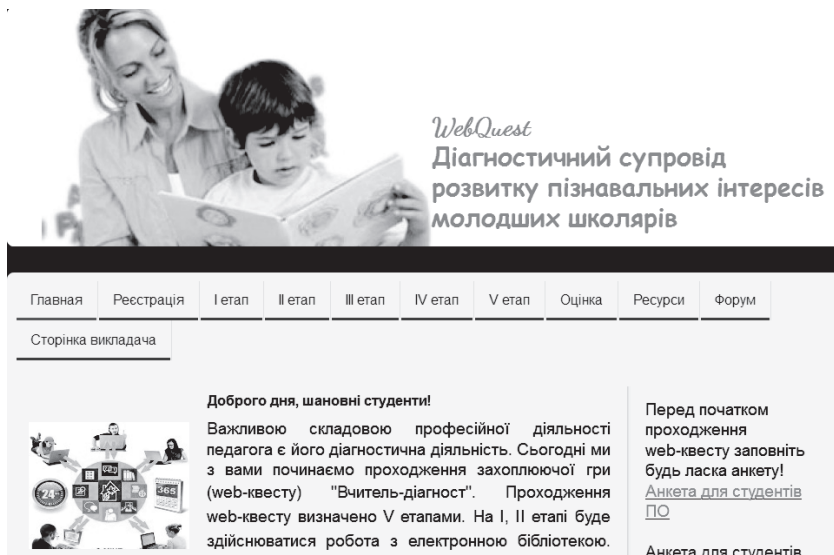


Рис. 1. Головна сторінка web-квесту “Вчитель-діагност”

Графічну модель методики організації web-квесту “Вчитель-діагност” подаємо на рис. 2.

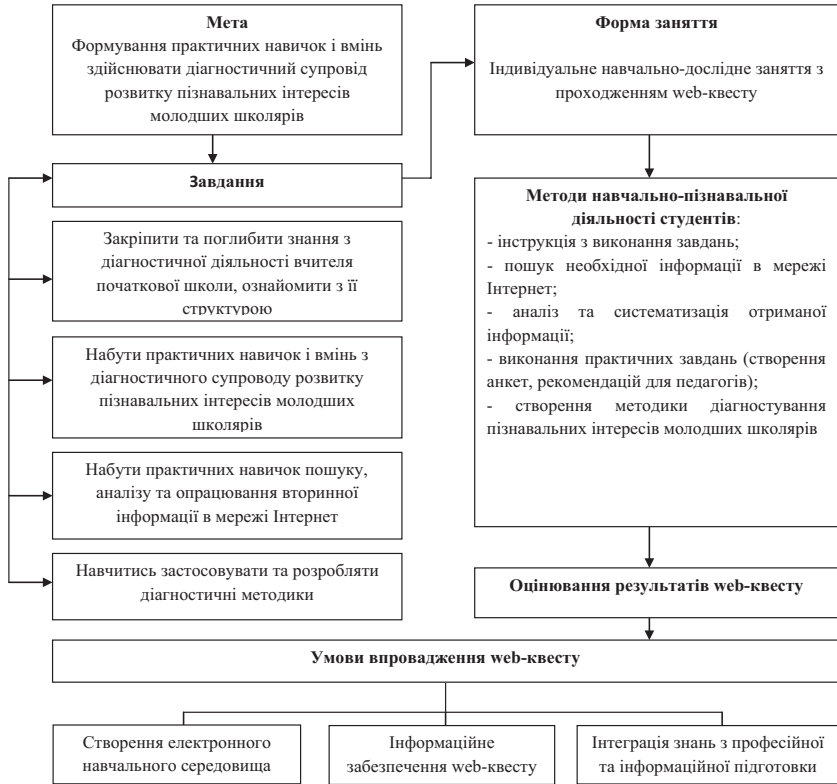


Рис. 2. Методика організації web-квесту “Вчитель-діагност”.

Проходження web-квесту визначено V етапами. На I, II етапі робота здійснюється з електронною бібліотекою. На III етапі запропоновано подорож по Всесвітній мережі Інтернет у пошуках цікавої інформації про пізнавальний інтерес та методики його визначення; IV – найскладніший, студентам необхідно узагальнити всі отримані на різних етапах гри знання і створити власну методику діагностування пізнавальних інтересів дітей; V – рефлексія.

Наприклад, на I етапі web-квесту студентам необхідно пояснити значення понять “педагогічна діагностика”, “діагностична діяльність”, знайти не менше трьох визначень поданих понять в Інтернеті та занести їх до таблиці 1.

Також вирішити ребус, а саме знайти та виділити функції педагогічної діагностики, розгадати кросворд.

На II етапі студентам пропонувалося використовуючи додаткові джерела інформації, скласти порівняльну таблицю діагностичної діяльності педагога

Таблиця 1

№	Поняття	Значення поняття	Джерело	Примітка
1				
2				
3				
4				

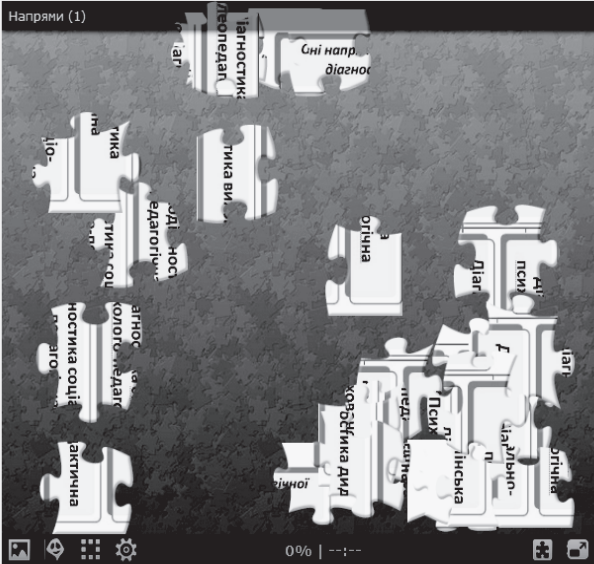
II етап

1. К. Д. Ушинській стверджував:
“Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна її знати її у всіх відношеннях”
Розкрийте сенс цього вислову.

 2. Знайдіть і виділіть понятійні категорії педагогічної діагностики
Знайдіть і виділіть понятійні категорії
Microsoft Word документ [84.5 KB]
[Скачать](#)

3. Складіть пазл і дізнайтесь основні напрями педагогічної діагностики

Напрями (1)



Перед початком проходження web-квесту заповніть будь ласка анкету!
[Анкета для студентів ПО](#)

[Анкета для студентів ДО](#)

[Анкета для вчителів початкової школи](#)

Рис. 3. II етап web-квесту “Вчитель-діагност”

та практичного психолога, а також скласти пазл і дізнатися основні напрями педагогічної діагностики (рис. 3).

На III етапі дати характеристику методів педагогічної діагностики; скласти анкету для батьків та план бесіди з дітьми (тема “Пізнавальний інтерес шести-семи річних дітей”).

IV етап передбачав за допомогою Інтернету знайти, проаналізувати методи діагностування пізнавальних інтересів дітей та записати гіперпосилання на них; створити власну методику діагностування пізнавальних інтересів дітей.

Після того дізналися думку студентів про особливості такої роботи, ступінь складності завдань, у чому нам допомогла розроблена анкета на V етапі. Результати проведеного анкетування дали змогу нам стверджувати, що завдання web-квесту для студентів були цікавими, пізнавальними, їм сподобалася така форма навчання, і вони хотіли б частіше брати участь у такій формі навчання. Варто зазначити, що проходження web-квесту зацікавив студентів у вивченні педагогічної діагностики та здійсненні діагностичного супроводу не лише теоретично, а й практично.

У результаті виконання завдань web-квесту студенти мали змогу:

1) повторити основні положення діагностичної діяльності вчителя, її структуру і зміст в Інтернет середовищі, проаналізувати та охарактеризувати види, функції та методи діагностики;

2) закріпити та поглибити знання категоріально-понятійного апарату, як за допомогою першоджерел, так і за допомогою електронних словників, довідників;

3) здійснити пошук інформації у мережі Інтернет, яка сприяє розумінню та виділенню з усього потоку інформації головної щодо поставленої задачі;

4) розкрити особливості діагностичної діяльності вчителя та практичного психолога за допомогою Інтернет-джерел;

5) сформулювати етичні вимоги до вчителя як діагноста;

6) навчитися складати анкети, питання бесіди, розробляти методичні рекомендації з проблем діагностування молодших школярів;

7) удосконалити можливості роботи в Інтернет середовищі, які дозволяють реалізувати професійні знання на вміння з діагностування дітей тощо.

Варто зазначити, що ефективність застосування web-квестів має визначатися ретельно поміркованою, теоретично обґрунтованою і практично вивіреною методикою, яка враховує багато параметрів навчального процесу, таких як: “доцільність та мета використання web-квесту у вивченні конкретної дисципліни, готовність студентів до пошукової діяльності в мережі Інтернет, наявність спеціально підібраних професійно орієнтованих завдань, інформаційне та методичне забезпечення web-квесту, врахування вікових особливостей студентів тощо” [3, с. 13].

Таким чином, можемо стверджувати, що використання web-квесту, але у поєднанні з вивченням дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки, забезпечить ефективно засвоєння студентами відповідних знань, умінь та навичок з діагностичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гуревич Р. С. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій і середній школі / Р.С.Гуревич, М. Ю. Кадемія // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2011. – Ч. 1. – Вип. 21(232). – С. 36 – 45.
2. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] : материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» / под ред. Я.С.Быховский. – Режим доступа: \www/ URL: <http://ito.bitpro.ru/>
3. Олійник Н. Ю. Методичні аспекти використання Web-квестів у процесі навчання майбутніх фінансистів / Н. Ю. Олійник, К.С.Дяченко // Технологический аудит и резервы производства . – 2013. – № 5 – 3. – С. 12 – 16.
4. Таксономія завдань WebQuest. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webquest.org/index.php>

ПАХОМОВА В.Г.,
аспирант,
Таврический национальный
университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь

ПРОБЛЕМА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИГРОВОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме влияния социально-психологических факторов, в частности особенностей межличностного семейного взаимодействия, на развитие увлечения компьютерными играми у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования специфики детско-родительских отношений в семьях младших школьников с различным отношением к компьютерным играм. Выделены различия в особенностях образа «Я» активных и неактивных пользователей компьютерных игр. Подчеркивается ведущая роль неблагополучия в детско-родительских отношениях, выражающаяся в поверхностном эмоциональном контакте, стремлении родителей к симбиотическим отношениям и авторитарному гиперконтролю, в формировании образа «Я» младшего школьника и увлечения игровой виртуальной реальностью.

Ключевые слова: виртуальная игровая реальность, детско-родительские отношения, идентификация, компьютерные игры, младший школьник, образ «Я».

Стаття присвячена проблемі впливу соціально-психологічних факторів, зокрема особливостей міжособистісного сімейного взаємодії, на розвиток захоплення комп'ютерними іграми у дітей молодшого шкільного віку. Представлені результати емпіричного дослідження специфіки дитячо-батьківських відносин в сім'ях молодших школярів з різним ставленням до комп'ютерних ігор. Виділено відмінності в особливостях образу «Я» активних і неактивних користувачів комп'ютерних ігор. Підкреслюється провідна роль неблагополуччя в дитячо-батьківських відносинах, що виражається в поверхневому

емоційному контакті, прагненні батьків до симбіотичних стосунків і авторитарного гіперконтроль, в формуванні образу «Я» молодшого школяра та захоплення ігровий віртуальною реальністю.

Ключові слова: віртуальна ігрова реальність, дитячо-батьківські відносини, ідентифікація, комп'ютерні ігри, молодший школяр, образ «Я».

The article deals with the influence of socio-psychological factors, in particular the features of interpersonal family interactions on the development of practical use in computer games for children of primary school age. The results of empirical studies the specificity of parent-child relationships in families of younger students with different attitudes to computer games. Based on the existence of a relationship between the types of parental relationships and make an image of the "I" younger students with different attitudes to computer games, proved the hypothesis of research - in violation of the child-parent relationship provoke deformation of the image "I" younger students and the emergence of enthusiasm for computer games. Thus, the positive attitude of parents towards the passion for computer games, such difficulties in parent-child relationships, as superficial emotional contact, excessive authoritarian control and the desire to establish a symbiotic relationship in primary school children provoke not only a sense of loneliness, fear, isolation, lack of faith in their own strength and abilities, but also the emergence of addiction to computer games. Marked differences in the characteristics of the image of the "I" of active and inactive users of computer games. there are differences in the characteristics of parent-child relationship and the way the "I" of active and inactive users of computer games early school age: active users inactive users from computer games differ with respect to the features of the self and the perception of their position in the family: self inactive users, compared with active users of computer games, often seems to be adequate or high, as indicated by the nature of the image, "I-shape". Active users of computer games characterized by a sense of loneliness, difficulties in family communication, as indicated single-figure composition drawing, especially drawing hand, the distance between family members, detachment figure of the father or the mother of all family members, own a schematic representation. Emphasizes the leading role of distress in the child-parent relationship, as expressed in the superficial emotional contact, the desire of parents to a symbiotic

relationship and authoritarian hypercontrol in shaping the image of the "I" of the younger schoolboy enthusiasm and virtual reality gaming.

Key words: *virtual reality games, parent-child relationship, identification, computer games, younger students, the image of the "I".*

Постановка проблемы. Известно, что тип взаимоотношений, который складывается в семье между ребёнком и родителями, является чрезвычайно важным фактором развития «Я-концепции». Это объясняется следующими причинами: во-первых, её основы закладываются в раннем детстве, когда главными значимыми другими для ребёнка являются родители, взаимодействие с которыми обеспечивает обратную связь, необходимую для возникновения и развития представлений о себе; во-вторых, родители имеют уникальную возможность влиять на развитие «Я-концепции» ребёнка, поскольку он зависит от них физически, эмоционально и социально. Положение ребёнка в современной семье зачастую заключается в идеализации социального успеха родителей: значимость изучения иностранных языков с пелёнок, посещения модных кружков, детских развивающих центров и престижных школ подменяет живое общение, сведенное к минимуму с раннего возраста. Ребёнок выступает объектом удовлетворения родительских амбиций или объектом-инструментом торга, уступок или сохранения супружеских отношений. В таких условиях субъективация психики ребенка поставлена под вопрос. С точки зрения многих отечественных и зарубежных авторов, объяснением нарушений идентификации являются именно искажения детско-родительских отношений [5, с.46].

Существует мнение о том, что пребывание в виртуале и создание «виртуальной личности» являет собой компенсацию каких-либо сложностей пользователя в реальном мире: компьютерная игра выступает как средство преодоления конфликтов, вызванных глубинными причинами, которые лежат в области межличностного взаимодействия (семейных отношений, отношений со сверстниками) (Sh.Turkle [7], K. Young [8]). Современный темп жизни, зачастую, не оставляет времени родителям уделять ребёнку достаточно времени, необходимого для ежедневного выражения искреннего участия в его жизни, интересоваться состоянием его душевного мира, родители мало спрашивают о его мыслях и чувствах, о том, что действительно его волнует. Все это создает ребёнку трудности в формировании позитивного отношения к себе. И, несмотря на то, что последующие, внесемейные формы взаимоотношений могут внести существенные изменения в изначальное его самоотношение, первичное восприятие и оценивание ребёнком себя непременно проявятся в последующих его «Я-образах», и может провоцировать

формирование негативного самоотношения, бегство в игровую виртуальную реальность.

Анализ исследований и публикаций. Как показывает теоретический анализ, работ, посвященных изучению аспектов компьютерной игры, выделяются два основных направления исследований: влияние компьютерных игр на особенности развития личности, социальную адаптацию и познавательное развитие. С точки зрения Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелева, И.Б. Бурмистрова, многочисленные работы, посвященные собственно психологическим аспектам компьютерных игр, касаются в основном их положительной роли в развитии различных навыков и не учитывают их влияния на личностные особенности игроков. Исследования, посвященные проблеме взаимосвязи межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста и развития компьютерной зависимости или предзависимости, что сегодня практически отсутствуют. В связи с этим, нами принято решение изучить психологические особенности детско-родительских отношений младших школьников с различным отношением к компьютерным играм, для того, чтобы определить место детско-родительских отношений в контексте виртуальной игровой реальности.

Цель исследования – определение роли детско-родительских отношений в формировании увлечённости виртуальной игровой реальностью у детей младшего школьного возраста.

Организация и методы исследования. Базой исследования выступили 300 человек: 215 учащихся 1-4 классов в возрасте от 6 до 10 лет (100 девочек и 115 мальчиков) и 85 родителей (28 отцов и 57 матерей от 25-ти до 52-х лет). Все 215 детей младшего школьного возраста были разделены на экспериментальную и контрольную группу, в соответствии с выраженностью увлечённости компьютерными играми. Экспериментальную группу составили 98 детей в возрасте от 7,5-й до 10-ти лет – активные пользователи компьютерных игр (средний стаж участия в 3D-Action, ролевых компьютерных играх – 3 года, регулярность использования – в среднем $1 \pm 0,2$ часа ежедневно). Контрольную группу неактивных пользователей составили 117 детей в возрасте от 6-ти до 10-ти лет (средний стаж участия в компьютерных играх преимущественно без эффекта «присутствия» – 1 год, регулярность – в среднем 30 минут один раз в два-три дня).

Был проведён сравнительный и корреляционный анализ особенностей детско-родительских отношений в экспериментальной и контрольной группе на основе диагностических данных беседы, проективного графического теста «Кинетический рисунок семи» (КРС) Р.Бенса и С.Кауфмана и опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга и В.В. Столина [3]. В результате стало очевидно, что экран для современного ребёнка является не столько

информатором и источником построения картины мира, сколько её конструктором, программирующим образ жизни, «новую мораль» и систему ценностей. Показателен в этой связи анализ рисунков семьи, имеющих место как в экспериментальной (11%), так и в контрольной группе (8%), где телевизор или компьютер, любовно прорисованные детьми, как правило, занимают центральное место, как бы символизируя «домашний очаг», или «членов семьи», при этом зачастую в ущерб изображению реальных членов семьи.

Сделан вывод о наличии различий в восприятии семьи: активные пользователи от неактивных пользователей компьютерных игр отличаются, относительно особенностей самоотношения и восприятия своего положения в семье. Характер изображения «Я-фигуры» (на что указывает размер изображения самого себя среди членов семьи) указывает на то, что самооценка неактивных пользователей, по сравнению с активными пользователями компьютерных игр, чаще представляется адекватной или высокой ($*p<0,05$). Активных пользователей компьютерных игр характеризует отстранённость фигуры отца или матери от всех членов семьи (чаще изображают их спиной, в окне дома, в машине) (8%/1%, $*p<0,01$); на ощущение одиночества, трудности в семейном общении указывают одно фигурные композиции рисунка, особенности прорисовки рук, дистанция между членами семьи, собственное схематичное изображение ($*p<0,01$).

Сопоставление данных по опроснику родительского отношения А.Я. Варга - В.В. Столина и проективной методике «Кинетический рисунок семьи», позволило заключить, что детско – родительские отношения в большинстве изученных нами семей имеют ряд сходств и различий. Графически показатели родительского отношения в экспериментальной и контрольной группах представлены на рисунках 1 и 2.

У большинства респондентов обеих групп исследования имеет место благополучие в семейных отношениях, выраженное эмоциональное принятие детей. При этом, родители активных пользователей компьютерных игр чаще

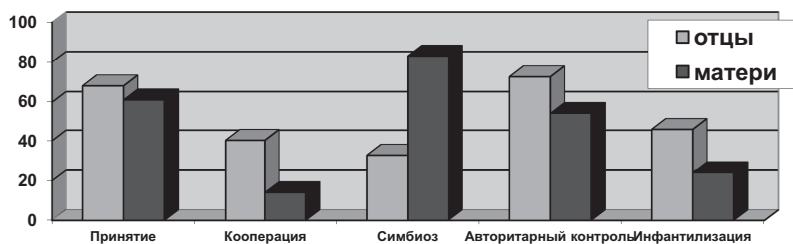


Рис.1. Средние значения показателей родительского отношения в экспериментальной группе (тест ОРО).

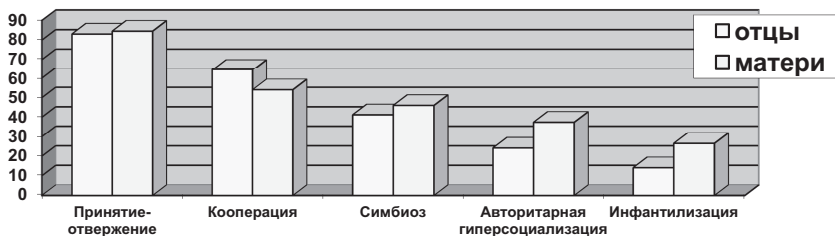


Рис.2. Средние значения показателей родительского отношения в контрольной группе (тест OPO).

всего придерживаются такого типа родительского отношения, как принятие, авторитарная гиперсоциализация (авторитарный контроль) и симбиоз (рис.1). Родителей неактивных пользователей компьютерных игр, как видно из рисунка 2, отличает преобладание принятия и кооперации. Они придерживаются демократического стиля общения, стремятся к сотрудничеству и эмпатическому пониманию, а детей отличает позитивное самопринятие, отсутствие ощущения тревоги и покинутости.

В результате бесед с родителями сделан вывод о том, что проблема игровой компьютерной зависимости не рассматривается ими собственно как «проблема». Многие родители (особенно отцы) в обеих группах исследования убеждены, что компьютерные игры выполняют развивающую функцию, выступают в качестве средства повышения потенциалов ребёнка. Часто родители сами ориентируют своих детей на компьютерные игры: покупают им различные новинки, обещают им, что, сделав уроки, они смогут играть столько, сколько захотят. Они верят, что компьютерные программы могут научить ребёнка определённым моделям поведения, развить некоторые навыки и умения.

Определенная часть родителей воспринимает игру за компьютером как отдых, считая, что, играя, ребёнок получает возможность для психологической разрядки. Большинство родителей (58%) не знакомы с правилами техники безопасности и стандартами работы с компьютером для детей дошкольного и младшего школьного возраста. В таких случаях значительно повышается риск возникновения игровой компьютерной зависимости.

Корреляционный анализ данных обеих групп исследования позволил обнаружить значимые корреляции между показателями детско-родительских отношений и составляющими образа «Я», тем самым доказав наличие достоверной взаимосвязи между особенностями детско-родительских отношений и «Я-образа» младших школьников с разным отношением к компьютерным играм, и, соответственно, с разной степенью ими увлечённости (* $p < 0,05$).

Наиболее задействованы в корреляционных зависимостях переменная «самооценка», как положительно, так и отрицательно связанная с такими стилями родительского отношения, как партнерские отношения («Кооперация»), излишняя строгость (шкала «Авторитарная гиперсоциализация») и «Симбиоз». Анализ направления корреляционных связей показал следующее: такая составляющая самоотношения, как низкая самооценка, положительно коррелирует с авторитарной гиперсоциализацией у активных пользователей компьютерных игр ($p=0,61^{**}$). Следовательно, в семьях, где преобладает авторитаризм, отсутствие демократичности в отношениях, у младших школьников формируется низкая или неадекватная самооценка, тогда как в семьях, с выраженным стремлением родителей к развитию активности детей, установлению сотрудничества, имеет место слабая степень увлечённости компьютерными играми. И, наоборот, в семьях, где родители мало уделяют внимание эмоциональному общению с детьми, высок риск возникновения увлечённости детей компьютерными играми ($p= - 0,64^{**}$).

В семьях, где присутствует положительное отношение родителей к компьютерным играм (по данным опроса, к таковым относятся семьи, где дети – активные пользователи) получены корреляции со степенью увлечённости детей компьютерными играми ($p=0,71^{**}$), что указывает на то, что невнимание к проблеме, одобрение родителями такого рода увлечения детей может в дальнейшем привести к негативным последствиям.

Обнаружены прямые корреляции между показателями проективной методики «Я в одиночестве» и «Тревожность» ($p=0,52^{*}$), «Я в одиночестве» и таким типом родительского отношения, как «Авторитарная гиперсоциализация» ($0,43^{**}$) в экспериментальной группе. Что подтверждает существование зависимости между ощущением детьми тревоги и одиночества в семье, и авторитарным типом родительского отношения. Преобладание авторитаризма в воспитании порождает у ребёнка ощущение одиночества, тревоги, и он вынужден спасаться в виртуальном мире компьютерной игры.

Обнаружены различия в особенностях образа «Я» и родительского отношения в семьях активных и не активных пользователей компьютерных игр. В семьях активных пользователей компьютерных игр чаще, чем в семьях неактивных пользователей имеет место авторитарный и симбиотический тип родительского отношения ($^{*}p<0,01$). Родители в семьях активных пользователей чаще отдают предпочтение авторитаризму (один из родителей всегда авторитарен) и игнорируют такой гармоничный тип отношений, как кооперация, по сравнению с родителями не активных пользователей ($^{*}p< 0,01$, $^{**}p<0,05$). Авторитарность подразумевает безоговорочное послушание и дисциплину, инициатива и самостоятельность детей чаще не поощряется, в спорных моментах родителями навязывается собственная точка зрения.

Тогда как родители неактивных пользователей чаще полностью доверяют своим детям, предоставляя право действовать самостоятельно, поддерживают их точку зрения, заинтересованы в делах и планах, стараются помочь, высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности детей, испытывают чувство гордости за них.

Обратная корреляция между элементом изображения «Я-фигуры» на проективном рисунке семьи «Я среди родственников» и длительностью применения компьютерных игр ($r = -0,61$) позволяет сделать предположение о характере связей, указывая на то, что дистанцирование (отстранение) от членов семьи будет у младших школьников тем больше, чем дольше они будут играть в компьютерные игры, так и на то, что длительность погружения в виртуальную реальность провоцируется нарушениями в детско-родительских взаимоотношениях — чем менее комфортно ребёнок чувствует себя в семье, тем на более длительный период он склонен погрузиться в игру.

Такой тип родительского отношения как «Эмоциональное принятие» в экспериментальной группе обратно коррелирует с ощущением одиночества в семье (показателем обособления от других членов семьи на рисунках «Я в одиночестве»). Необходимо отметить, что эмоциональный компонент родительского отношения — это степень эмоционального принятия ребёнка. Как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка, рассматривается эмоциональный контакт между матерью и ребёнком. Понимающая, любящая, эмпатийная мать вовремя реагирует на потребности ребенка, формирует у него, так называемую безопасную привязанность [4]. Такие дети отличаются уверенным поведением, они не боятся новых ситуаций, у них формируется базовое доверие к миру. Это базовое доверие обуславливает отношение к людям. Демократическое воспитание, теплая, позитивная домашняя атмосфера способствуют развитию интеллектуальных способностей ребенка.

Матерей активных пользователей компьютерных игр от матерей не активных пользователей отличает выраженная склонность к установлению симбиотических отношений с детьми (* $p < 0,05$). Заметим, что межличностная дистанция между матерью и ребенком может быть как адекватной, так и чрезмерно близкой. Чрезмерно близкая дистанция называется симбиозом. Симбиотические связи с ребёнком характерны для матерей, любовь которых к ребёнку заменяется аффективно заострённым беспокойством о нем. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, ребёнок кажется ему маленьким и беззащитным. Карен Хорни писала, о том, что «приверженность воспитательным теориям, гиперопека или самопожертвование со стороны «идеальной» матери являются основными факторами, создающими ту

атмосферу, которая более чем, что либо иное закладывает основу для чувства огромной незащищенности в будущем» [6]. Такой тип отношений как симбиоз крайне негативно влияет не только на ребёнка, но и на психику матери, её личностные особенности, и отношение к ребенку. Симбиоз ведёт к развитию созависимого поведения, парализует собственную активность ребёнка, что приводит к регрессии, фиксации ребёнка на примитивных формах общения ради обеспечения симбиотических связей родителя с ребёнком. А.Адлер описывал тип тревожной матери, устанавливающей с ребёнком симбиотические отношения, опекающей, защищающей его и, тем самым, парализующей активность и самостоятельность ребенка [1]. Гиперопекающее поведение может быть также связано с повышенным чувством вины у родителя. В случае симбиоза родительское отношение не отвечает насущным потребностям определенных и кризисных этапов личностного развития ребёнка, блокирует тем самым разрешение базового мотивационного конфликта принадлежности-автономии, интериоризуясь, приводит к расщеплению и дестабилизации образа «Я», в котором теряются границы «Я». Тревогу ребёнка вызывает «заражение» тревогой матери. Ребёнок становится боязливым, робким, неспособным на самостоятельные решения; он опасается, что с ним может что-то случиться (ведь недаром этого так боится мама). Его тревогу также вызывают любые незнакомые и новые ситуации, в которых он должен сам принять решение, а также ситуации, в которых он остается без матери (детский сад, школа, больница и прочие).

Итак, основываясь на существовании взаимосвязи между типами родительского отношения и составляющими образа «Я» младших школьников с разным отношением к компьютерным играм, доказана гипотеза исследования – нарушения в детско-родительских отношениях провоцируют деформации образа «Я» младших школьников и возникновение увлечённости компьютерными играми. Так, положительное отношение родителей к увлечению компьютерными играми, такие трудности в детско-родительских отношениях, как поверхностность эмоционального контакта, чрезмерный авторитарный контроль и стремление к установлению симбиотической связи провоцируют у младших школьников не только ощущение одиночества, страха, замкнутости, неверия в свои силы и способности, но и возникновение пристрастия к компьютерным играм.

Помимо этого, имеют место различия в особенностях детско-родительских отношений и образе «Я» активных и неактивных пользователей компьютерных игр младшего школьного возраста: активные пользователи от неактивных пользователей компьютерных игр отличаются, относительно особенностей самоотношения и восприятия своего положения в семье: самооценка неактивных пользователей, по сравнению с активными пользо-

вателями комп'ютерних ігор, чаще представляється адекватною или високою, на что указывает характер изображения «Я-фигуры». Активных пользователей комп'ютерных ігор характеризует ощущение одиночества, трудности в семейном общении, на что указывают однофигурные композиции рисунка, особенности прорисовки рук, дистанция между членами семьи, отстранённость фигуры отца или матери от всех членов семьи, собственное схематичное изображение.

Следовательно, толчком к самореализации в игровой виртуальной реальности может являться заниженная или неадекватная самооценка, ощущение тревоги и одиночества, поверхностность эмоционального контакта в семье, родительское отношение по типу авторитарного гиперконтроля и стремления к симбиозу.

Выводы

Результаты исследования показали, что факторы социального окружения младших школьников с различным отношением к комп'ютерным играм, на первый взгляд практически не отличаются – это и полнота семей, и материальное благополучие, и образованность родителей и многие другие. Полная загруженность ребёнка учёбой, изучением иностранных языков, посещениями многочисленных кружков, детских развивающих центров не выступает гарантом отсутствия аддикций. Комп'ютерные игры сами по себе не опасны и даже полезны, но при правильном их использовании. Аддикция может возникать, в первую очередь, по причине отсутствия взаимопонимания и гармонии в семейных отношениях, то есть, нарушений в детско-родительских отношениях, где в основе – поверхностный эмоциональный контакт, преобладание родительского авторитарного гиперконтроля и стремления к симбиотическим отношениям, которые, в свою очередь, порождают у ребёнка неуверенность в себе и своих силах, застенчивость, чувство одиночества на фоне полноты семьи.

Виртуальная реальность игры становится для ребёнка экраном, скрывающим проблемы во взаимоотношениях с родителями, даёт возможность спастись от одиночества, предоставляет возможность стать важным и значимым, самостоятельно принимать решения. Поиск идеала «Я» доступен в виртуальной реальности, которая позволяет абстрагироваться от проблем реального мира. Тогда, компенсируя отсутствие контактов в реальности, появляется комп'ютерный герой как замещающее имаго.

Основная цель нашего исследования – привлечь внимание к проблеме деструктивного влияния виртуальной игровой реальности на формирование личности ребёнка младшего школьного возраста. Существует необходимость пропедевтики развития уже существующих знаний и повышения психологической грамотности родителей.

Поскольку проблема многогранна, полученные результаты могут стать основой дальнейших исследований динамики личностных деформаций, поиска способов профилактики и предотвращения различных форм зависимого поведения.

Список использованных источников:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер / [Пер. с нем. и вступ. ст. А.М. Боковой]. — М.: Фонд «За экон. грамотность», 1995. — 291 с.
2. Иванов М.С. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / М. С. Иванов // Психология зависимости: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск, 2004. — С. 152—179.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты/ Д.Я. Райгородский/. — Самара: БАХРАХ-М, 2001. — 672 с.
4. Реан А.А. Психология детства/ А.А. Реан/ — СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. — 368 с.
5. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности/ Е.Т. Соколова. — М.:Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
6. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К.Хорни / [пер. с англ. В. Светлова]. — М.: Академический Проект, 2007. — 414 с.
7. Turkle Sh. Life on the Screen/ Sh. Turkle. — N.Y.: Touchstone Books, 2000. — 352 p.
8. Young K. Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder/ K. Young// Cyber Psychology and Behavior. — N.Y.:1996. № 3 (V. 1). — P. 237—244.

ПОЛЕСЯ Т.Л.,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра медичної біології,
координатор по університету з
впровадження ЕСТS у ВНМУ

ГУМІНСЬКИЙ Ю. Й.,

доктор медичних наук, професор,
проректор з навчальної роботи

ФОМІНА Л.В.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач навчальним відділом

ШЕВЧУК Ю.Г.,

доктор медичних наук, професор,
декан медичного факультету,
Вінницький національний медичний
університет ім. М.І. Пирогова,
м. Вінниця

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ВНМУ ім. М.І.ПИРОГОВА

У зв'язку з інтеграцією України у європейський освітній простір у всіх вищих навчальних закладах, в тому числі й медичних, з 2005 року запроваджена кредитно-модульна система навчання. З 2009 року для вищих навчальних закладів є обов'язковим запровадження основних положень європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) та її ключових документів. Аналіз результатів навчання за кредитно-модульною системою та реалізація основних положень ЄКТС виявив необхідність оптимізації навчального процесу у світлі євроінтеграції медичної освіти. У ВНМУ ім. М.І.Пирогова у зв'язку з коадаптацією національної освіти до вимог європейських стандартів запропонована зміна підходів щодо кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, кредитно - трансферна система (ЄКТС), ЕСТS, КРОК-1, КРОК-2, КРОК-3, тренування, перед тестування, конвертація, бали.

В связи с интеграцией Украины в европейское образовательное пространство во всех высших учебных заведениях, в том числе и медицинских, с 2005 года введена кредитно-модульная система обучения. С 2009 года обязательным для высших учебных заведений является наличие ключевых документов ЕКТС, где отражены основные принципы и положения европейской кредитно-трансферной системы. Анализ результатов обучения по кредитно-модульной системе и реализация основных положений ЕКТС выявили необходимость оптимизации учебного процесса в свете интеграции медицинского образования в Европейское образовательное пространство. В ВНМУ им. М. І. Пирогова в связи с коадаптацией национального образования к и европейскими стандартами высшего образования изменена организация учебного процесса относительно кредитно-модульной системы.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, кредитно - трансферная система (ЕКТС), ECTS, КРОК-1, КРОК-2, КРОК-3, тренировка, претестирование, конвертация, баллы.

In connection with European integration of Ukraine in the of the Bologna idea convention from 2005 year the credit-module educational system for the higher institutions is entered. From 2009 year for the higher educational establishment's introduction of fundamental principles of the European credit-transfer system (ECTS) and its basic documents are obligatory. Analysis of defects and advantages of studies by credit-module system exposed contradiction between ECTS and its realization. In connection with the coadaptation of the national system of education to the requirements of the European standards in Vinnitsa National Medical University n. a. by M. Pirogov. Proposed change of ways of the relation to organization of educational process in the idea of the credit-module system.

Key words: credit-module system teaching, credit-transfer system, ECTS, KROK-1, KROK-2, KROK-3, training, previous training, conversation, scores.

Вступ. Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у всіх сферах, в тому числі й в освітній[1]. Головна мета створення спільного Європейського освітнього простору - інтеграція зусиль наукової та

освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентноспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі. На всіх етапах підписання угод було проголошено, що процес є добровільним, багатоваріантним, ґрунтується на цінностях європейської освіти та культури, враховує і зберігає національні особливості освітніх систем різних країн Європи. Одним з інструментів реалізації цілей Болонського процесу є запровадження європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), яка допомагає вищим навчальним закладам досягти уніфікації визнання різних систем освіти щодо євроінтеграції. Інноваційні технології навчання у вищих навчальних закладах, в тому числі і медичних, полягають в зміні парадигми організації навчального процесу. Офіційне входження України в єдиний Європейський освітній простір з 2005 році вимагало певної адаптації та перебудови різних аспектів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Результати навчання студентів та їх оцінювання - уніфікація дипломів про вищу освіту є одним із центральних компонентів реформи освіти в межах євроінтеграції освітнього простору. Основні вимоги та положення європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) прямо пов'язані з якістю освіти, а саме - прийняття системи зрозумілих і порівнянних ступенів, запровадження системи кредитів, забезпечення академічної мобільності студентів, взаємовизнання дипломів між вузами-партнерами є гарантією якості Європейської освіти.

Основна частина. На сьогоднішньому етапі одним з найважливіших стратегічних завдань вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Ідея реформування медичної вищої освіти полягає у адаптації традиційної національної системи вищої освіти до європейських стандартів. Метою реформування вищої освіти є створення уніфікованих критеріїв і методологій та систем контролю, а також взаємовизнання дипломів про вищу освіту, сприяння мобільності студентів [1]. Згідно наказам МОН від 30.12.2005 №774 та МОЗ України у всіх медичних вишах було впроваджено кредитно-модульну систему організації навчального процесу (КМС). Основою КМС є модульне викладання дисциплін, надання кредитів дисциплінам та зарахування їх успішним студентам, рейтингова система оцінювання знань студентів за шкалою ECTS та конвертація оцінки в традиційну систему за національною чотирибальною шкалою, що має оптимізувати якість підготовки [5]. Для медичних вузів України європейська освіта полягає у впровадженні основних положень системи ЄКТС, а саме: структурований в кредитах навчальний план, модульна система викладання, рейтингова система оцінювання за шкалою ECTS. По аналогії з проведенням зовнішнього незалежного оцінювання всі студенти медичних вузів беруть участь у ліцензійних інтегрованих іспитах "Крок-1", "Крок-2" та "Крок-3". Моніторинг знань

студентів-медиків по фундаментальним базовим дисциплінам проводиться по завершенні 3, 5 та 6 років навчання. Перевірка тестових завдань студентів проводиться незалежно в комп'ютерному режимі в Центрі тестування при МОЗ України. Студенти, що не склали ліцензійні інтегровані іспити не допускаються до навчання на наступному курсі відповідно. Основними положеннями організації навчального процесу за КМС було впровадження до нового навчального плану (6 років - 360 кредитів ECTS), вивчення нормативних та вибіркових дисциплін за принципом модулів, проходження виробничої практики впродовж навчання в клініках. Успішність студентів оцінюється за рейтинговою 7-бальною шкалою ECTS та конвертується у національну чотирибальну шкалу. 9 - річний досвід реалізації навчального плану виявив суттєві недоліки при його впровадженні - відсутність належної матеріально-технічної бази, університетських клінік, велике навантаження викладача (співвідношення викладач-студент не відповідає положенню 1:5), значний обсяг витрат навчального часу на оцінювання успішності студентів. Зросла кількість часу на самостійне опрацювання студентами практичних занять з клінічних дисциплін, не враховується специфіка викладання предметів на клінічних кафедрах, невдосконалені шляхи оцінювання якості самостійної роботи студента. Головною причиною перешкод є недостатнє фінансування вищої медичної освіти, наслідком яких є недостатнє матеріально-технічне оснащення та праці викладачів. Слід відмітити. Що кінцевою метою євроінтеграції вищої освіти є конкурентноспроможність українських освітянських кваліфікацій на європейському ринку праці, визнання загальноприйнятої системи освітньо-кваліфікаційних ступенів, впровадження стандартизованого додатка до диплома. А також згідно наказу МОН України З 1050 від 17.09.2014 року втратив чинності наказ МОН України від 30.12.2005 №774 про впровадження КМС у статті відміни ведення індивідуального навчального плану студента, який не був впроваджений з 2005р. та у зв'язку з набуттям чинності Закону України «Про вищу освіту»

Під час реалізації основних положень КМС у навчальний процес виявлено нетотожність такої системи з ЄКТС (європейською кредитно-трансферною системою). В процесі поетапної імплементації основних положень ЄКТС у вищу медичну освіту України відбулась коадаптація національних та європейських технологій навчання [5]. Слід зазначити, що в країнах Європи кожен навчальний заклад використовує свої методології та підходи щодо навчання при реалізації основних принципів та положень ЄКТС. Нова концепція реформування вищої медичної освіти України полягає у можливості запровадження різних форм організації навчального процесу, ключове завдання - зберегти уніфіковану архітектуру ЄКТС для взаємовизнання результатів навчання та дипломів про вищу освіту (а саме, наявність транс-

феру кредитів, ключових документів ЄКТС, шкала оцінок ECTS та їх конвертація у національну систему). Головна мета реалізації основних положень ЄКТС – уніфікація та гармонізація національних освітніх систем вищої освіти з країнами Європи. Крок за кроком поступово удосконалюються шляхи реформування вищої медичної освіти згідно європейських стандартів [6]. Перша спроба реалізації плану реформ у світлі євроінтеграції вищої освіти України здійснена з 2005-2006 навчального року шляхом впровадження КМС. Другою спробою залучитися до Європейського простору було запровадження у вищих навчальних закладах України ключових документів ЄКТС відповідно до вимог Довідника користувача ЄКТС, затвердженого Європейською Комісією 6 лютого 2009 року (наказ МОН України №994 від 16.10.2009 р.). Слід відмітити, що реалізація ключових положень ЄКТС не заперечує впровадження будь-яких форм організації навчального процесу, в тому числі і проведення іспитів, як додаткову форму контролю знань студентів, головне завдання - зберегти архітектуру ЄКТС (наявність трансферу накопичувальних кредитів при мобільності студентів між вузами - партнерами, ключових документів, статистичної уніфікованої шкали оцінок ECTS та їх конвертації у національну шкалу) [3]. ЄКТС є системою накопичення кредитів, орієнтованою на особу, що навчається та включає опис кредитів, їх перезарахування іншими вузами – партнерами, шкалу ранжування оцінок в системі ECTS та їх конвертацію у національну шкалу. Використання ЄКТС є обов'язковою вимогою при акредитації освітніх програм та навчальних закладів. ЄКТС передбачає самостійність вищого навчального закладу у формуванні компонентів навчального плану, встановлення кредитів вибіркової частини змісту освіти, а також можливість обирати форми контролю знань студентів. Основними положеннями ЄКТС є запровадження стандартів, рекомендацій та основних інструментів мобільності студентів і викладачів до вишів Європи [4]. Відповідно до вимог ЄКТС, базовими ключовими документами для вищих навчальних закладів є наявність «Каталогу курсів», «Аплікаційної форми студента», «Угоди про навчання», «Угоди про практичну підготовку та зобов'язання про якість», «Академічної довідки», «Додатку до диплома європейського зразка» [2]. Для університетів ЄКТС створює прозорість навчальних планів, надає допомогу при узгодженні програм навчання мобільним студентам, відображає результати навантаження та навчання, разом з цим забезпечує автономію вузам та відповідальність за якість навчання студента [4]. ЄКТС передбачає розрахунок навантаження студента та розподіл кредитів з дисциплін (лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій, тому числі й на екзаменаційну підготовку), а на контрольні заходи у вигляді іспитів виділяється один кредит. Слід відмітити, що планування графіку навчального процесу та розкладу навчальних

занять, тривалості теоретичного навчання та екзаменаційної сесії є прерогативою вищого навчального закладу, що не заперечує положенням ЄКТС. Таким чином, організація навчального процесу у всіх вищих навчальних закладах України, в тому числі і медичних, проводиться за кредитно-модульною системою (КМС) та базується на основних положеннях європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС). Аналіз 9-річного досвіду впровадження КМС у ВНМУ ім. М.І.Пирогова в порівнянні з традиційною системою навчання виявив її переваги та недоліки. Перевагами КМС є підвищення мотивації студентів до навчання, контроль викладача на кожному занятті, впровадження більш гнучкої 7-бальної більш об'єктивної рейтингової шкали ECTS, значна активізація та оновлення методично-навчального забезпечення, в тому числі й сайтів університету та кафедр, що дає змогу студентам застосовувати інноваційне дистанційне навчання та значно активізувати самостійну роботу. Разом з позитивними змінами при впровадженні КМС недоліками є дублювання та перевантаженість деканатів нормативно-звітною документацією, відсутність університетської клініки та ін. Основні проблем медичної освіти України на сьогодні - це вкрай обмежене фінансування вищої школи, невідповідність умов навчання вимогам часу, застосування застарілих педагогічних технологій, високий рівень педагогічного навантаження викладача, низький рівень соціального захисту викладачів і студентів та ін. Для оптимізації та покращення якості медичної освіти у ВНМУ ім. М.І.Пирогова були впроваджені та затверджені Вченою радою університету зміни в організації навчального процесу: повернення виробничої лікарської практики студентів 4 та 5 курсів по закінченні весняного семестру, для всіх дисциплін введено уніфіковану шкалу оцінювання успішності студентів перерахунку традиційних оцінок з 5-бальної системи у європейську бальну шкалу оцінювання. Запроваджено єдину залікову книжку для студентів всіх факультетів очної форми навчання (індивідуальний план студента розрахований на 6 років навчання). Досвід впровадження модульних технологій навчання виявив, що питома вага поточного оцінювання (60%) контролюється викладачем (іноді з малим педагогічним стажем), а підсумковий контроль знань з модуля (лише 40% від загальної суми балів) контролюється досвідченими екзаменаторами, тобто переважна доля контролю знань студентів надається молодим недосвідченим викладачам. На кафедрах, що викладають дисципліни з предметів ліцензійних тестових іспитів "Крок-1" та "Крок-2" з 2013 – 2014 навчального року введені класичні комісійні іспити. Новація оцінювання результатів навчання студентів полягає у проведенні поєднання поточного модульного контролю у звичайний спосіб за шкалою «120/80» та класичного іспиту, який оцінюються в межах модульного контролю (від 50 до 80 балів), що унеможливило суб'єктивний підхід щодо оцінювання знань сту-

дентів. Згідно з рекомендаціями МОЗ України Департаменту роботи з персоналом, освіти та науки у ВНМУ ім. М.І. Пирогова впроваджений менеджмент якості освіти, а саме створена група з проведення внутрішнього моніторингу якості освіти. Мета створення групи полягає у оптимізації навчального процесу та покращення складання студентами малих ліцензійних інтегрованих іспитів “Крок - 1” та “Крок-2” та Крок-3. Групою з метою визначення рівня навчальних досягнень та рівня професійної компетентності студентів з відповідного навчального предмету проводяться попередній та передекзаменаційний моніторинг (тестування) навчальних досягнень та рівня професійної компетентності студентів I-VI курсу медичного, стоматологічного та фармацевтичного факультету за відкритими інформаційними банками тестових завдань Крок-1, Крок-2 та Крок-3. Ректорат щороку встановлює строки проведення претестувань, затверджує величини критерію «склав» «не склав», здійснює контроль за дотриманням процедури проведення тестувань. Основна стратегія центру полягає у постійному контролі якості освіти на всіх етапах навчального процесу, включно і складання попередніх та передекзаменаційних тестувань студентами (інтернами). Графік проведення та результати передекзаменаційних тестувань студентів надаються всім кафедрам, деканатам та ректору для проведення аналізу навчальної діяльності студентів та викладачів. Результати передекзаменаційного тестування конвертуються у традиційну оцінку та враховуються в якості складової остаточної екзаменаційної оцінки на іспиті (диференційному заліку).

З метою покращення практичної підготовки студентів та оптимізації методики опанування практичних навичок на базі ВНМУ ім. М. І.Пирогова створений «Тренінговий центр для опанування практичних навичок» для студентів та інтернів, на базі якого клінічні кафедри запроваджують сучасні тренажерні системи (у т.ч. комп’ютерних тренажери в світлі державної програми «СКІФ»), муляжі, фантоми, імітатори для діагностики, лікування та профілактики різних нозологій, Інтернет-технології з наданням пріоритету загальній практиці – сімейній медицині. З метою покращення підготовки спеціалістів-стоматологів планується відкриття університетської стоматологічної поліклініки, як науково-навчального та лікувально-методичного центру. Профільні методичні ради та випускаючі кафедри університету постійно вдосконалюють робочі програми з дисциплін відповідно до вимог проведення практично-орієнтованих іспитів випускних іспитів - клінічні кафедри більше приділяють увагу оволодінню студентами практичними навичками та професійними вміннями, особлива увага акцентується на діагностику невідкладних станів та надання медичної допомоги на догоспітальному етапі у дорослих і дітей згідно стандартів та протоколів МОЗ України.

Висновки. Таким чином, 9 – річний досвід впровадження КМС виявив її

недоліки та переваги. За своєю сутністю кредитно-модульна система навчання не тотожна європейської кредитно-трансферної системи, а є одною з багатьох форм та інструментів реалізації ЄКТС. Головна мета впровадження ЄКТС – гармонізація національних освітніх систем вищої освіти в країнах Європи з метою підвищення конкурентоспроможності ВНЗ [4]. Згідно європейських стандартів [5] удосконалюються шляхи реформування вищої медичної освіти в Україні. Головна ідея створення спільного європейського освітнього простору полягає у впровадженні реформ вищих навчальних закладів країн Європи в своїх національних рамках, але виконанні уніфікованих задекларованих Болонськими угодами зобов'язань у світлі положень європейської кредитно-трансферної системи. Реформування медичної освіти України – це унікальний шанс з боку держави надати кожному студенту можливість здобути освіту європейського рівня, стати конкурентоспроможним фахівцем та мати можливість вибору місця праці у будь-якій країні Європи та світу. Кожен навчальний заклад в країнах Європи використовує свої методології та підходи організації навчання, при реалізації основних принципів та положень ЄКТС [6].

Список використаних джерел:

1. Визначення критеріїв якості в системі безперервного професійного розвитку лікарів та провізорів на основі концепції кредитів / Ю.В. Вороненко, А.М. Сердюк та ін. // Медична освіта. – 2007. – №3. – С.11-15.
2. Довідник користувача ЄКТС 2009. Брюссель, 6 лютого 2009 р. <http://www.bologna2009benelux.org> Веб-сторінка секретаріату Болонського процесу, Бенілюкс 2009: <http://www.bologna2009benelux.org>
3. Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти. (Лондон 16-19 травня 2007 року). – К., 2008. Кн.4: Основні засади розвитку вищої освіти України. – С.24 – 30.
4. Вища медична освіта і Болонський процес /Навч.- метод. та інф.-довідк. матеріали наради-семінару для науково-пед. працівників, аспірантів, магістрів. (17-19 січня 2005 р.) - Частина I. - Київ, 2005. - С.112-115.
5. Болонський процес: нарастаюча динаміка и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). - М.: Исследовательский проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С231-234.
6. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2003

РИК С.М.,

кандидат філософських наук,
проректор з наукової роботи,
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет”,
м. Переяслав-Хмельницький

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА: АКСІОЛОГІЧНА ОСНОВА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті здійснена спроба обґрунтувати гуманітарну освіту як аксіологічну основу глобалізації, розкрити сутність гуманітарної освіти в епоху глобалізаційних змін, визначити критерії відмінності інформованості від освіченості населення, показати необхідність орієнтації глобалізаційних перспектив на гуманістичні цінності. Стверджується, що розвиток глобалізаційних реалій необхідно здійснювати на основі гуманістичних принципів і цінностей, які формуються в системі гуманітарної освіти. Саме гуманітарна освіта є дійсно людською основою прогресивного і гуманного розвитку глобалізованого суспільства, адже вона зорієнтована не на економіку, ринок, прибуток, а вкладає свої педагогічно-дидактичні засоби в розвиток гуманістичного потенціалу людини і суспільства, вміння проявити його в умовах соціально-історичної необхідності.

Ключові слова: гуманітарна освіта, гуманізм, культура, цінності, аксіологія, глобалізація, модернізація, інновація, інформація

В статье осуществлена попытка обосновать гуманитарное образование как аксиологическую основу глобализации, раскрыть сущность гуманитарного образования в эпоху глобализационных изменений, определить критерии различия информированности от образованности населения, показать необходимость ориентации глобализационных перспектив на гуманистические ценности. Утверждается, что развитие глобализационных реалий необходимо осуществлять на основе гуманистических принципов и ценностей, которые формируются в системе гуманитарного образования. Именно гуманитарное образование является подлинно человеческой основой

прогрессивного и гуманного развития глобализированного общества, ведь она ориентирована не на экономику, рынок, прибыль, конкуренцию, а вкладывает свои педагогико-дидактические средства в развитие гуманистического потенциала человека и общества, умение проявить его в условиях глобальной социально-исторической необходимости.

Ключевые слова: гуманитарное образование, гуманизм, культура, ценности, аксиология, глобализация, модернизация, инновация, информация.

In the article it has been made an attempt to justify a liberal education as the axiological basis of globalization, to reveal the essence of liberal education in an era of globalization changes, to determine the criteria for the distinction of awareness from education, to show the necessity of orientation of globalization perspectives on humanistic values. It is argued that the development of the realities of globalization must be based on humanistic principles and values, which are formed in the system of humanitarian education. The liberal education is actually the human basis of progressive and humane development of the globalized society, because it focuses not on the economy, market, profit, and invests its pedagogical and didactic resources in the development of the humanistic potential of the individual and the society and the ability to express it in the context of global socio-historical necessity.

Key words: humanitarian education, humanism, culture, values, axiology, globalization, modernization, innovation, information.

Постановка проблеми. Сучасний світ опинився перед викликом цілої низки глобальних проблем, які поставили людську цивілізацію на межу виживання. Перед людством постав доленосний вибір: або воно здійснить кардинальні гуманітарні зміни на рівні свідомості кожного члена людської спільноти, або йому доведеться зіткнутися з такими кризовими явищами, які призведуть до абсолютного знищення життя на планеті. Всім зрозуміло, що ефективна модернізація й подальше реформування суспільства неможливо без відповідної гуманітарної підготовки фахівців задіяних у цьому процесі, адже подолання кризової ситуації шляхом лише технічних, економічних, прагматичних і т.п. рішень призводить до ще більш негативних наслідків. Тому сьогодення вимагає адекватних трансформацій у духовно-культурній, філософсько-світоглядній сфері та надання гуманітарній

освіті пріоритетного значення.

Загалом освіта опинилася перед потребою історичного переосмислення методологічних основ гуманітарного знання. У трансформаційні періоди гуманітарні науки втрачають основоположну аксіоматику і базові константи наукового пізнання й часто потрапляють у полон політичного конформізму. У зв'язку з цим, гуманітарні науки, втрачаючи об'єктивні основи свого функціонування, замість того щоб знаходити світоглядні орієнтири в хаосі цінностей, самі ризикують потрапити в ситуацію розгубленості. Нинішній стан гуманітарних наук підтверджує думку, що глобалізаційні процеси охоплюють не тільки геополітичні виднокраї цивілізації, але й соціокультурне середовище суспільства та істотно змінюють світовідчуття людини, її погляди на сенс і цілі буття. «Світ переживає перехід до того, що має багато назв, але не отримало поки що однозначного визначення. Цей перехід супроводжується кризою всіх форм ідентичності, рівно як і класичних ідеологій епохи індустріалізму – від лібералізму до соціалізму. З якою системою ідей і цінностей повинна ідентифікувати себе людина епохи постмодерну (або пізнього модернізму) – питання відкрите, яке не має поки що загальноновизнаного рішення [Межуев, 2005: с. 314-315]». Із теоретичних позицій, все це вимагає поглиблення наукових розробок, які дали б освітянам сучасну об'єктивну гуманітарну методологію для збалансованого вирішення питань поставлених під тиском політики глобалізації; із практичних – прийняття комплексу гуманітарних заходів, які б забезпечили адекватну адаптацію суспільства до світового глобалізаційного порядку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика кількість публікацій, присвячених обраній темі дослідження, обумовлена зростанням впливу глобалізації на розвиток соціокультурного простору суспільства й необхідністю пошуку комплексу заходів для гуманізації цього впливу. Тиск глобалізації на традиційні суспільні цінності різко загострив протиріччя між чинниками сталого розвитку та умовами модернізації суспільства. Натомість у всіх сферах культурного життя, науці, освіті зростає дух новаторства і творчості, посилюється пошук інноваційних шляхів навчання і виховання. Але модернізація й оновлення соціокультурного простору в умовах глобалізації ускладнюються її суперечливим характером та неоднозначністю соціально-гуманітарних наслідків. Вплив глобалізації охоплює всі сфери і сторони суспільного життя, включаючи освітньо-виховні процеси, культуру виробництва, дозвілля, релігійної свідомості та ін., які в тій чи іншій мірі знайшли своє відображення в науковій літературі.

Аналіз основних рис сучасного суспільства міститься в концепції інформаційної цивілізації, запропонованої Д. Беллом, О. Тоффлером та ін. Теоретичні основи проблеми розглядалися в роботах зарубіжних та вітчизня-

них філософів, педагогів, культурологів, антропологів. Загальні питання теорії глобалізації досліджували У. Бек, Е. Гідденс та ін., соціокультурні аспекти – І. Валлерстайн, М. Кастельс, М. Маклюєн, Ч. Тейлор та ін., соціальні – Р. Робертсон, С. Стигліц, Ф. Фукуяма, С. Хантингтон та ін.

Специфіка гуманітарно-глобалізаційних досліджень визначає необхідність звернення не лише до соціально-філософських та педагогічних праць, але й до результатів міждисциплінарних розвідок. Роботи здійснені в межах геополітики – Ж. Атталі, З. Бжезинський, Ф. Ратцель, К. Хаусхофер та ін., інвайроменталізму – А. Борджес, Р. Вірт, Р. Маккензі, Р. Парк та ін., заклали основи розуміння та стимулювали дослідницький інтерес до гуманітарних проблем глобалізації.

Нові форми гуманітарного відчуження людини, які виникли в результаті трансформації глобалізованих структур, зміни інституціонального порядку, проникнення всіх видів людської діяльності духом технократизму призводять до виникнення нової суперечливої соціальної реальності, в якій штучне домінує над природним, матеріальне над ідеальним, суще над належним, результат над дією. Детально ці проблеми розглядаються в роботах Ж. Бодрийяра, Ж. Еллюля та ін.

В українській соціально-філософській літературі особливо велику увагу до гуманітарних проблем глобалізації виявили вчені – В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремень, С. Кримський, М. Михальченко, І. Надольний, Л. Шкляр, С. Пирожков, М. Попович та ін. Їхніми зусиллями було окреслено основні контури глобалізму та глобалістики співвідносно до українських реалій, визначено виміри життя людини в контексті глобальних цінностей, виокремлено позитивні та негативні наслідки глобального утручання тих чи інших суб'єктів впливу на людство в цілому.

Заслугує на визнання велика сукупність праць вітчизняних і зарубіжних філософів, культурологів, істориків, педагогів, у яких розглядаються проблеми глобалізації в контексті формування екологічної свідомості та культури суспільства – Ф. Канак, М. Кисельов, В. Крисаченко, М. Хилько та ін., розвитку соціального пізнання, екологічної освіти та освіти глобалізованого соціуму, розробки основ громадянського суспільства та філософської антропології – Е. Арато, С. Вукічевіч, К. Леві-Стросс, Р. Кірт, Дж. Коген, О. Чувардинський, В. Шинкарук та ін., концепції сталого розвитку – Б. Дорст, В. Огневюк, А. Скаленко, Є. Яхнін та ін., етнології – Л. Гумільов та ін., біоетики – В. Поттер та ін., етики, культурології та теології – П. Бергер, О. Величко, Іоанн-Павло II, І. Кант, В. Межуєв, К. Субірі, Е. Цверде, А. Швейцер та ін., педагогіки – В. Коцур, М. Левшин, В. Луговий, В. Хомич та ін., які піднімають глобалізаційну проблематику на рівень філософії освіти.

У цілому дослідження вищеназваних авторів, базуючись на теоретич-

но-емпіричному аналізі глобалізації в контексті соціально-економічних перетворень, намагаються визначити її вплив на всі сторони суспільного життя. Однак, сфера взаємодії та взаємообумовленості глобалізаційних процесів і гуманітарної освіти, колізії масштабних змін у соціоприродному просторі і переосмислення гуманітарних цінностей у суспільстві не знайшли належного відображення на сторінках як зарубіжних, так і вітчизняних публікацій. Тому спроба виявити генетичний взаємозв'язок глобалізації та гуманітарної освіти, розкрити їхню взаємообумовленість, обґрунтувати аксіологічну платформу глобалізації визначили *мету* цієї статті.

Виклад основного матеріалу. У глобалізованому світі стрімко змінюються природні і соціальні умови буття людини, трансформуються життєві стереотипи, інтенсивно відбувається переоцінка цінностей, у той час, коли існуючі системи навчання не забезпечують цілісне відображення геополітичної картини світу і не дають узагальненого осмислення нового світопорядку наповненого живими зв'язками та смислами. Тому в сучасному контексті педагогічні теорії і технології у більшості випадків не пропонують практичних вирішень онтологічних і гуманітарних проблем як окремої людини, так і людства в цілому. У цій ситуації освітні технології здатні досягати лише часткових результатів, на основі яких не можна творити цілісну і гармонійну особистість і ставитися до людини як самоцінності. Таким чином, вони продовжують формувати людину як засіб, а не ціль, залишаючи поза увагою її реальну екзистенцію та гуманістичні ідеали особистості. Це свідчить про те, що попередні педагогічні стратегії вичерпали себе, а інноваційна педагогіка ще не увійшла остаточно в сучасну освітню практику. Саме тому освіта потребує сьогодні цілісного гуманітарного переосмислення і методологічної підтримки.

У суспільному житті місце освітніх процесів зайняло виробництво інформації, яке стало головною рушійною силою суспільно-економічного розвитку. Отримавши великі технічні можливості стрімко розповсюджуватися по всій земній кулі, інформація охопила своєю мережею практично весь світ. Аналізуючи цю ситуацію, М. Кастельс відзначав, що «технологічні революції з інформаційними технологіями в центрі заново і прискореними темпами формують матеріальну основу суспільства. Національні економіки у всьому світі стали глобально взаємозалежними, створюючи в системі зі змінною геометрією нову форму відносин між економікою, державою і суспільством [Кастельс, 2000: с. 25]». Таким чином, тепер кожна людина потребує постійного доступу до джерел інформації, зобов'язана професійно аналізувати її та правильно застосовувати нові ідеї на практиці. Суспільне багатство країни стало вимірюватися не тільки її природними ресурсами та індустріальними потужностями, а й інформованістю населення. Однак, інформованість це не освіченість. Інформація не може дати той гуманітарний ефект, який потребує

сьогодні світовий глобалізаційний порядок.

У глобалізаційному контексті проблеми гуманітарної освіти виходять на широкий горизонт філософсько-гуманістичного діалогу культур різних народів, що значно ускладнює пошук єдиних критеріїв оцінки. Для цього необхідно знаходити нові методи обміну гуманітарним знанням, використовувати міжнародний досвід, поглиблювати співпрацю між представниками різних галузей науки, удосконалювати взаємодію природничих і гуманітарних дисциплін у навчальному процесі. Підходи до вирішення цих проблем знаходяться в площині філософсько-гуманітарного осмислення освіти.

З одного боку значення гуманітарної освіти обумовлюється тим, що в процесі глобалізації суспільного розвитку змінюються запити і потреби суспільства, які повинні отримати філософсько-світоглядне і методологічне обґрунтування та перейти на нову стратегію мислення і світовідчуття. З іншого – бурхливий розвиток знання і технологій виступає ключовою тенденцією глобалізованого світу, що ставить перед суспільством гуманітарні питання. У епоху глобалізації значення гуманітарної освіти якісно змінюється, вона, без будь-якого перебільшення, перетворюється в орієнтир, який вказує напрям розвитку людини у відповідності до її внутрішньої сутності та призначення.

У глобалізованому світі освіта покликана задовольняти не тільки прагматичні інтереси та кар'єрні домагання індивідів. Людина навчається не для того, щоб угамовувати лише матеріальні та економічні потреби свого існування. Освіта надає кожному індивіду перспективу самореалізації, самовдосконалення, культурного росту, професійного розуміння об'єктивних процесів, які відбуваються у світовому просторі. Доступ до якісної освіти, здобуття фундаментальних знань, здатність до раціонального аналізу дійсності, безперервність освіти розглядається не лише як економічна і соціальна перевага, а як умова життєвого успіху особистості. Гуманітарна освіта у глобальному вимірі XXI ст. спрямована на формування духовного світу, гуманістичних переконань, культурної ідентичності людини, визначення головних перспектив людського співіснування.

Незважаючи на це, реалії глобалізованого світу змушують переважну більшість людей дивитися на освіту як на вузьку, утилітарно-прикладну сферу діяльності, за допомогою якої можна отримати лише запас знань і набір практичних навичок для успішної роботи і кар'єрного зростання. Окрім того, буденна свідомість не розглядає освіту як одну з форм духовного буття, а вважає її певним періодом підготовки людини до життя. Концепція безперервної освіти сприймається як кон'юктурно-функціональна необхідність, а не центральне завдання нинішньої освітньої реформи в Україні та всьому світі. Сам феномен освіти описується в традиційних термінах загальної педагогіки і не відображає філософсько-онтологічну сутність поняття. Натомість

освіта, як невід'ємний елемент національної культури, всупереч своїй консервативності, завжди залишалася чутливою до соціально-економічних змін у суспільстві, що не враховувалося в процесі її модернізації.

Таким чином, у сучасному глобалізованому світі виникло глибоке протиріччя, на основі якого утворилася суперечність між онтологічними і гуманітарними аспектами використання індивідом отриманих знань. Вона проявляється у неможливості стимулювати конструктивні і передбачати деструктивні наслідки застосування фахових знань, втраті гуманістичного ядра людської діяльності. Очевидно, що єдино правильною моделлю глобалізації може бути лише та, яка спирається не тільки на використання природних ресурсів і фінансових капіталовкладень, а й на рівень освіченості, творчого потенціалу, гуманітарної культури населення. Глобалізація – це перехід від традиційної до транснаціональної системи взаємозв'язків і тому може бути позитивно сприйнята світом лише за умови дотримання гуманістичних норм людського співіснування.

Необхідно постійно пам'ятати, що в центрі глобалізаційних явищ завжди стоїть людина, тому що вона є основним суб'єктом знання і дії. У цій непростій ситуації зростає соціальна і моральна відповідальність за сенс її життєдіяльності, усвідомлення реальності та перспектив покликання, культурно-гуманістичну активність її внутрішнього світу, особистісних мотивів і вчинків. Тому без глибокого аналізу емоційно-психологічної сфери людини неможливо зрозуміти, яким чином можна забезпечити її гармонію із зовнішнім природним і соціальним світом та знайти гуманістичні виходи із глухих глобалізаційних кутів.

Сьогодні спостерігається унікальна ситуація, коли на очах одного покоління відбувається відхилення глобалізаційного вектору розвитку від природи людини, природи людського суспільства, культурно-гуманістичних цінностей людства в цілому. Сучасна динаміка існування людини й усього суспільного універсуму потребує перегляду всіх глобалізаційних перспектив із позицій гуманізму. «Актуальність цього завдання проявляється на двох рівнях. Перший рівень – це рівень глобальних тенденцій сучасного суспільства, які характеризуються двома суперечливими явищами: з одного боку, універсалізації, а з другого – утвердження їх власної ідентичності. Другий рівень – це рівень конкретних держав як історичних співтовариств, в яких певним чином виникає поєднання логосу та історії. У історичному процесі сублімації всі об'єктивні фактори (інститути, території, мова, культура) отримують свій особливий, аутентичний сенс у кожному конкретному співтоваристві. Звичайно, це не означає, що зовнішні детермінанти (наприклад, глобальні соціальні рухи) не мають свого впливу. Але якщо говорити про ліберальну глобалізацію, то варто врахувати, що вона створює соціальну кризу, нехтуючи діалек-

тикою конкретно-універсального, абсолютизуючи універсальність [Вукичевич, 2012: с. 41-42]». Таким чином, лише комплексне дослідження може бути реальною основою для створення глобалістичної теорії і виробництва гуманітарного знання, які спільними зусиллями вивчають природу людини і сутність людського суспільства. Природа людини у глобалізаційну епоху не може являти собою людське благо лише заради історичної необхідності. У цій ситуації гуманітарна освіта мусить розкрити сенс і самоцінність людського життя для самої людини і суспільства. Вона повинна спрямувати глобалізаційний розвиток суспільства у русло безперервного здійснення основних гуманітарних потреб і втілення загальнолюдських цінностей в життя. Розвиток суспільства на глобальному рівні не матиме ніякого сенсу, якщо він не вирішуватиме гуманітарних проблем, а більше зосереджуватиметься на питаннях геополітики, економіки, ринку, прибутку, капіталу тощо.

Висновки. У зв'язку з цим, необхідно підкреслити, що в епоху глобалізації гуманітарна освіта не може підпорядковуватися ринковим канонам. Історія засвідчує, що вже на етапі індустріального суспільства перенесення на освіту ринкових законів стало причиною гуманітарної кризи. За своєю природою освітній продукт не може створюватися заради отримання матеріального зиску, прибутку, доходу тощо. Освіта не може бути предметом розподілу, розпаювання, купівлі та продажу. Це загальнолюдське, загальнокультурне надбання, тому в рівній мірі належить всім і кожному. Вона не може бути ніяким чином приватизована і належати одному володарю у вигляді недоторканої приватної власності. Освіта не може належати навіть державі – це загальнолюдська цінність. Наукові відкриття, педагогічні технології, гуманітарні знання мають авторство, але належать не окремим особам, а всьому людству. Їх не можна закріпити за окремою людиною і передавати у спадок своїм нащадкам як майнову нерухомість. Процес оволодіння знаннями абсолютно не схожий на процедуру вступу у володіння спадщиною. Можна купити книгу, але такою акцією не можна стати власником того знання, яке стало змістом цієї книги. Знання не може бути предметом торгівлі, воно не підлягає товарному обміну. У епоху глобалізації освіта може мати атрибути (прикмети, риси) товару, але не вони визначають її сутність. Суб'єктом педагогічної взаємодії виступає викладач і студент, учитель і учень, а не продавець і покупець, як це відбувається на економічному ринку.

Глобалізація повинна враховувати запити не лише політиків, економістів, фінансових корпорацій, а й освітян, гуманітаріїв, адже це в інтересах інтеграції всього суспільства. Для цього адепти глобалізації повинні сприяти створенню нових освітньо-гуманітарних технологій, проектів спрямованих на розвиток творчої особистості готової змінювати світ на засадах гуманістичного світогляду. Принципи гуманізму залишаються не змінними, змінюється

лише розуміння та ставлення індивідів до реалізації їх на практиці. Саме тому в епоху глобалізації всім її суб'єктам необхідно дуже уважно враховувати гуманітарні чинники розвитку, бо без них замість культурно-гуманітарної комунікації світ отримає цивілізаційну кризу.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко, 2011 – Андрущенко В. П. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с. – Бібліогр.: с. 799–993.
2. Вукичевич, 2012 – Вукичевич С. Глобализация. Природа человека и природа человеческого сообщества / Слободан Вукичевич // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2012. – №1. – С. 33–52.
3. Кастельс, 2000 – Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество, культура : пер. с англ. ; под науч. ред. О. И. Шкаратана / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 607 с.
4. Кремень, 2008 – Кремень В. Г. Людина перед викликом глобалізації: творчість, людина, освіта // Феномен інновації : освіта, суспільство, культура : [монографія] / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка. 2008. – С. 9–48.
5. Межуев, 2005 – Межуев В. М. Культура в контексте модернизации и глобализации // Теоретическая культурология / В. М. Межуев – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга ; РИК, 2005. – С. 311–318.

РУДА О.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра біології

ВДОВИЧЕНКО О.М.,

асистент, кафедра біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

Головною особливістю навчання у вищому медичному навчальному закладі III-IV рівнів акредитації, є підготовка кваліфікованих спеціалістів, які вміють творчо використовувати свої знання на практиці та постійно підвищують рівень знань та вмінь. В умовах сучасного навчання це може бути забезпечено системною спрямованістю у вивченні дисципліни, зокрема медичної біології.

Ключові слова: знання, медична біологія, вища медична освіта, професійна діяльність

Главной особенностью обучения в высшем учебном заведении III-IV уровней аккредитации, является подготовка квалифицированных специалистов, умеющих творчески использовать свои знания на практике и постоянно повышают уровень знаний и умений. В условиях современного обучения это может быть обеспечено системной направленностью в изучении дисциплины, в частности медицинской биологии.

Ключевые слова: знания, медицинская биология, высшее медицинское образование, профессиональная деятельность

The main feature of teaching in higher medical educational institutions of III-IV levels of accreditation is to prepare qualified professionals who know how to creatively use their knowledge in practice, and constantly improve their knowledge and skills. In today's training is provided systematic orientation in the study subjects, including medical biology.

Key words: knowledge of medical biology, higher medical education, professional activity

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Пошуки вирішення педагогічних проблем організації навчальної діяльності студентів пов'язані з аналізом результатів досліджень суті, структури, класифікації знань та особливостей організації навчання у вищих медичних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. У теорії та методикі навчання біології формування знань відображено у роботах М. Верзіліна, Б. Всесвятського, Н. Грицай, І. Зверева, Б. Комісарова, В. Корсунської, Л. Лук'янової, І. Мороза, О. Мягкової, І. Солошина, А. Степанюк та ін.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин. На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації виявлено суперечності між сучасними суспільними вимогами до змісту біологічних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації на основі сучасних технологій навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та недостатнього їхнього теоретичного аналізу з метою реалізації даних технологій у навчальному процесі; вимогами щодо організації професійної підготовки під час викладання біологічних дисциплін та обмеженою кількістю методичного забезпечення з метою їх впровадження у навчальний процес під час фахової підготовки майбутнього медичного фахівця.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначені суперечності зумовили актуальність обраної теми дослідження і зумовили формулювання цілей статті, зокрема, проаналізувати суть, структуру, класифікацію знань та особливостей організації навчання у вищих медичних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі впровадження нових навчальних планів колективи як теоретичних так і клінічних кафедр вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації зіткнулися з рядом проблем, пов'язаних з удосконаленням навчального процесу, зокрема підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів, уніфікування підходу до різноманітних форм контролю знань (поточного, проміжного, підсумкового); формування навичок й основ концепції самоосвіти; стимулювання здатності студентів до аналітичного й логічного мислення; удосконалення сучасної навчально-методичної літератури.

Крім створення передумов, за яких студент інтенсивно оволодіває уміннями та навичками для майбутньої професії, розв'язання як теоретичних, так

і практичних задач, на викладача покладаються інші функції. Зокрема функції організатора та наставника, який контролює виконання студентами навчальних завдань, організовує практичні і лекційні заняття в режимі ефективної роботи, надає рекомендації, поради студенту, допомагає у вирішенні поставлених навчальних завдань.

Майстерне поєднання та виконання вищеназваних функцій може забезпечити створення необхідних умов для повного розкриття особистісного потенціалу кожного студента, заохочення групової форми навчання в процесі самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів, необхідні умови для навчального процесу з метою його оптимізації, заохочує відповідальність студентів та вміння самостійно приймати рішення, здійснення якісного поточного та кінцевого контролю знань студентів, що може забезпечити формування у студентів-медиків необхідних для майбутньої професійної діяльності знань, вмінь та навичок.

Загальна схема професійної діяльності містить такі компоненти як ціннісні орієнтації і професійну тактику; загальні і спеціальні здібності; професійно значущі якості особи; професійно необхідні знання; сферу професійної компетентності; професійні навички та вміння; професійну техніку. Серед них можна виділити загальні спеціальні знання та вміння, професійно значущі необхідні знання, сферу професійної компетентності, професійні навички та вміння, тобто ті, які мають безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності медичного фахівця [1].

Формами організації вивчення медичної біології, яка є однією з базових природничо-наукових дисциплін, що викладається студентам першого курсу вищих медичних навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації, є лекції, практичні заняття, а також самостійна позааудиторна робота студентів, протягом яких студент повинен засвоїти певний обсяг навчальних знань [2-4].

Навчальні знання можуть бути пропонованими, набутими й тими, що перевіряються. Пропоновані знання надаються студентам у різноманітній формі інформаційних джерел, зокрема у вигляді навчальних посібників, матеріалів текстів, лекцій тощо, що відбивають основну частину освітньої програми та формулюються в системі завдань за якими студенти можуть перевірити ступінь своєї підготовленості.

Набуті студентами знання є зазвичай тільки частиною пропонованих знань, більшою чи меншою, залежно від навчальної активності студента. З розвитком комп'ютерного навчання з'явилися умови для перевищення обсягу набутих знань над обсягом пропонованих знань. Це нова ситуація, пов'язана з можливостями масового занурення студентів у світовий освітній простір, в якому провідна роль навчальних завдань в процесі набуття знань вже усвідомлена студентами досить добре. Рішення навчальних завдань є важливим

стимулом для активізації навчання, власної діяльності студентів. Вона може відбуватися у формі роботи з викладачем в групі або самостійно. Поширені в літературі міркування про рівні засвоєння відносяться виключно до знань, що здобуваються.

Знання, що перевіряються утворюють основний зміст програми модульного контролю, заліку, іспиту або поточного чи підсумкового тестування, в залежності від обраної форми контролю знань. Головною ознакою знань, що перевіряються є їх актуальність, що означає готовність студентів до практичного застосування знань для вирішення завдань, що використовуються в момент перевірки, тобто оперативність знань [3-7].

В зв'язку з цим, необхідна організація навчання, і відповідно контролю, яка переходить від репродуктивного типу навчання до форм творчого та самостійного осягнення навчального матеріалу. Завдяки такій організації змісту освіти викладач стає, з одного боку, наставником індивідуалізованого процесу самоосвіти студентів, а з іншого – творцем завдань, використовуваних далі як для навчання, так і для контролю [1, 8-10].

Створюючи контрольний блок завдань перевірки засвоєних знань студентів, необхідно звернути увагу на види навчальних знань і той рівень знань, який необхідно проконтролювати.

Група репродуктивних знань, відтворюються в тій же формі, в якій вони сприймалися. Їх можна назвати знаннями першого рівня і до них можна віднести: а) знання назв, імен; б) знання сенсу назв та імен; в) фактуальні знання; г) знання визначень.

Група знань другого рівня дозволяє студентам вирішувати типові завдання як результат підведення кожного конкретного завдання під відомі класи досліджуваних явищ і методів. До них можна віднести, зокрема: а) порівняльні знання, що широко поширені в практиці і в науці, притаманні переважно інтелектуально розвиненим особам, особливо фахівцям, які здатні аналізувати і вибирати кращі варіанти дій при досягненні тієї чи іншої мети; б) знання протилежностей, протиріч, антонімів тощо об'єктів, при чому такі знання особливо цінні в навчанні на початковому етапі засвоєння знань, вмінь та навичок; в) асоціативні знання властиві інтелектуально розвиненій і творчій людині, тому чим більше асоціації, тим більше умов і вище ймовірність для прояву творчості; г) класифікаційні знання є узагальненими, системними знаннями і притаманні тільки особам з достатнім інтелектуальним розвитком, оскільки вимагають розвинутого абстрактного мислення, цілісного і взаємозалежного бачення сукупності явищ і процесів. Тому система знань є базою для володіння ефективними визначеннями основних понять наук.

Знання третього рівня набуваються, головним чином, в системі середньої та вищої освіти. До них можна віднести: а) причинні знання, знання

причинно-наслідкових відносин та знання основ (у сучасній науці причинний аналіз є актуальним напрямком досліджень); б) процесуальні, алгоритмічні та процедурні знання є основними в практичній діяльності (оволодіння цими знаннями є суттєвою ознакою професійної підготовленості); в) технологічні знання являють собою особливий вид знань, що проявляються на різних рівнях підготовленості (це може бути порівняно просте знання про окрему операцію технологічного ланцюжка, або комплекс знань, що дозволяють неодмінно досягати поставлених цілей з мінімально можливими витратами).

До четвертого рівня знань можна віднести такі види знань, як: а) імовірнісні знання, потрібні у випадках невизначеності, нестачі наявних знань, неточності наявної інформації, при необхідності мінімізувати ризик помилки при ухваленні рішень (це знання про закономірності розподілу даних, достовірності відмінностей, про ступінь обґрунтованості гіпотез); б) абстрактні знання за допомогою яких оперують ідеалізованими поняттями і об'єктами (імовірнісні, абстрактні і спеціальні наукові знання в кожній окремій дисципліні знань становлять основу теоретичних знань, тому це рівень теоретичних знань).

Методологічні знання про методи перетворення дійсності, наукові знання про побудову ефективної діяльності є знаннями найвищого, п'ятого рівня [11-13].

Для контролю знань різних рівнів співробітниками кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблені завдання для поточного та підсумкового контролю знань студентів під час аудиторної та позааудиторної роботи [5-7]. Під час вивчення певної теми враховані цільовий компонент навчання, який опирається на освітню мету, що передбачає засвоєння навчальної інформації, пов'язаної з фаховими дисциплінами, її осмислення, закріплення, практичне застосування в майбутній професійній діяльності; виховну мету, реалізація якої забезпечує формування світоглядних ідей особистості, виховання її моральних цінностей, потреби здорового способу життя, відповідальності, уміння контролювати вчинки та розвивальну мету, що полягає в розвитку професійного мислення та професійної культури, формування інтересу до вивчення медичної біології.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вище викладене, звертаємо увагу на те, що для сучасного суспільства необхідно підготувати спеціаліста, який володіє системними професійними вміннями та навичками. Тому одним із завдань викладачів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації є формування у студентів необхідних для майбутньої професійної діяльності навичок самостійного планування своєї діяльності, самостійного аналізування і систематизування отриманих знань, а також знаходження способів вирі-

шення ситуаційних задач.

У перспективі дослідження передбачає: подальше дослідження можливих напрямків реалізації сучасних технологій навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їх теоретичний аналіз з метою реалізації даних технологій у навчальному процесі вищих медичних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації; розробка та удосконалення науково-методичного забезпечення біологічних дисциплін відповідно до найновітніших процесів в медичній освіті України з метою їх впровадження у навчальний процес під час фахової підготовки майбутнього медичного фахівця.

Список використаних джерел:

1. Руда О.Ю. Деякі аспекти впровадження інноваційних технологій у сфері вищої професійної освіти / О.Ю. Руда / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 31, Том IV (46) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 326-331.
2. Руда О.Ю. Роль самостійної роботи у формуванні професійної компетентності студента-медика / О.Ю. Руда, О.Р. Янчій, О.М. Вдовиченко / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С. 437 -442.
3. Кравчук М.Г. Поєднання різних форм навчання в процесі вивчення медичної біології студентами вищого медичного навчального закладу / М.Г. Кравчук, О.В. Головченко, Н.М. Димар, О.В. Романенко / 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. 489-495.
4. Руда О.Ю. Деякі аспекти проблеми формування моделі професійно-орієнтованих знань в процесі підготовки майбутніх лікарів у процесі підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення біологічних дисциплін / О.Ю. Руда, О.Р. Янчій, К.В. Костюк / Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах(педагогіка і психологія, біологічні науки, хімічні науки, фізика та інформаційні технології, нанотехнології для медицини): Матеріали Міжрегіональної науково-методичної інтернет-конференції, 22-23 травня 2014 р. – Харків: 2014. – С. 96-101.
5. Романенко О.В. Медична біологія: посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич та ін.; за ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.

6. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych; Edited by O.V. Romanenko. – К.: Medicine, 2008. – 304 p.
7. Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» / кол.авторів; за ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосовця, І.Є. Булах, О.П. Яворовського, О.В. Романенка, Л.І. Остапюк – К.: Медицина, 2004. – 368 с.
8. Руда О.Ю. Формування біологічних знань студентів-медиків відповідно до сучасних вимог вищої медичної освіти / О.Ю. Руда, О.Р. Янчій / Біологічні дослідження – 2014: Збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 531-533.
9. Головченко О.В. Формування біологічної компетенції студента-медика: роль контролю засвоєння знань / О.В. Головченко, М.Г. Кравчук, Н.М. Димар, О.В. Романенко / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Додаток 1 до Вип. 31, Том VII (49). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – К.: Гнозис, 2013. – С.318-325. Чайка В.Н. Основы дидактики / В.Н. Чайка / – Альма матер. – 2011. – 240 с.
10. Зверев И.Д., Мягкова А.Н. Общая методика преподавания биологии. Пособие для учителя / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
11. Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології / М.М. Верзілін, В.М. Корсунська. – К.: Вища школа, 1980. – 352 с.
12. Загальна методика навчання біології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за ред. І.В. Мороза]. – К.: Либідь, 2006. – 591 с.

РУДА О.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра біології

КОСТИЛЬОВ О.В.,

кандидат біологічних наук,
доцент, кафедра біології

КУШНЄРОВА Т.Є.,

асистент кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ З РОЗДІЛУ “БІОЛОГІЯ КЛІТИНИ”

Аналізуючи систему завдань з медичної біології до розділу біологія клітини, ми звертаємо увагу на те, що в тестах необхідно зібрати такі завдання, які володіють системоутворюючими властивостями. Для цього можна розробляти інтегровані завдання, зміст яких охоплює систему знань. У педагогічному тесті головною системоутворюючою ознакою тесту є розходження завдань за ступенем їх складності.

Ключові слова: засоби навчання, фахова підготовка, тестові завдання, вища медична освіта.

Анализируя систему задач по медицинской биологии к разделу биология клетки, мы обращаем внимание на то, что в тестах необходимо собрать такие задачи, которые обладают системообразующими свойствами. Для этого можно разрабатывать интегрированные задачи, содержание которых охватывает систему знаний. В педагогическом тесте главным системообразующим признаком теста является различие заданий по степени их сложности.

Ключевые слова: уровень знаний, высшее медицинское образование.

We look at the challenges that have system-properties during the analysis of the tasks in medical biology cell biology sections. You can develop integrated task, the content of which includes a system of knowledge. In pedagogical benchmark test main system feature is the difference in the degree of task difficulty.

Key words: *means of learning, professional training, tasks of test, higher medical material.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Пошуки вирішення педагогічних проблем сучасних засобів навчання пов'язані з аналізом результатів досліджень суті, структури, класифікації та особливостей розробки та впровадження тестових завдань в сфері вищої медичної освіти. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена в роботах Михайличева Е. А., Балихіна Т. М. та ін. Аналіз робіт таких науковців як Бурлачук Л. Ф., Михайличев Е. А., Карпова Г. Ф., Леонова Е. Е. в історико-педагогічному аспекті становлення тестології як науки розкриває становлення різних підходів до створення професійних дидактичних тестів та вплив на цей процес ідей і досвіду експериментальної психології та педагогіки.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин. На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів виявлено суперечності між сучасними суспільними вимогами до змісту біологічних дисциплін у медичних навчальних закладах на основі сучасних педагогічних технологій з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та недостатнього їхнього теоретичного аналізу з метою реалізації даних технологій у навчальному процесі; вимогами щодо організації професійної підготовки під час викладання біологічних дисциплін та обмеженою кількістю методичного забезпечення з метою їх впровадження у навчальний процес під час фахової підготовки майбутнього медичного фахівця.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначені суперечності зумовили актуальність обраної теми дослідження і зумовили формулювання цілей статті, зокрема, на основі узагальнення та аналізу літературних джерел обґрунтувати доцільність та концептуальні підходи для розробки професійно-орієнтованих тестових завдань при вивченні навчальної дисципліни «Медична біологія», зокрема до розділу біології клітини, для підготовки студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття тестування походить від слова англійського слова test, що означає випробування, перевірка.

Тестування застосовується для визначення відповідності предмета випробування заданим специфікаціям, тому у завдання тестування не входить визначення причин невідповідності заданим вимогам, оскільки тестування є одним з розділів діагностики певних параметрів. Отже, можна визначити тести, як стандартизовані, короткі, обмежені в часі випробування, призначені для встановлення кількісних і якісних індивідуальних відмінностей.

Діагностичний тест являє собою стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовленості студента. У такому тесті всі випробовувані відповідають на одні й ті ж завдання, в однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей. Головна мета застосування традиційних тестів є встановити рівень знань студентів. Для досягнення цієї мети можна створити велику кількість тестів, і всі вони можуть відповідати досягненню поставленої задачі. Тоді як необхідно виокремити педагогічний тест як систему завдань зростаючої складності, специфічної форми, що дозволяє якісно та ефективно встановити не лише рівень знань, а й оцінити структуру підготовленості студентів. Далі виникає одне з головних питань теорії тестів – питання вибору найкращого тесту з практично необмеженої кількості всіх можливих тестів. Кожен тест може відрізнитися від інших за кількістю завдань та іншим характеристикам [1, 2].

Відповідь на завдання педагогічного тесту є коротким судженням, пов'язаним за змістом і формою із змістом завдання. Критерії правильності заздалегідь визначаються авторами тесту. Ймовірність правильної відповіді на будь-яке завдання залежить від співвідношення рівня знань випробовуваного і рівня складності завдання.

За допомогою тестування частіше інших ознак перевіряються знання, вміння, навички і уявлення. З точки зору педагогічних вимірювань корисно ввести два основних показники якості знань – рівень і структура знань. Вони оцінюються за допомогою реєстрації оцінок, як за знання, так і за незнання всіх необхідних компонентів матеріалу, який перевіряється. Для об'єктивізації цього процесу всі компоненти повинні бути однакові, які і правила виставлення оцінок студентам, тоді умови відкривають можливість для об'єктивного порівняння індивідуальних структур знання і не знання.

Порівняно з іншими формами контролю знань тестування має свої переваги. Зокрема до переваг тестування можна віднести такі: 1) Тестування є більш якісним і об'єктивним способом оцінювання, його об'єктивність досягається шляхом стандартизації процедури проведення, перевірки показників якості завдань і тестів цілком; 2) Тестування є більш об'єктивним методом, воно ставить всіх студентів в рівні умови, як в процесі контролю, так і в процесі оцінки, практично виключаючи суб'єктивізм викладача; 3) Тести є більш об'ємним інструментом, оскільки тестування може включати в себе завдання

з усіх тем курсу, в той час як на усний іспит зазвичай виносяться 2-4 теми, а на письмовий – 3-5. Тестування дозволяє виявити знання студентів по всьому курсу, виключивши елемент випадковості. За допомогою тестування можна встановити рівень знань студентів з предмету в цілому і по окремих його розділах; 4) Тест є більш точний інструмент, так, наприклад, шкала оцінювання тесту з 20 питань, складається з 20 ділень, в той час, як звичайна шкала оцінки знань – тільки з чотирьох; 5) Тестування більш ефективно з економічної точки зору тому, що основні витрати при тестуванні припадають на розробку якісного інструментарію, тобто мають разовий характер; 6) Тестування є більш м'яким інструментом, оскільки ставить всіх студентів у рівні умови, використовуючи єдину процедуру і єдині критерії оцінки, що призводить до зниження передекзаменаційні нервових напружень [1, 3-6].

Якщо педагогічний тест визначити коротко як систему завдань зростаючої складності, то складність завдань є найважливішим тестоутворюючим показником. Тому однією з перших вимог до тестових завдань може бути те, що вони повинні розрізнятися за рівнем складності, що витікає з даного раніше визначення тесту і розглянутого принципу. Іншими вимогами можуть бути, зокрема, правильність змісту, логічна форма висловлювання, правильність форми, стислість, наявність певного місця для відповідей, правильність розташування елементів завдання, однаковість правил оцінки відповідей, однаковість інструкції для всіх випробовуваних, адекватність інструкції формі та змісту завдання.

Показник складності тестових завдань є змістовним показником, тому що в правильно складеному тесті складність може залежати тільки від змісту і від рівня підготовленості самих випробовуваних, в той час як у некоректному тесті на результати починають помітно впливати форма завдань, невірна організація тестування тощо.

Принцип зростаючої складності використовується при викладенні змісту багатьох підручників і посібників, особливо з тих навчальних дисциплін, які побудовані за кумулятивним принципом, що означає: знання наступних елементів курсу в явному вигляді залежить від знання попередніх навчальних елементів. Зокрема цей принцип використовується в процесі викладання дисципліни «медична біологія» [2, 3].

Ступінь складності навчального матеріалу характеризується об'єктивною насиченістю навчального завдання і формою його викладення, і ступінь складності завжди передбачає співвідношення засвоєного навчального матеріалу з раніше засвоєним та інтелектуальними можливостями студентів.

Розділ «Біологія клітини» включає декілька тем, до кожної з яких викладачами кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблені тестові завдання на вибір лише однієї правильної від-

повіді [2-4]. У зв'язку з цим, ми пропонуємо комплекс (блок) тестових завдань з медичної біології, зокрема до розділу біологія клітини. Розробляючи професійно-орієнтовані тестові завдання з розділу біологія клітини навчальної дисципліни «медична біологія» ми можемо використати наступну модель структурування фактажу: 1) клітина як елементарна структурно-функціональна одиниця живого (зокрема, звернути увагу на будову поверхневого апарату клітини, одномембранні органели, двомембранні органели, немембранні органели, порівняльну характеристику клітин прокаріотів та еукаріотів, органели спеціального призначення); 2) спадковий апарат клітини і його функціонування (зокрема, звернути увагу на організацію клітинних структур на молекулярному рівні, значення найважливіших хімічних компонентів клітини в здійсненні процесів її життєдіяльності, роль нуклеїнових кислот у збереженні й передачі спадкової інформації, будову гена, суть реплікації і репарації ДНК та ферменти, що забезпечують ці процеси, властивості генетичного коду, суть та етапи біосинтезу білка та ферменти, що забезпечують цей процес, молекулярні механізми та біологічне значення регуляції експресії генів); 3) життєвий цикл клітини (зокрема, звернути увагу на механізми поділу клітини, характеристику періодів мітотичного та мейотичного циклів, біологічне значення мейозу та мітозу, механізми генетичної комбінаторики в процесі мейозу) [7].

Поєднуючи різноманітні рівні складності та модель структурування фактажу тестових завдань, зокрема з розділу біологія клітини навчальної дисципліни «медична біологія» ми можемо навести такі приклади тестових завдань для контролю або самоконтролю знань студентів.

Завдання з однією правильною відповіддю. Визначте сукупність хромосом клітини, які характеризуються за їх числом, розмірами та формою: А – ідіограма; Б – каріотип; В – гетерохроматин; Г – еухроматин; Д – гетерохромосоми.

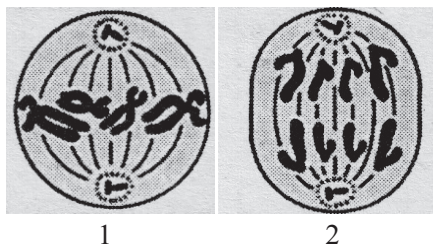
Завдання на вибір відповіді. Назвіть принципову відмінність клітин прокаріотів від еукаріотичних клітин: А – наявність рибосом; Б – кільцева ДНК, не зв'язана з білками, в цитоплазмі; В – молекула ДНК лінійна; Г – органели руху – джгутики та війки; Д – наявність мезосом.

Завдання на вибір з кількох тверджень. Визначте характерні особливості рослинної клітини, що відрізняють її від тваринної: А – ядро зміщене до оболонки, є пластиди, клітинна стінка; Б – ядро розміщене в центрі клітини, є пластиди; В – живлення автотрофне; Г – наявність клітинної стінки, пластид, невелика кількість мітохондрій, синтез всіх амінокислот, відсутність центросом; Д – велика кількість мітохондрій.

Завдання на впізнавання. На малюнку зображені фази мітотичного поділу клітини. Визначте їх назви.

А – 1 вказує на прометафазу, 2 – на ранню телофазу; Б – 1 вказує на

метафазу, 2 – на анафазу; В – 1 вказує на початок анафази, 2 – на закінчення анафази; Г – 1 вказує на метафазну пластинку, 2 – на телофазу; Д – 1 вказує на закінчення профазу, 2 – на анафазу.



Завдання на встановлення відповідності. Встановіть відповідність між короткою характеристикою процесів під час біосинтезу білка та їхніми назвами: А – впізнавання амінокислот; Б – процес синтезу поліпептидного ланцюга; В – молекулярні механізми «дозрівання» різних типів РНК в еукаріотів; Г – синтез про-іРНК на ДНК-матриці; Д – процес, під час якого білки набувають функціональної активності.

Завдання на порівняння біологічних параметрів. Ознайомтеся з наведеними характеристики білків і нуклеїнових кислот та знайдіть правильні відповіді.

А - правильні характеристики 2, 4, 5; Б - правильні характеристики 1, 3, 5; В - правильні характеристики 1, 4, 5; Г - правильні характеристики 1, 2, 5; Д - правильні характеристики 2, 3, 5.

Назва процесу під час біосинтезу білка	А	Б	В	Г	Д
1. Рекогніція					
2. Транскрипція					
3. Процесинг					
4. Трансляція					
5. Фолдінг					

Завдання на встановлення правильної послідовності. Регуляція експресії генів в індукцйбельній системі складається із процесів, що характеризують роботу оперона. З переліку відповідей таких як, наявність корепресора (1), наявність індуктора (2), утворення активного білка-репресора (3), взаємодія білка-репресора з корепресором (4), взаємодія білка-репресора з індуктором (5), перехід білка-репресора в неактивний стан (6), експресія генів (7) виберіть

№	Питання для порівняння	Білки	Нуклеїнові кислоти
1.	Що є мономером	Амінокислота	Нуклеотид
2.	Структура	Первинна, вторинна	Первинна, вторинна, третинна, четвертинна
3	Місце знаходження в клітині	Ядро, мітохондрії, рибосоми	Цитоплазма, органели, ядро
4.	Процеси, під час яких утворюються	Трансляція, посттрансляційні модифікації	Реплікація, транскрипція
5.	Функції	Ферментативна, структурна, енергетична, рухова, захисна, транспортна, запасальна, рецепторна	ДНК і іРНК – збереження та передача спадкової інформації, рРНК – входить до складу рибосом, тРНК – транспортує амінокислоти до місця синтезу

вірні та встановіть їх правильну послідовність: А – 2 – 3 – 4 – 5 – 7 – 1; Б – 1 – 3 – 5 – 6 – 7 – 2; В – 3 – 2 – 5 – 6 – 7 – 1; Г – 3 – 4 – 1 – 6 – 7 – 2; Д – 2 – 1 – 3 – 5 – 6 – 7.

Завдання на інтерпретацію емпіричних даних. Визначте, внаслідок чого в процесі поділу клітини відбувся нерівномірний розподіл спадкового матеріалу між двома дочірніми клітинами: А – мітоз; Б – інтерфаза; В – амітоз; Г – множинний поділ; Д – брунькування.

Завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Проаналізуйте твердження стосовно особливостей мітозу та амітозу: 1) Внаслідок мітозу відбувається точний розподіл генетичного матеріалу між двома дочірніми клітинами; 2) Під час амітозу відбувається прямий поділ інтерфазного ядра, внаслідок чого утворюється дві генетично ідентичні клітини; 3) Після S-періоду реплікації ДНК набір генетичного матеріалу $2n4c$; 4) Невисоке ядерно-цитоплазматичне співвідношення забезпечує основну функцію: транспорт спадкової інформації.

Визначте, які з причинно-наслідкових відношень вірні: А – правильні твердження 1, 4; Б – правильні твердження 1, 3; В – правильні твердження 1, 4; Г – правильні твердження 1, 2; Д – правильні твердження 2, 4.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вище викладене, звертаємо увагу на те, що тестування має обов'язково поєднуватися з іншими формами і методами контролю і самоконтролю знань студентів. Тому коректно розроблений тест чи комплекс тестових завдань зі змістом, що відповідає вимогам підготовки кваліфікованих фахівців в галузі медицини, може сприяти формуванню професійної компетентності, а використання комплексу тестових завдань, зокрема з “медичної біології” до розділу біологія клітини як технології в навчальному процесі, на наш погляд, є доцільним.

У перспективі дослідження передбачає: подальше дослідження можли-

вих напрямків реалізації найсучасніших засобів навчання в освітніх системах України, зокрема в медичній; удосконалення змісту і якості навчального процесу в медичних вузах; розробка та удосконалення науково-методичного забезпечення біологічних дисциплін відповідно до інноваційних процесів в медичній освіті України.

Список використаних джерел:

1. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. / Н.Е. Гронлунд – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
2. Романенко О.В. Медична біологія: посібник з практичних занять / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич та ін.; за ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.
3. Medical biology: The study guide of the practical classes course / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych; Edited by O.V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.
4. Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» / кол.авторів; за ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосовця, І.Є. Булах, О.П. Яворовського, О.В. Романенка, Л.І. Остапюк – К.: Медицина, 2004. – 368 с.
5. Руда О.Ю. Оптимізація засобів навчання, контролю та самоконтролю рівня засвоєння знань студентів-медиків / О.Ю. Руда, О.В. Костильов / Медична освіта. – 2012. – № 4. – С. 130-131.
6. Костильов О.В. Теоретичні аспекти розробки та впровадження педагогічних тестів у процесі викладання біологічних дисциплін для медичних фахівців / О.Ю. Руда, О.В. Костильов / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 4 до Вип. 31, Том II (10): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С. 294 - 299.
7. Руда О.Ю. Загальні принципи створення професійно-орієнтованого комплексу тестових завдань з біології клітини, біології індивідуального розвитку, основ генетики людини / О.Ю. Руда, О.В. Костильов, О.В. Романенко / Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 31, Том I (43): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейсько-го освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 617-624.

РУДЕНКО О.В.,

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

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема сучасного акмеологічного підходу до особистісно-професійного розвитку людини, виділяються емоційний, мотиваційний та діяльнісно-результативний аспекти феномену акме, акцентується увага на принципах активності та суб'єктності в становленні зрілої особистості.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, акме, акмеологічний підхід, цінності, мотиви, емоції.

В статье рассматривается проблема современного акмеологического подхода к личностно-профессиональному развитию человека, выделяются эмоциональный, мотивационный и деятельностно-результативный аспекты феномена акме, акцентируется внимание на принципах активности и субъектности в становлении зрелой личности.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, акме, акмеологический подход, ценности, мотивы, эмоции.

The problem acmeological modern approach to personal -professional human development, highlighted the emotional, motivational and action-effective aspects of the phenomenon acme, focuses on the principles of activity and subjectivity in the formation of a mature personality.

Key words: personal-professional development, acme, acmeological approach, values, motivations and emotions.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство характеризується враженою нестабільністю, невизначеністю, зміною пріоритетів, ідеалів, емоційною вразливістю та нестійкістю. У той же час суттєво зросла кількість та дина-

міка стресогенних факторів. Складнощі пристосування до кризових умов пристосування особистості проявляються в негативних емоційних переживаннях, нездатності бути самостійним та відповідальним, у соціальній дезадаптації.

Одним з найбільш поширених запитів у клієнтів психологічних консультацій є питання сенсу життя. Він виникає, коли ми замислюємося про особисте призначення, яке повинні реалізувати у своєму житті, коли стоїмо на роздоріжжі, коли повинні зробити важливий крок чи прийняти важливе рішення, або ж знаходимось у стані невизначеності, втрати орієнтирів, цінностей та мотивів.

На фоні цього актуалізується використання досягнень акмеології у психологічній практиці. Причому, однаково важливим є як емоційний, так і мотиваційний та діяльнісно-результативний зміст феномену акме.

Однією з важливих складових зрілої особистості є потреба в саморозвитку, самореалізації. У процесі самореалізації формується світобачення, усвідомлюється сенс життя, власна цінність. Потреба людини у вдосконаленні, усвідомлення нею необхідності розвитку внутрішнього світу є як показником так і умовою її особистісної зрілості [3].

Особистісно-професійний розвиток ми розглядаємо як процес формування особистості, зорієнтований на високі професійні досягнення, що здійснюється в процесі саморозвитку, професійній діяльності та професійних взаємодіях. Наслідком такого розвитку може бути досягнення особистісно-професійного акме, тобто психічного стану, що означає максимальну мобілізованість, реалізованість всіх професійних здібностей, можливостей і резервів людини на конкретному етапі життя (при відсутності перенапруження і використання граничних можливостей організму) [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ще до актуалізації акмеології соціологами, психологами, педагогами традиційно досліджувалися питання професіоналізму, творчості, освіти, які багато в чому перетинаються з акмеологічною проблематикою. Суттєвою їх відмінністю є орієнтація на достатність (наприклад необхідні професійно важливі якості), тобто середнє значення показників. Акмеологічний підхід передбачає активізацію суб'єктності особистісно-професійних характеристик індивіда з метою досягнення оптимуму.

Професійні акме як форми досягнення людиною високих рівнів в його професійному розвитку вивчали і описували Б.Г. Ананьєв , А.А. Бодальов , А.А. Деркач , В.Г. Зазикін , Е.А. Клімов , Н.В. Кузьміна , А.К. Маркова та ін. Проблема виявлення сутності етапів і детермінуючих чинників становлення професіонала як суб'єкта діяльності займалися Л.І. Анциферова, А.О. Деркач. О.О. Бодальов і В.Е. Чудновський у своїх працях багато уваги приділяють взаємозв'язку акме-спрямованості особистості й сенсу життя людини. Розуміння особистістю сенсу свого життя є мотивацією руху до акме.

Обґрунтування розгляду взаємозв'язку між акме особистості та емоціями, які вона переживає у процесі руху до акме представлено у дослідженнях Каменевої Л.В.

Метою написання статті є аналіз можливостей використання акмеологічного підходу у процесі активізації особистісно-професійного розвитку людини.

Виклад основного матеріалу. Професійні успіхи і досягнення професійного акме напряму пов'язані з вираженим прагненням до саморозвитку. Об'єктом професійного розвитку є індивідуальні особливості, пов'язані з професійними вимогами до суб'єкта, а також спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість, волеволітність.

У процесів особистісно-професійного розвитку дані характеристики зазнають прогресивних змін і, згідно досліджень Копиловой Н.В., ці зміни стосуються:

- спрямованості особистості: розширення кола інтересів і зміни системи потреб; актуалізації мотивів досягнення; зростання потреби в самореалізації та саморозвитку; підвищення креативності особистості;
- збільшення досвіду та підвищення кваліфікації: підвищення компетентності; розвиток і розширення умінь і навичок; засвоєння нових алгоритмів розв'язання професійних завдань; підвищення креативності діяльності;
- розвиток індивідуальних здібностей, у відповідності з професійними вимогами;
- розвиток професійно-важливих і особистісних якостей, що визначаються специфікою діяльності;
- підвищенням психологічної готовності до діяльності [6].

Автор доводить, що в результаті особистісно-професійного розвитку людина проходить певні етапи становлення, процеси пошуку нових форм діяльності. Вона відзначає, що у ході професіоналізації відбуваються структурні зміни особистості («Я-образу» та «Я-концепції»), які характеризуються зростанням професійної самосвідомості та рівня професійної майстерності. Досягнення кожного нового етапу в особистісному та професійному розвитку людини визначає напрямки її подальшого розвитку, ріст рівня домагань, впевненості у своїх силах та самоповаги [5].

Професійне акме - це кульмінація, пік, оптимум у професійному розвитку людини, у певному відрізку життєвого шляху, момент найвищої продуктивності творчості і найбільшої значимості створених людиною цінностей.

Кожна людина протягом життя може досягати професійних акме різного ступеня суспільної та особистісної значущості.

Суспільно й об'єктивно значущі професійні акме являють собою високий рівень професійних досягнень конкретної людини, визнаний професійним співтовариством як соціально прийнятний результат, що помітно перевищує нормативний рівень. Такого роду результати праці означають зазвичай рівень професійної майстерності і перехід до рівня професійної творчості, коли людина виходить за межі професійного досвіду, включаючи в професійну діяльність нові завдання, нові прийоми і технології, досягає принципово нових професійних результатів, вносить свій індивідуальний творчий внесок у досвід професії.

Особистісні, суб'єктивно значущі професійні акме - це досить високий рівень професійних досягнень конкретної людини, що помітно перевищує досягнуті нею раніше результати. Ці досягнення усвідомлюються і оцінюються самою людиною як максимально можливий для неї в даний відрізок часу рівень професіоналізму.

Індивідуальні суб'єктивно значимі професійні акме означають мобілізацію зусиль людини, перемогу над собою, перевищення людиною своїх попередніх професійних результатів, досягнення нового для себе рівня професіоналізму, здатність людини надати своєму професійному розвитку висхідний прогресивний характер.

Таким чином, показниками суспільно значимого професійного акме є професійні досягнення, які помітно перевищують результати високих досягнень професіоналів в даній галузі. Показниками суб'єктивно і особистісно значущого професійного акме є професійні досягнення, що перевищують попередні результати в праці даної людини. Ці види професійних акме можуть не збігатися. Наявність суб'єктивно значимого акме не завжди визнається соціумом як об'єктивно важливі досягнення. Визнання успіхів даної людини видатними, об'єктивно значущими не означає, що людина досягла свого суб'єктивного максимуму і акме.

Сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання службової діяльності, визначається поняттям професійна компетентність, яке відображає єдність теоретичної та практичної готовності спеціаліста. Рушійною силою і джерелом професійного саморозвитку професіоналів є потреба в самозміні й самовдосконаленні. Найбільш істотними об'єктивними причинами, які породжують цю потребу, є об'єктивні і розумні вимоги, що пред'являються соціумом та особистими переконаннями. Суб'єктивним чинником досягнення вершин служить мотивація професійної діяльності.

У досягненні особистісної зрілості і творчого акме людини впродовж її професійного життєвого шляху виділяють кілька рівнів. До першого рівня акме належить ресурсна (підсвідома) сфера творчої зрілості, до якої відно-

сять творчий потенціал, що поєднує оригінальність мислення, уяву, інтуїцію, обдарованість, ініціативність, чуттєвий досвід і природні задатки особистості.

До другого рівня акме відносять сферу фізичної зрілості. Вона передбачає досягнення здорового способу життя, енергію, фізичну силу і досконалість, фізіологічну гармонію.

Третій рівень – особистісна зрілість людини – складається із здатності до саморозвитку, особистісного зростання і розквіту. Ця сфера містить інтелектуальну зрілість, дивергентне мислення, оригінальність розуму, кмітливість. На ментальному рівні творчість виступає як нове знання, на синергетичному рівні — як нова динамічна структура.

Четвертий рівень — міжособистісна зрілість, яка складається із комунікативної сфери, складові якої – досвід спілкування, колегіальність, взаєморозуміння, доброзичливість; управлінської, яка поєднує взаємодію, вплив і досвід управлінської діяльності; співтворчості, що включає співробітництво, спільну творчість, імпровізацію, емпатію і творчий пошук у процесі спілкування.

П'ятий рівень акме — професійна зрілість, яка складається із професійної майстерності, покликання, досвіду самоактуалізації; громадянської зрілості; управлінської зрілості.

Шостий рівень акме — креативна зрілість. Її складові – творча індивідуальність і неповторність креативної особистості, дивергентне мислення; творчий пошук, здатність до створення об'єктивного нового; креативний досвід, конструктивність, новаторство, винахідливість.

Найвищий сьомий рівень акме — духовна досконалість дорослої людини, яка ґрунтується на оригінальності світосприймання, духовних цінностей, феноменальності креативної особистості, духовній зрілості і культурі, аксіологічних переконаннях і духовному відродження.

Використання системного підходу і комплексності дозволяє розкрити складність професії, виявити її змістовні та структурні особливості, встановити особливості взаємин особистості-фахівця з предметами, засобами і продуктами праці, з оточуючими людьми, з явищами, які супроводжують трудовий процес і на підставі цього визначити повну сукупність вимог до людини як суб'єкта відповідної професійної діяльності [2].

У такому розумінні опора здійснюється на методологічний принцип суб'єктності. У контексті акмеологічного підходу ознаками суб'єктності виступають «параметри активності» людини [1, с. 111]: активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі); усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху); ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння

прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії; постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації і творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших.

Критерієм наявності здатності досягати індивідуально значимі акме у розвитку особистості професіонала є вміння людини забезпечити наявність прогресивного, висхідного вектора в своєму розвитку, переважання його над регресивним вектором.

Високі рівні сформованості у людини праці професійної діяльності, професійного спілкування, особистості професіонала створюють основу для розвитку різних сфер та видів професійної компетентності.

Професійна компетентність розглядається як здатність людини вирішувати певне коло професійних завдань. Професіоналізм складається із багатьох видів професійної компетентності. Усередині компетентності іноді виділяють компетенції як здатності до чого-небудь, залежні як від знань, умінь, так і від ступеня переконаності і потреби користуватися цією здатністю.

Виділяють компетентність у професійній діяльності, компетентність в професійному спілкуванні і компетентність в реалізації особистості професіонала.

Професійні акме виникають спочатку в межах професіоналізму та компетентності, що склалися в професії в даний історичний час. Пізніше можуть досягатися більш високі рівні професійного акме, які означають професійна творчість, вихід за межі досвіду професії, збагачення її новими завданнями, способами і результатами.

Акме в житті людини – це та важлива мета, яка задає напрям та енергетизує діяльність людини. Важливим в акмеології є вивчення системи принципів, закономірностей, структури, особливостей і механізмів професійного розвитку особистості в умовах зходження до акме протягом усієї трудової життєдіяльності людини, уточнення знань про вплив емоційно-вольового компонента на акмеологічну спрямованість особистості як внутрішню установку на досягнення акме.

Емоційний компонент акме, який включає переживання щастя як інтегруючий показник, що складається з оптимізму, інтересу до професійної діяльності, високого емоційного тону, задоволеності життям і роботою. В цьому пункті вивчення емоційного змісту феномену акме вивляє свою новітність, оскільки емоційна підструктура феномену акме досліджена недостатньо, а емоції, які переживає людина на шляху до своїх вершин, не отримали достатнього вивчення.

Значимим результатом дослідження цього напрямку вивчення акме осо-

бистості є дані, представлені Каменєвою Л.В. [4]. Дослідниця експериментально встановила чотири групи основних цінностей і мотивів досягнень: 1) події, що відносяться до особистості респондента (робота над своєю особистістю, тренінги, освіта), 2) події, що відносяться до кар'єри респондента (побудова бізнесу, отримання посади, почесні і нагороди за досягнення в роботі), 3) події, що відносяться до справ сім'ї респондента (утворення сім'ї, народження дітей, будівництво будинку), 4) недиференційовані події або їх відсутність (не було названо значущих подій в житті).

Крім того, нею статистично підтверджено, що особистості з високою професійною ефективністю демонструють переважно високі показники за групами 1-3, тобто їм присутній переважно високий рівень особистісної, міжособистісної та професійної мотивації. Крім того, вискооефективні працівники переважно одружені, мають вищі показники оптимізму, рівня щастя, індексу задоволеності життям. Встановлено кореляцію між загальним рівнем щастя й ефективністю як показником акме.

Емоційний зміст феномена акме може бути виражений через такі емоції як щастя, оптимізм, задоволеність життям, задоволеність роботою, емоційний тонус, інтерес. Це дає можливість допомогати клієнту працювати над підвищенням рівня складових загального щастя (задоволеністю роботою, життям, інтересом, емоційним тонусом, самоприйняттям і самодовірою), що, виходячи з результатів дослідження, дасть змогу досягати більшої професійної ефективності й вищого її прояву – професійного акме.

Внутрішніми умовами досягнення професійного акме є: мотивація досягнення; активність людини, відповідна найбільшій продуктивності його трудової поведінки; «сильне» професійне цілепокладання і побудова свого професійного шляху по висхідній його траєкторії; прагнення людини до досягнення свого максимального рівня; високий рівень домагань, мотивація самореалізації; здатність мобілізувати наявні в даний момент професійні можливості, сконцентруватися на цілі, здатність до відновлення після великих психологічних витрат, прагнення до збереження та примноження своїх досягнень.

Зовнішніми умовами появи акме у професійному розвитку є сприятлива і акмеологічно насичене професійне середовище, що спонукає людину до розкриття його справжніх професійних можливостей, а також наявність акме - подій, які можуть стати поштовхом до кульмінацій у професійному розвитку.

Список використаних джерел:

1. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-

Коломна-Рязань, 2008. – 376 с.

2. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан – М., 1995. – 208 с.

3. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. Монография. / А.А. Деркач, Э.В. Сайко – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.

4. Каменєва Л.В. Психологічний аналіз емоційного змісту феномена акме / Каменєва Л.В. - file:///C:/Users/Home/Downloads/nvd_2011_1_22.pdf

5. Копылова Н.В. Профессиональная самореализация как основание акмеологического развития преподавателя вуза. / Н.В. Копылова. - http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Psihologia/9_136708.doc.htm

6. Копылова Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста // Вопросы психологии. / Н.В. Копылова – 2005, – № 1.

САФОНОВА І.О.,
аспірантка, кафедра педагогіки,
Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля,
м. Луганськ

ДІАГНОСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті подається діагностичний аналіз рівнів сформованості міжкультурної компетентності в іноземних студентів університету за обраними методиками згідно визначених нами критеріїв та рівнів.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, діагностика, критерії, рівні.

В статье подается диагностический анализ уровней сформированности межкультурной компетентности у иностранных студентов университета по выбранным методикам согласно обозначенным нами критериям и уровням.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, диагностика, критерии, уровни.

The article shows diagnostic analysis of the level of formation of intercultural competence of foreign university students according to selected techniques with certain criteria and levels.

Key words: intercultural competence, diagnostics, criteria, levels.

Вступ. Розвиток нової планетарної цивілізації значно активізує проблему взаємодії й взаєморозуміння людей різних культур та потребує негайного переосмислення технологій, цінностей життя, вимагає абсолютно нових ідей, нового мислення, нових способів міжкультурної комунікації, нових класифікацій, методологічних і концептуальних консенсусів. За таких умов доречною є думка науковців (І. Плужник, О. Фролової, О. Садохіна, В. Сафонові, Н. Янкіної) про виховання міжкультурно-орієнтованої особистості, здатної до життя в мінливому світі, що зумовлює необхідність розгляду на новому теоретико-методологічному рівні проблеми формування її міжкультурної компетентності. Філософські та культурологічні засади міжкультурної компетентно-

сті представлені в працях М. Бердяєва, М. Бахтіна, В. Біблера, В. Гудікунста, В. Маслової, Д. Мацумото, О. Садохіна та ін. Загальнопедагогічні та психологічні аспекти розкриті в дослідженнях Т. Антоненко, Р. Бікітєєвої, Л. Виготського, Г. Дегтярьової, О. Зеліковської, Д. Леонтьєва, В. Нароліної, О. Фролової та ін. Аксіологічний ракурс МКК висвітлений здебільшого в працях лінгводидактів Н. Крипон, О. Леонтович, І. Переходько, І. Плужник, Н. Янкіної, В. Сафоновой та ін.

Формулювання мети статті. Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить про те, що нині є досить дослідженими питання про загальну сутність та механізми формування міжкультурної компетентності, але проблеми формування МКК в іноземних студентів університету на засадах аксіологічного підходу не стали предметом сучасних досліджень. Як наслідок, майже зовсім не розроблені релевантні методики вимірювання рівнів її сформованості саме у представників різних культур, тому цей факт вимагає від нас пошуку нових підходів до практичної реалізації мети.

Виклад основного матеріалу статті. Константувальний експеримент, метою якого був діагностичний аналіз рівнів сформованості в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності, проводився в СНУ ім. В. Даля міста Луганська та здійснювався в природній обстановці, що не порушувало навчального плану і не вимагало додаткового навчального часу. В експерименті взяли участь 680 іноземних студентів (200 бл. зар., 13 кит., 67 інд., 200 афр., 200 араб.) та 10 викладачів. З'ясувавши сутнісні характеристики міжкультурної компетентності, ми визначилися із критеріями сформованості міжкультурної компетентності на засадах аксіологічного підходу за трьома компонентами: ціннісно-когнітивним, ціннісно-мотиваційно-афективним та ціннісно-діяльним.

За означеними компонентами та критеріями ми виділили три рівні сформованості міжкультурної компетентності: високий (творчий), середній (продуктивний) і низький (репродуктивний).

Високий рівень сформованості міжкультурної компетентності у іноземних студентів університету за *ціннісно-когнітивним* компонентом відрізняється системністю, цілісністю усвідомлених, глибоких знань своєї культури та культурних цінностей, етикету, традицій партнерів по комунікації, вираженою здатністю розуміти значущість цінностей діалогу культур. У студентів на цьому рівні сформована цілісна картина світу, що виявляється в спроможності порівнювати здобутки різних культур. Їм притаманна широта світогляду, гнучкість, нелінійність та креативність мислення, вони завжди знаходяться у творчому пошуку нових орієнтирів життєдіяльності, здатні до проєктивних дій і конструктивних змін. Іноземні студенти повною мірою володіють знаннями правил вербального та невербального спілкування, здатні розпізнавати

Таблиця 1.

Критерії сформованості міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах

Компоненти	Критерії сформованості
Ціннісно-когнітивний	➤ знання цінностей своєї національної культури та цінностей, ціннісних орієнтацій партнерів по комунікації; ➤ знання національних особливостей комунікативної поведінки, правил вербального та невербального спілкування, мовних одиниць із національно-культурною семантикою; ➤ компаративні знання (вміння порівнювати здобутки різних культур із власною культурою, вбачати однакові та відмінні характеристики стилів життя)
Ціннісно-мотиваційно-афективний	➤ потреба та готовність до діалогу культур; ➤ спрямованість інтересу до цінностей іншої культури; ➤ потреба у самовдосконаленні, збагаченні ціннісного потенціалу; ➤ усвідомлення культурної ідентичності; ➤ толерантність, емпатія, конгруентність (гармонійний, узгоджений стан особистості, що визначається щирістю в почуттях та їхніх проявах, впевненістю у собі, здатністю створювати довірливі стосунки з представниками різних культур); ➤ рефлексія, здатність контролювати емоції, стійкість до фрустрацій
Ціннісно-діяльнісний	➤ зорієнтованість у феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей; ➤ володіння культурою вербального та невербального спілкування, вміння продукувати та репродукувати аутентичні тексти ціннісно-культурної семантики, будувати власний дискурс соціально - культурного характеру; ➤ адаптивність (вміння пристосовуватися до мінливих соціально-культурних умов, встановлювати діалог на основі толерантності, емпатії, взаємоповаги з представниками різних культур, усувати непорозуміння й конфліктні ситуації)

лексико-семантичні культурні “маркери» (лакуни) мови, використовувати крилаті вирази, приказки, прислів'я та розуміти фоновий підтекст мови у текстах автентичного характеру. *Середній рівень* сформованості МКК фіксує достатні (базові) знання ціннісних особливостей міжкультурної комунікації. Студенти можуть досить вільно користуватися культурознавчою термінологією у вербальних ситуаціях, проте не готові до обговорення широкого кола питань з культурно-ціннісної тематики. Знання мови обмежені лексикою розмовно-побутового характеру, пареміологічні одиниці мови використовуються нечасто. *Низький рівень* виявляється в наявності фрагментарних, безсистемних знань про цінності міжкультурної комунікації, про морально-духовні константи своєї та іншої культур. Студенти не усвідомлюють значущість одночасного вивчення мови й культури, не вміють вибирати прийнятний стиль мовної й немовної поведінки, не здатні адекватно проаналізувати будь-яку соціокультурну ситуацію. *Високий рівень* сформованості МКК за ціннісно-мотиваційно-афективним компонентом визначається стійким рівнем

мотивації. Студенти виявляють ширий інтерес до цінностей діалогу культур, здатні до самостійного пошуку, розраховуючи на власні сили. У них переважають позитивні емоції, чітко виражена емпатія, конгруентність, вони перебувають у стані гармонійної узгодженості із внутрішнім світом, щирі в почуттях та їхніх проявах, впевнені у собі, вміють співчувати, створювати довірливі стосунки з представниками різних культур. Їм притаманне толерантне відношення до всіх людей світу, вони повною мірою здатні до рефлексії, виявляють стійкість до фрустрацій. Студенти обізнані у стереотипах та навичках атрибуції щодо інших стилів поведінки людей. Міжкультурні відмінності сприймаються ними як неминучі й необхідні, вони сприйнятливі до інших цінностей, здатні переосмислювати й змінювати свою позицію. *Середньому рівню* сформованості означеного феномену відповідає ситуативний інтерес до цінностей іншої культури. Студенти виявляють толерантність, емпатію й повагу до представників інших культур, але не завжди здатні до аналізу непорозуміння та подолання міжкультурних і мовних бар'єрів. Вони мають певне уявлення про стереотипи поведінки людей іншої культури, проте не готові до атрибутивних дій. "Портрет" особистості на *низькому рівні* сформованості *ціннісно-мотиваційно-афективного* компоненту являє собою маргінальну людину, яка втрачає свою національну ідентичність та є байдужою до інших культур. Мотиваційна сфера такого студента зовсім не розвинена і визначається відсутністю будь-якого інтересу не лише до цінностей "чужої" культури, а й до своєї. Психологічний стан такої людини можна визначити як депресивний, що виявляється в емоціях незадоволення, нудьги, невпевненості в собі. У системі *ціннісно-діяльнісного* компоненту *високий рівень* сформованості МКК визначається зорієнтованістю у феноменах іншого способу життя, здатністю встановлювати діалог на основі толерантності, емпатії, взаємоповаги з представниками різних культур, усувати непорозуміння в конфліктних ситуаціях. Студент вільно висловлює власну думку й розуміє думку свого співрозмовника, вміє переводити розмову в потрібну колію; адекватно вибирає комунікативну дистанцію, тему бесіди, доцільно використовує вербальні й невербальні засоби; готовий до коректування власної комунікативної поведінки. Комунікація на цьому рівні є невимушеною, але добре спрогнозованою. *Середній рівень* сформованості МКК фіксує часткову спроможність брати участь у діалозі культур, але має місце нездатність усувати непорозуміння в міжкультурних конфліктах. Комунікація на цьому рівні являє собою неупереджений, часто хаотичний процес. І, хоча студенти налаштовані на позитивний лад у спілкуванні, все ж інколи їм не вистачає теоретичних знань і практичного досвіду задля того, щоб ефективно керувати комунікативним процесом. *Низький рівень* *ціннісно-діяльнісного* компоненту характеризується нездатністю до будь-якого діалогу з людьми іншої культу-

ри, повною непристосованістю до життя в нових умовах, невмінням застосовувати мовні стратегії на практиці, вести бесіди та будувати власний дискурс з культурно-ціннісної тематики.

Нами був підібраний комплекс діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості кожного із визначених компонентів за відповідними вищевказаними критеріями.

Таблиця 2.

Методики діагностики рівнів сформованості міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах

Компоненти	Діагностика
Ціннісно-когнітивний	установча анкета, творча робота (твір-роздум), тест М. Рокіча та методика Ш. Шварца (адаповані нами)
Ціннісно-мотиваційно-афективний	Методика “Інтолерантність – толерантність” (ІНТОЛ) Л.Г.Почебут, Р. Лайкерт, опитувальник А. Мехрабієна і Н. Епштейна
Ціннісно-діяльнісний	програма дискусії з викладачами, студентами

Для уникнення випадковості та більшої конкретизації відповідей ми використовували у різних методиках та звичайних опитуваннях так звані питання-дублери, що повторювали в зміненому варіанті зміст питань.

Ми акцентуємо увагу на тому, що кожна культура, формуючи свою систему цінностей і ціннісних орієнтацій, зумовлює різні моделі поведінки людей у абсолютно схожих ситуаціях. Обираючи ту чи іншу методику дослідження ціннісних орієнтацій іноземних студентів, ми розуміли, що отримані результати нам будуть необхідні для розвитку аксіосфери студентів у процесі обміну цінностями в міжкультурній комунікації.

Для з'ясування рівнів сформованості ціннісно-когнітивного компоненту міжкультурної компетентності у іноземних студентів на початковому етапі ми визнали за доцільне ознайомитися із контингентом іноземних студентів та виявити їхнє відношення до досліджуваної проблеми. Ми провели опитування, результати якого дозволили нам зробити певний ряд висновків. Позитивно ставляться до інших культур лише 38/41% (КГ/ЕГ) студентів. Найбільше вони воліють спілкуватися з земляками (42/45%) з причини незнання мови країни, де проживають, а також культурних цінностей, традицій, правил етикету (49/57%). Хоча дізнатися більше про українські звичаї, традиції та цінності інших культур хотіли лише 25/29% іноземців. Термін “міжкультурна компетентність” взагалі не розуміють 23/21% студентів. Лише 15/14% іноземців витлумачують його як “знання культурних цінностей”. Занепокоєння викликає той факт, що студенти віддають перевагу матеріальним цінностям – 59/61%, аніж духовним. За словами студентів, “все в цьому світі продається і поку-

пається”. Для більш поглибленого вивчення ціннісних орієнтацій студентів ми запропонували їм на уроках з російської мови як іноземної написати твори-роздуми: “Ценности моей страны” і “Что я знаю о ценностях других народов?”

З метою більш панорамного уявлення про цінності як “маркери” певної культури та уточнення кількісних результатів дослідження ми звернулися одночасно до двох відомих методик – методики М. Рокіча [2] та методики Ш. Шварца [4, с. 39-41]. Ми об’єднали і доповнили їх, на наш погляд, суттєвими для ідентифікації культур національними цінностям з тим, щоб не лише їх проранжувати (що забезпечувала нам методика Рокіча), але і визначити вагомість кожного компоненту у структурі двуполюсного “розташування” культурних цінностей (за Шварцем). Класифікація побудована здебільшого на ідеї про дуалізм культур – і акцент на одному полюсі будь-якого виміру культурної орієнтації супроводжується відсутністю акцента на протилежному полюсі, відносно якого є тенденція конфлікту. В цілому, структура відображає культурні орієнтації, які є сумісними (виявляються суміжними) або несумісними (віддаленими одна від однієї). Обробку статистичних даних ми обчислювали за формулою середньої арифметичної:

$$x = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$$

де $\sum$ – знак суми; n – кількість показників.

Вагомість полярних структур цінностей у контрольних та експериментальних групах подана у таблиці.

Таблиця 3.

Вагомість полярних структур цінностей у контрольних та експериментальних групах

ІЄРАРХІЯ (висока дистанція влади) влада, повага до влади					РІВНОПРАВНІСТЬ (низька дистанція влади) сміливість у відстоюванні своєї думки, непримиримість до недоліків у собі та інших				
контрольні / експериментальні групи %									
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
50/40	36/54	62/63	53/70	21/53	42/17	46/32	21/27	23/12	10/42
$\bar{x} = 44,4/56$					$\bar{x} = 28,4/26$				
АКТИВНІСТЬ					ПАСИВНІСТЬ («життя за течією»)				
контрольні / експериментальні групи %									

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

професійна діяльність: цікава робота					відношення до життя: смиренність із життєвими обставинами				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар
31/16	55/36	30/18	29/26	62/25	29/75	45/42	79/89	61/49	64/72
$\bar{x} = 41,4/24,2$					$\bar{x} = 55,6/65,4$				
досягнення: досягнення успіху					досягнення: задоволення своїм місцем у житті				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар
33/33	28/31	24/28	23/26	18/30	85/79	77/70	90/69	84/68	87/76
$\bar{x} = 25,2/29,6$					$\bar{x} = 84,6/72,4$				
					Загалом: 140,2/137,8				
					$\bar{x} = 70,1/68,9$				
відношення до життя: активне діяльнісне життя									
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.					
28/21	57/4 5	14/14	31/2 7	43/24					
$\bar{x} = 34,6/26,2$									
життєрадісність, почуття гумору									
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.					
61/65	44/68	11/25	62/72	57/40					
$\bar{x} = 47/54$									
пізнання, освіченість, розширення кругозору									
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.					
29/20	44/42	26/2 3	33/2 0	20/13					
$\bar{x} = 30,4/23,6$									
Загалом: 178,6/157,6									
$\bar{x} = 35,72/31,52$									
МОНОХРОННІСТЬ компетентність (компетентне виконання однієї справи), пунктуальність,					ПОЛІХРОННІСТЬ вміння виконувати декілька справ одночасно				
контрольні / експериментальні групи %									
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
10/16	17/10	6/8	22/25	9/11	74/76	53/66	69/68	75/71	59/67
$\bar{x} = 12,8/14$					$\bar{x} = 66/69,6$				

КОЛЕКТИВИЗМ (соціальна залежність)					ІНДИВІДУАЛІЗМ (соціальна автономність)				
конформізм: здатність до змін установок, ціннісних орієнтацій					самодостатність: свобода, рівність, справедливість				
контрольні / експериментальні групи %									
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
23/71	26/44	34/26	12/26	42/41	27/18	71/55	20/22	18/25	17/14
$\bar{x} = 27,4/41,6$					$\bar{x} = 30,6/26,8$				
традиціоналізм: здоров'я, внутрішня гармонія					незалежність: здатність діяти самостійно				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
64/57	68/63	50/86	54/84	65/74	30/33	78/85	17/9	57/42	15/12
$\bar{x} = 60,2/72,8$					$\bar{x} = 39,4/36,2$				
дисциплінованість, почуття обов'язку					гедонізм: задоволення, розваги				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
32/61	75/60	66/76	80/70	64/33	70/66	66/39	57/52	67/29	33/35
$\bar{x} = 63,4/60$					$\bar{x} = 58,6/44,2$				
гостинність					орієнтація на майбутнє (фактор конфуціанського динамізму): готовність жити заради майбутнього, приймати участь у довгострокових проектах за життя послідовних поколінь				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
75/81	81/82	70/80	76/74	74/78	72/80	72/74	51/36	79/78	55/16
$\bar{x} = 75,2/79$					$\bar{x} = 65,8/56,8$				
суспільне визнання					творчість				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.	Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
32/22	32/24	49/23	44/71	59/28	19/15	29/22	31/37	11/21	13/23
$\bar{x} = 43,2/33,6$					$\bar{x} = 20,6/23,6$				
орієнтація на минуле: вірність традиціям					Загалом: 215/187,6				
					$\bar{x} = 43/37,52$				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.					
84/76	60/56	82/53	86/48	79/54					

$\bar{x} = 78,2/57,4$				
життєва мудрість				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
55/19	30/17	52/75	20/28	23/18
$\bar{x} = 36/31,4$				
Загалом: 383,6/375,8				
$\bar{x} = 54,8/53,7$				
ВЛАСНІСТЬ НАД ПРИРОДОЮ раціоналізм (природа механічна, раціональна, логічна)				
ПРИРОДНА ГАРМОНІЯ краса природи (природа духовна, ірраціональна), єдність із природою				
контрольні / експериментальні групи %				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
33/21	27/19	7/14	4/10	26/18
$\bar{x} = 19,4/16,4$				
НИЗЬКОКОНТЕКСТУАЛЬНІСТЬ відкритість, відвертість, прямолінійність				
ВИСОКОКОНТЕКСТУАЛЬНІСТЬ стриманість, уникнення відвертості				
контрольні / експериментальні групи %				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
11/7	6/11	47/19	6/6	6/5
$\bar{x} = 15,2/9,6$				
$\bar{x} = 61,2/70,6$				

Аналізуючи полярні структури цінностей, ми зробили певний ряд висновків про те, що всі культури, представниками яких є іноземні студенти університету:

1) належать до ієрархічної системи з високою дистанцією влади. Як ми і припускали, фактор “влада, повага до влади” має високі показники у індусів, оскільки однією з умов добродійної поведінки в індуїзмі є дотримання кастових правил, та китайців, життя яких визначається етикою конфуціанства.

2) здебільшого характеризуються більш пасивним відношенням до життя, ніж активним. Але позиції вагомості деяких факторів у іноземних студентів явно суперечать нашому “стереотипному” сприйняттю культур Сходу та Африки. Так, скажімо, індуси є найбільш податливими та здатними підкоритися долі, оскільки, як вони вважають, людина вже є приреченою, і все відбувається саме собою, про що свідчить фактор “смирненість із життєвими обставинами”. У африканців, навпаки, фактор “активне діяльнісне життя” має достатньо високий рейтинг. Життєрадісність, почуття гумору притаманні майже всім іноземним студентам, що характеризує їх явно не як пасивних спостерігачів. Лише у індійських студентів ця цінність не стала значущою.

Таблиця 4.
Вагомість духовних цінностей

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ % <i>вищі цінності:любов</i>				
контрольні / експериментальні групи %				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр.студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
69/41	62/80	35/41	50/52	48/67
$\bar{x} = 52,8/56,2$				
віра у Бога				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
93/94	91/89	95/90	87/91	92/91
$\bar{x} = 91,6/91$				
щасливе сімейне життя				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр.студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
61/47	37/87	27/31	25/22	72/83
$\bar{x} = 44,4/54$				
альтруїзм:щастя інших				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр.студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
26/22	31/19	32/27	21/38	16/20
$\bar{x} = 25,2/25,2$				
Доброта,чуйність (дбайливість)				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
59/44	65/80	62/55	11/11	76/59
$\bar{x} = 54,6/49,8$				
чесність				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
79/72	69/33	72/40	89/79	78/37
$\bar{x} = 77,4/52,2$				
наявність вірних друзів				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
51/62	22/21	26/32	27/41	19/61
$\bar{x} = 29/43,4$				
цінності діалогу культур: вміння розуміти чужу точку зору, поважати інші звичаї				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр.студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
27/66	22/49	41/48	66/33	43/25
$\bar{x} = 39,8/44,2$				
Загалом: 51,85/52				

3) є поліхромними, про що свідчить показник “вміння виконувати декілька справ одночасно”. Іноземні студенти часто змінюють свої плани, пріоритет віддають особистим справам, до пунктуальності ставляться досить повільно. Вони часто запізнюються на заняття, особливо це стосується арабських студентів. Викладачі університету іноді жартують: «Арабські студенти – єдині в світі студенти, які спізнюються на літак».

4) відносяться до колективістських, оскільки наслідування вічних цінностей та опора на минулий досвід споконвічно визначали життєвий устрій ара-

бів, африканців, індусів, китайців, туркменів, про що свідчать і прогнозовані результати факторів “вірність традиціям”, “дисциплінованість, почуття обов’язку”, “гостинність”. Але неочікувано високим виявився результат цінностей соціальної автономності “свобода, рівність, справедливість” та “здатність діяти самостійно” у африканських студентів. Ми припускаємо, що причина обумовлена соціально-політичним контекстом – боротьбою африканських країн за свободу і незалежність континенту. Несподіваним можна назвати і результат фактору “орієнтація на майбутнє” у арабів, африканців і китайців, що свідчить про зміни ціннісних пріоритетів людей у сучасному світі.

5) розглядають природу як духовну, ірраціональну субстанцію. Хоча результати також не є однотайними. Так, китайські та індійські студенти фактор “краса природи (природа духовна, ірраціональна), єдність із природою” оцінили досить високо, в той час як араби, африканці й туркмени – доволі низько.

6) є високонтекстуальними з тієї причини, що для всіх іноземних студентів країн Близького Сходу та Африки характерна прихована манера мовлення. Вони не виражають відкритого невдоволення при будь-яких умовах і результатах спілкування, значну роль відводять невербальному спілкуванню.

Духовні цінності оцінені іноземними студентами показано в табл. 4.

Всі культури, представниками яких є студенти-іноземці, теоцентричні і підпорядковані релігії. Невипадково цінність “віра у Бога” визначена студентами самим вагомим фактором. На жаль, інші загальнолюдські духовні цінності оцінені студентами вельми низько. Особливе занепокоєння викликають позиції “щастя інших”, “наявність вірних друзів”, а також “вміння розуміти чужу точку зору, поважати інші звичаї”, оскільки саме ці показники визначають успішність / неуспішність міжкультурної комунікації. Прикро і те, що вагомість матеріальних цінностей значно переважає духовні, про що свідчать отримані результати:

Таблиця 5.
Вагомість матеріальних цінностей

МАТЕРІАЛЬНІ ЦІННОСТІ				
матеріально-забезпечене життя				
контрольні / експериментальні групи %				
Араб. студ. Бл. Сх.	Афр. студ.	Інд. студ.	Кит. студ.	Студ. бл.зар.
76/84	76/78	63/85	69/55	79/80
$x = 72,6/76,4$				

Комплексний аналіз результатів діагностичного дослідження за ціннісно-когнітивним компонентом дає можливість зробити висновок про те,

що приблизно однакова кількість студентів КГ і ЕГ виявили середній і низький рівні його сформованості, свідченням чого є незначний потенціал у них ціннісних знань національної культури і культури своїх партнерів по комунікації. Лише 8/9% студентів КГ і ЕГ мають цілісне уявлення про загальнолюдські цінності та усвідомлюють значущість діалогу культур. Приблизно 60% іноземців КГ і ЕГ не розуміють повною мірою необхідності вивчення мови й культури, слабо орієнтовані на самостійне осмислення культурної картини світу інофона, інколи у своїх висловлюваннях виявляють крайній етноцентризм і не усвідомлюють себе частиною світової культури. Узагальнені результати констатувального експерименту представлені в таблиці.

Таблиця 6.

Рівні сформованості ціннісно-когнітивного компоненту в іноземних студентів університету (констатувальний етап експерименту)

<i>Рівні</i>	<i>Кількість студентів %</i>		<i>Різниця</i>
	<i>Контрольні групи</i>	<i>Експериментальні групи</i>	
Високий	9	8	2
Середній	31,5	30	1,5
Низький	59,5	62	2,5

З метою з'ясування рівнів сформованості ціннісно-мотиваційно-афективного ми використали методику (ІНТОЛ) Л. Почебут (діагностика толерантності) [13, с. 167-169], а також опитувальник А.Мехрабієна і Н.Епштейна (діагностика здатності до емпатії) [1, с. 101-103]. Узагальнюючі дані анкетування по визначенню рівня толерантності, ми можемо констатувати, що студенти неохоче виявляють терпимість до людей іншої національності. Вони не здатні повною мірою до аналізу непорозумінь з представниками інших культур та подолання міжкультурних і мовних бар'єрів. У них відсутні знання про стереотипи та навички атрибуції, вони проявляють знервованість з тієї причини, що люди іншої національності не виправдовують їхні сподівання. Взагалі, пасивність до сприйняття інакшого стилю життя супроводжується депресивним станом нудьги й невдоволеності. Підтвердження зазначеного наводимо у зведених фактуальних результатах, де показники толерантності представлені середньою арифметичною.

Таблиця 7.

Визначення рівнів толерантності в контрольних групах

Рівні	К-ть ст-в, %	Показники толерантності у контрольних групах, $\bar{x} = \text{сер.ар.}$									
Низький рівень	59	Тол. (-2 ... 0,5)	1) 0,2	3) -1,4	5)- 0,8	7) 0,3	9) 0,4	11)- 0,6	13)-0,7	15) 1	
		Інтол. (2...-0,5)	2) 1,3	4)-0,3	6)-0,5	8) 1,2	10) 0,9	12) 0,8	14)-0,4	16) 1,1	
		$\text{ІНТОЛ } \bar{x} = \sum -2,5 + \sum 4,1 = 6,6 = 20,6\%;$									
Середній рівень	34	Тол. (0,6...1,5)	1) 0,7	3) 1,1	5) 1,2	7) 0,7	9) 1	11) 0,8	13) 0,9	15) 1,1	
		Інтол. (-0,6...-1,5)	2) -0,7	4) - 0,9	6) -0,6	8) -1	10) - 1,2	12) -0,7	14) -1,1	16) 0,8	
		$\text{ІНТОЛ } \bar{x} = \sum 7,5 + \sum -7 = 14,5 = 45,3\%;$									
Високий рівень	7	Тол. (1,6...2)	1) 1,8	3) 1,6	5) 1,7	7) 1,6	9) 1,7	11) 1,8	13) 1,9	15) 1,6	
		Інтол. (-1,6... -2)	2) -1,7	4) - 1,6	6) -1,7	8) -1,8	10) - 1,8	12) -1,7	14) -1,6	16) 1,6	
		$\text{ІНТОЛ } \bar{x} = \sum 13,7 + \sum 13,5 = 27,2 = 85\%;$									

Таблиця 8.

Визначення рівнів толерантності в експериментальних групах

Рівні	К-ть ст-в, %	Показники толерантності у контрольних групах, $\bar{x} = \text{сер.ар.}$								
Низький	60	Тол. (-2 ... 0,5)	1) 0,1	3) -1,3	5) -0,6	7) 0,5	9) 0,3	11) -0,8	13) -0,4	15) -0,2
		Інтол. (2...- 0,5)	2) 1,1	4) -0,4	6) -0,2	8) 1,3	10) 1,1	12) 0,7	14) -0,5	16) 0,8
		$\overline{\text{ІНТОЛ}} \bar{x} = \Sigma -2,4 + \Sigma 3,9 = 6,3 = 19,7\%$;								
Середній	34	Тол. (0,6...1, 5)	1) 0,8	3) 1	5) 1,3	7) 0,9	9) 1,2	11) 0,7	13) 1,1	15) 1,2
		Інтол. (- 0,6... - 1,5)	2) -0,8	4) -0,7	6) -1,1	8) -0,9	10) -0,7	12) -1,3	14) -1,2	16) -0,9
		$\overline{\text{ІНТОЛ}} \bar{x} = \Sigma 8,2 + \Sigma -7,6 = 15,8 = 49,3\%$;								
Високий	6	Тол. (1,6...2)	1) 1,7	3) 1,6	5) 1,9	7) 1,8	9) 1,8	11) 1,7	13) 1,8	15) 1,6
		Інтол. (- 1,6... - 2)	2) -1,7	4) -1,6	6) -1,9	8) -1,6	10) -1,8	12) -1,7	14) -1,6	16) -1,8
		$\overline{\text{ІНТОЛ}} \bar{x} = \Sigma 13,9 + \Sigma 13,7 = 27,6 = 86,2\%$								

Результати проведеного дослідження по діагностуванню здатності до емпатії представлені у таблиці.

Таблиця 9.

Показники рівня емпатичних тенденцій у контрольних / експериментальних групах

<i>Рівень емпатичних тенденцій</i>	<i>Кількість студентів %</i>	
	<i>Контрольні групи (чоловіки/жінки)</i>	<i>Експериментальні групи (чоловіки/жінки)</i>
Високий	5/7	8/9
Середній	42/44	34/40
Низький	53/49	58/51

Як видно із таблиці, рівень емпатії в іноземних студентів є вкрай низьким. Дещо вищий він у жінок. Імовірно, це пов'язано з впливом культурних особливостей, очікувань і стереотипів, що виявляється в більшій чуйності у жінок та стриманості у чоловіків. Очевидним є те, що іноземці не завжди налаштовані на позитивний лад у спілкуванні, не є щирими в почуттях до інших людей, не вміють співчувати. Іншому, чужі сльози викликають здебільшого у них роздратування, аніж співчуття. Взагалі вони збайдужілі до будь-якого хвилювання навколо, не здатні діяти конгруентно. Підсумовуючи всі результати проведених досліджень, ми маємо констатувати наступні рівні сформованості ціннісно-мотиваційно-афективного компоненту МКК.

Таблиця 10.

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційно-афективного компоненту міжкультурної компетентності в іноземних студентів університету

<i>Рівні</i>	<i>Кількість студентів %</i>		<i>Різниця</i>
	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	
Високий	6,5	7,25	0,75
Середній	38,5	35,5	3
Низький	55	57,25	2,25

З метою з'ясування рівня сформованості ціннісно-діяльнісного компоненту ми провели діагностичний зріз, який мав на меті визначити рівень умінь і навичок адекватного застосування отриманих міжкультурних знань у ситуаціях комунікації, а також здатність порівнювати здобутки та цінності різних культур. Так, метою занять з російської мови як іноземної було залу-

чення іноземних студентів до діалогової дискусії про загальнолюдські цінності. Ми запропонували студентам автентичні тексти ціннісної семантики, які найбільш рельєфно демонструють втілення загальнолюдських цінностей у вчинках та думках героїв: “Берегите душу!” Ю. Друніної, “Екологія культури” Д. Ліхачова, “Как Ваше здоровье?” А.Г. Алексіна, “Тарас Бульба” М. Гоголя (уривок “Хочется мне вам сказать, панове, что такое есть наше товарищество?...”). Результати дискусії засвідчили низький (фрагментарний) рівень розуміння тексту. Продукування тексту передавало лише його загальний зміст та характеризувалося повною відмовою від його творчої переробки. Було очевидним, що 58/61% студентів володіють лише мінімумом фонових знань, що не дозволило їм повністю сприйняти загальнолюдські цінності та лінгвокраїнознавчу інформацію. Так, у ході дискусії 1 стало зрозумілим, що студенти релевантно трактують концепт “душа”, проте вони не приховують, що в їхніх країнах “о душе заботятся нечасто”. Це питання бентежить їх, але в той же час вони стверджують, що без матеріального добробуту ніхто не буде дбати про душу. Дискусія 2 прояснила, що з проблемами екології студенти обізнані, але дефініція “ноосфера” для 17% студентів є невідомою взагалі. На питання про зв’язок екології й культури студенти відповіли, що “екологія пов’язана здебільшого з охороною природного середовища, в той час як культура – є окремим явищем духовного здобутку”. Призначення людини, вважають іноземці, полягає у щасливій долі та радісному житті, проте майже ніхто з них не замислився про щастя інших. Аналізуючи дискусію 3 ми зробили логічний висновок про те, що вирішення моральних проблем у студентському колі не є однозначним. Так, деякі студенти говорили про престижність праці й гарну заплатню, дехто віддавав перевагу доброті й компетентності. Дискусія 4 чітко дала зрозуміти, що фрази “Нет уз святее товарищества” і “... породниться родством по душе, а не по крови, может один только человек” були майже зовсім не сприйняті студентами-іноземцями, оскільки їм бракувало культурної фонові інформації та знань мови. На жаль, іноземці не готові

Таблиця 11.

Рівні сформованості ціннісно-діяльнісного компоненту міжкультурної компетентності в іноземних студентів університету

<i>Рівні</i>	<i>Кількість студентів %</i>		<i>Різниця</i>
	<i>Контрольні групи</i>	<i>Експериментальні групи</i>	
Високий	10	8	2
Середній	32	31	1
Низький	58	61	3

повною мірою вступати до міжкультурного діалогу, повторювати раніше отриманий досвід в нових комунікативних ситуаціях, не вміють вести бесіду з культурно-ціннісної тематики, висловлювати власну думку й розуміти інакше думку свого співрозмовника. Узагальнені результати дослідження рівнів сформованості ціннісно-діяльнісного компоненту зведені в таблиці 11.

Висновки. Отже, дані факти говорять про необхідність взаємопов'язано-го комунікативного, соціокультурного та духовного розвитку іноземних студентів. Визначені рівні сформованості міжкультурної компетентності в іноземних студентів університету на засадах аксіологічного підходу стали об'єктивним підґрунтям для програми формувального етапу експериментальної роботи.

Список використаних джерел:

1. Практическая психология для менеджеров. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 368 с. – С. 101-103.
2. Психологические тесты для профессионалов / сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2008. – 496 с.
3. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур [Текст]: Методология и методы этнической и кросскультурной психологии / Л.Г. Почебут. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. – 281 с.
4. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствие национальных различий / Ш. Шварц // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 39-41.

СТАВИЦЬКА І.В.,

аспірант,

Інститут вищої освіти НАПН України,

викладач, Національний технічний

університет України

«Київський політехнічний інститут»,

м. Київ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ МАШИНОБУДІВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА

В статті проаналізовано модель формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа. Охарактеризовано підходи, принципи, компоненти та педагогічні умови формування іншомовної компетентності. Досліджуються поняття «модель» та «моделювання».

Ключові слова: модель, компетентність, іншомовна компетентність, магістрант, компонент, метод, принцип, критерій.

В статье проанализирована модель формирования иноязычной компетентности магистрантов машиностроительных специальностей средствами мультимедиа. Охарактеризованы подходы, принципы, компоненты и педагогические условия формирования иноязычной компетентности. Исследуются понятия «модель» и «моделирование».

Ключевые слова: модель, компетентность, иноязычная компетентность, магистрант, компонент, метод, принцип, критерий.

The model of foreign language competence of Masters of mechanical engineering specialties by the means of multimedia is analyzed in the article. The approaches, principles, components and pedagogical conditions of foreign language competence are characterized. The notions of "model" and "simulation" are investigated.

Key words: model, competence, foreign language competence, Master, component, method, principle, criteria.

Постановка проблеми та її актуальність. Інформатизація освіти, зростаючі вимоги до підготовки фахівців машинобудівної галузі, потреба у висококваліфікованих інженерах з високим рівнем володіння іноземною мовою, потребують пошуку нових методів, принципів, форм та засобів навчання.

Підготовка магістрантів набуває особливого значення у зв'язку з набуттям чинності Закону про вищу освіту, де зазначено, що другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та / або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та / або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іншомовної компетентності знайшла досить широке висвітлення у педагогічній теорії і практиці. Сутність, структура та зміст іншомовної компетентності відображені в роботах Г. Борозенця, О. Герасименко, О. Грош, Д. Демченко, О. Іскандарової, Г. Козлакової, Т. Костюкової, М. Прадівляного, Л. Нагорнюк, І. Секрет.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз структурно-функціональної моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа.

Виклад основного матеріалу. В теоретичних дослідженнях педагоги активно застосовують *метод моделювання*. На думку С. Гончаренка механізм моделювання складається звичайно з таких операцій: перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, який полягає в перенесенні результатів, одержаних при дослідженні, на даний предмет. Під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [2, с.134].

Моделювання – один з методів пізнання і перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, що обумовив створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. Модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [3, с. 290].

Метод моделювання має таку структуру:

- а) постановка завдання;
- б) визначення аналога;

- в) створення або вибір моделі;
- г) розробка конструкту;
- д) дослідження моделі;
- е) переведення знань з моделі на оригінал [7, с. 72].

Варто підкреслити, що слово «модель» ми вживаємо у значенні засобу пізнання. Цей засіб реалізується в залежності від мети, умов пізнання та інших чинників; на сьогодні багато дослідників використовують різноманітні за своєю структурою та компонентами моделі для реалізації поставлених задач.

В своєму дослідженні ми погоджуємось з думкою С. Вітвицької яка підкреслює, що модель – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується. Побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього. Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [1, с. 32–33]. Метод моделювання спрямований на такі завдання в галузі методології і методики педагогічних досліджень:

- а) формування якісної моделі опису різних властивостей навчаючого, що виступає в якості об'єкту вимірювання;
- б) побудова для них відповідних якісних шкал вимірювання;
- в) побудова стандартної методики обробки результатів первинних вимірів якісних ознак, властивостей, що вивчаються, перехід до похідних вимірів;
- г) розробка засобів виміру якісних ознак;
- д) реалізація розроблених методик з використанням електронно-обчислювальних машин.

При розробці теоретичної моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей, ми ґрунтуємо власні судження враховуючи:

- аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- інформацію про викладання іноземної мови у вищих навчальних технічних закладах;
- власний досвід викладання іноземної мови в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут».

Першим етапом побудови моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа було визначення понять «компетентність», «іншомовна компетентність», «мультимедіа», «магістрант», аналіз іншомовної підготовки студентів інженерних спеціальностей, аналіз застосування мультимедійних засобів у нав-

чанні іноземній мові майбутніх інженерів.

Дані отримані на підставі даного аналізу стали основою для побудови моделі, метою якої є підвищення рівня володіння іноземною мовою студентів машинобудівних спеціальностей. Потрібно звернути увагу, що всі компоненти моделі потрібно розглядати у взаємозв'язку при цьому важливим є те, що всі елементи моделі є змінними і такими, що знаходяться у постійному розвитку.

При створенні моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей ми виходили з того, що вона повинна відображати:

- мету передбачену навчальною програмою щодо вивчення іноземної мови магістрантами;
- теоретичні основи іншомовної підготовки магістрантів інженерних спеціальностей;
- теоретичні та практичні основи використання мультимедійних засобів при навчанні іноземної мови;
- педагогічні умови ефективного формування іншомовної компетентності;
- критерії і рівні сформованості іншомовної компетентності.

Основною *метою* формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей є здатність майбутніх фахівців до іншомовного спілкування для виконання професійних обов'язків та для використання іноземної мови у побутових ситуаціях.

При побудові моделі важливо враховувати *принципи*, які і визначають її мету. Серед основних *принципів навчання*, що були виокремлені у процесі удосконалення моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа: принцип наочності у навчанні, принцип професійної спрямованості, принцип індивідуалізації навчання, принцип інтерактивності, принцип інформаційності.

Принцип наочності є досить актуальним для людей будь-якого віку. Подання аудіовізуальної інформації за допомогою мультимедійних засобів зацікавлює студентів до вивчення іноземної мови, підвищує ефективність сприйняття нової інформації. Ми дотримуємось «золотого правила» Я. Коменського, яке полягає в тому, що все, що тільки можливо, потрібно подавати наочно.

Принцип професійної спрямованості полягає у тому, що навчання магістрантів повинно бути професійноорієнтованим. Основою навчання лексики, письма, говоріння та аудіювання повинна виступати підготовка майбутніх фахівців до використання іноземної мови для виконання професійних обов'язків.

Принцип індивідуалізації навчання базується на тому, що студент має можливість працювати вдома в зручних для нього умовах, обираючи власний темп роботи. Він може повернутись до виконання складного завдання згодом, скористатись словником, прочитати завдання або прослухати аудіо файл декілька разів.

Принцип інтерактивності полягає в тому, що самостійна робота студентів повинна бути організована таким чином, щоб існував постійний обмін інформацією про хід навчання та якість виконання завдань. «Інтерактивність» у перекладі з англійської мови означає комплексність, узгодженість дій. Використання мультимедійних засобів забезпечує самостійну роботу студентів, але разом з тим чати, форуми, відеоконференції, повідомлення електронною поштою, вебінари забезпечують постійний обмін інформацією між викладачем та студентами. Також даний принцип може бути реалізований коли викладач дистанційно перевіряє роботу студентів, дає поради та коментує якість виконаних завдань.

Суть *принципу інформаційності* полягає в тому, що:

- інформація є універсальною, фундаментальною категорією;
- практично всі процеси та явища мають інформаційну основу;
- інформація є носієм смислу (змісту) всіх процесів, що відбуваються в природі та суспільстві;
- всі існуючі в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер;

Всесвіт – це широкий інформаційний простір, в якому функціонують і взаємодіють інформаційні системи різного рівня [7, с. 68].

В межах даного дослідження визначено та проаналізовано три основні підходи до формування іншомовної компетентності, а саме компетентнісний, лінгвокультурологічний та інформаційний.

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію навчання на отримання знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати іншомовну професійну та подальшу навчальну діяльність.

Лінгвокультурологічний підхід полягає в тому, щоб ознайомити студентів з новим іншомовним середовищем. Принцип передбачає вивчення традицій та мовних особливостей. При навчанні іноземної мови студентів технічного напрямку, особливість полягає в тому, що студенти знайомляться із зарубіжними надбаннями науки і техніки, вивчають передовий досвід, порівнюють технічні можливості закордонних пристроїв та механізмів з вітчизняними.

Суть інформаційного підходу полягає в тому, що при вивченні будь-яко-

го об'єкта, процесу чи явища в природі чи суспільстві, перш за все виявляються найхарактерніші для нього інформаційні аспекти.

У більш вузькому значенні підхід означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, що розглядаються як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації, що використовується комунікаційними посередниками та його споживачами [7, с. 68–70].

Інформаційний підхід має великі евристичні можливості щодо дослідження специфіки інформаційних потоків та інформаційних потреб досліджуваної предметної галузі через знання законів, функцій, ознак, властивостей, методів і засобів інформації як змісту повідомлень чи засобів соціальної комунікації

Педагогічні умови – це важлива складова моделі формування іншомовної компетентності магістрантів. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей буде більш ефективним, якщо забезпечити наступні педагогічні умови:

- високий рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови з метою практичного використання набутих знань;
- організація самостійної роботи студентів;
- поєднання у навчальному процесі мультимедійних засобів з традиційними засобами та методами навчання;
- розроблення та інтеграція дистанційних курсів у зміст професійної підготовки магістрантів машинобудівних спеціальностей;
- готовність викладачів до використання засобів мультимедіа в навчальному процесі;

взаємозв'язок гуманітарних і фахових дисциплін.

У представленій моделі формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа нами були виокремлені основні *компоненти*:

- 1) мотиваційний;
- 2) рефлексивний;
- 3) когнітивно-діяльнісний.

Критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка чогось; мірило; умовно прийнята міра, яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку [3, с. 245].

Мотиваційний компонент є ключовим у формуванні іншомовної компетентності майбутніх інженерів. Розвиток внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови є основою для формування іншомовної компетентності. Психологи досліджують питання мотиву та мотивації і обґрунтовують їх визначальну роль у формуванні компетентності.

Серед основних мотивів формування іншомовної компетентності ми виділяємо: важливість іноземної мови для соціальної комунікації та професійної підготовки, зацікавленість до вивчення іноземної мови та розуміння її важливості для професійної діяльності, оцінка можливості вивчення іноземної мови із врахуванням власних здібностей, зацікавленість до вивчення іноземної мови засобами мультимедіа.

Основними критеріями рефлексивного компоненту є аналіз та оцінка власної діяльності, здатність аналізувати та адекватно оцінювати свій рівень знань іноземної мови, здатність організовувати свій подальший саморозвиток та самоосвіту у галузі іншомовної діяльності з використанням мультимедійних технологій.

Когнітивно-діяльнісний компонент включає перевірку застосування знань, умінь та навичок на практиці. До основних видів мовленнєвої діяльності відносять читання, аудіювання, говоріння та письмо. Виокремлено основні критерії когнітивно-діялісного компоненту, а саме, читання та переклад автентичних текстів за фахом, обговорення тем фахової тематики, сприйняття мовлення на слух, знання мовних особливостей ділового листування, знання фахової термінології.

Висновки. Проблема формування іншомовної компетентності магістрантів інженерних спеціальностей є досить актуальною, враховуючи сучасні вимоги до підготовки майбутніх інженерів. Викладачі повинні шукати нові підходи до викладання іноземної мови, щоб підвищити ефективність навчання та сприяти зацікавленню майбутніх фахівців машинобудівної галузі до вивчення іноземної мови. Використання мультимедійних засобів, а саме проведення вебінарів, відеоконференцій, чатів, робота з дистанційними курсами може стати ключовим рішенням вищезазначеної проблеми. Використання мультимедійних засобів при навчанні магістрантів забезпечується при дотриманні принципів наочності у навчанні, професійної спрямованості, індивідуалізації навчання, інтерактивності та інформаційності.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ –Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. – 2-ге вид., доповнене і виправлене. – Рівне.: Волинські обереги, 2011. – 522 с.

4. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; №1556-VII від 01.07.2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрану.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 508 с.
6. Нирмайер Р. Мотивация / Райнер Нирмайер, Манюель Зайфферт: [пер. с нем. Зись Е. А.]. – М.: Изд-во Омега-Л, 2006. – 124 с.: ил., табл. – Доп. т. л. нем.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К.: Знання-Прес, 2002. – 295 с..

СТАХОВА О.О.,

асистент, кафедра загальної, вікової
та педагогічної психології,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПОКАЗНИК РІВНЯ РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Стаття присвячена вивченню взаємозв'язку особистісної зрілості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти та його професійної Я-підструктури. На основі проведеного експериментального дослідження встановлено, що особистісна зрілість студентів-майбутніх учителів 1 – 4-х класів виступає психологічним механізмом розвитку їх професійної самосвідомості.

Ключові слова: професійна самосвідомість, особистісна зрілість, мотивація досягнення, Я-концепція, почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

Статья посвящена изучению взаимосвязи личностной зрелости будущего педагога начального звена школьного образования и его профессиональной Я-подструктуры. На основании проведенного экспериментального исследования установлено, что личностная зрелость студентов-будущих учителей 1 – 4-х классов выступает психологическим механизмом развития их профессионального самосознания.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, личностная зрелость, мотивация достижения, Я-концепция, чувство гражданского долга, жизненная установка, способность к психологической близости с другими людьми.

This article highlights the study of the relationship of personal maturity of future primary school teachers and their professional self-substructure. Based on the conducted scientific research it is stated that personal maturity of the future primary school teachers serves as a

psychological mechanism of their professional identity.

Key words: professional identity, personal maturity, achievement motivation, self-concept, sense of civic duty, life motivation, the capacity for psychological closeness with others.

Вступ. Останніми десятиріччями в Україні відбуваються складні політичні, соціально-економічні перетворення, що позначаються на функціонуванні різних галузей народного господарства. Не є таким виключенням і система освіти, зокрема вищої, одним із пріоритетних завдань якої в умовах ринкових відносин є розширення професійної компетентності майбутніх фахівців, що базується на ідеях особистісно-орієнтованої педагогіки. Подібна зміна акцентів у підготовці молодого професіонала передбачає ставлення до студента не як до об'єкта, що отримує знання й оволодіває системою вмінь і навичок, а як до самоцінного суб'єкта, здатного до усвідомлення власних можливостей, ролі в обраній сфері трудової взаємодії, формування самоповаги до себе як до знавця своєї справи, ефективної організації власної поведінки та діяльності.

Наголошуючи таким чином на залежності професійного зростання індивіда від належного рівня розвитку його професійної Я-підструктури, необхідно зауважити, що подібний зв'язок є характерним для всіх видів професійної діяльності людини; не є таким виключенням і педагогічна діяльність.

Натомість, досліджуючи особливості становлення професійно-педагогічної самосвідомості, ряд авторів у межах своїх наукових проблем фрагментарно звернулися до визначення окремих механізмів розвитку окресленого явища, а саме: рефлексії (І.Ю. Алексашина, І.В. Вачков, Н.І. Гуслякова, М.М. Карнелович, О.С. Сазонова, Т.М. Яблонська й ін.), ідентифікації (Т.С. Березіна, О.В. Кочурова, Т.В. Міщенко та ін.), цілепокладання (А.К. Маркова, О.О. Семенова й ін.), професійної спрямованості вчителя (Л.В. Долинська, М.І. Дьяченко, В.Г. Калашников, Л.О. Кандилович, П.В. Лебедчук, Н.П. Максимчук, Л.М. Мітіна, Н.М. Трушина й ін.), його педагогічних здібностей (Н.В. Кузьміна, А.В. Мартинова, А.О. Реан та ін.).

Формулювання мети статті та завдань. Утім, підкреслюючи значення окреслених вище детермінант, чинників, показників у розвитку професійного "Я" педагога, водночас слід вказати на залежність функціонування професійно-педагогічної самосвідомості особистості від рівня її особистісної зрілості, яка є "... неодмінною умовою успішного професійного становлення" [6, с. 52].

Так, О.І. Артемова [1], розкриваючи шляхи самореалізації особистості в сучасних умовах, відмітила, що високі показники реалізації людиною свого потенціалу визначаються її особистісною зрілістю, структурні компоненти

якої проявляються на рівні самосвідомості, передусім у процесі саморегуляції поведінки.

О.Б. Старовойтенко [8] серед умов, котрі необхідні для повноцінного включення особистісно зрілої людини в суспільство, виокремлює усвідомлене ставлення до життя як зріле ставлення особистості до себе – суб'єкта життя (потреба в самопізнанні, саморозумінні, повній самореалізації; володіння науковими знаннями про сутність “Я”, принципами й методами психологічного самодослідження; усвідомлення, організація власного життєвого часу, життєвого шляху, особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя, осмислене, позитивне розв'язання внутрішньоособистісних суперечностей; адекватна, об'єктивна оцінка себе, власної діяльності; відповідальне ставлення до свого життя; філософське, етичне осмислення власного життя і його завершення; підтримання в собі стану задоволення життям, прагнення активно, творчо жити, розвиватися).

О.В. Темрук [9], визначаючи особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, у свою чергу, вказала на її зв'язок із його Я-підструктурою, зауваживши при цьому, що особистісно зрілу людину характеризує її цілісна Я-концепція, яка пов'язана з розвитком самосвідомості.

Погляди, співзвучні зазначеним, відображені й у дисертаційному дослідженні Г.Ю. Кравець [3], котра, розкриваючи педагогічні умови прояву особистісної зрілості студентів в учбово-виховному процесі вузу, дійшла до висновку, що підвищення рівня особистісної зрілості майбутніх фахівців характеризується активізацією їх самостійності в судженнях і вчинках, відповідальності за якість своєї професійної підготовки, здатності до саморегуляції індивідуальних станів й співробітництва з іншими на основі толерантності та емпатії.

Натомість, зважаючи на зазначені вище міркування, вітчизняні дослідники в переважній своїй більшості обмежилися теоретичними припущеннями про взаємозв'язок особистісної зрілості і професійної Я-підструктури педагога. Спеціальних же досліджень, проведених ними на емпіричному рівні, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, немає. Саме тому метою нашої статті стало експериментальне вивчення взаємозв'язку особистісної зрілості майбутнього педагога, зокрема початкової ланки шкільної освіти, та його професійної Я-підструктури.

Виклад основного матеріалу статті. Так, на першому етапі нашого дослідження, участь в якому взяли 193 студенти навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (напрямок підготовки – “Початкова освіта”), за допомогою низки психодіагностичних методик (модифікований варіант методики дослідження самооцінки особистості С.А. Будассі [7], методика дослідження самоставлення С.Р.

Пантилеєва [5], методика “Стиль саморегуляції поведінки – 98” В.І. Моросанової, О.М. Коноз [4]) було проведено вивчення особливостей розвитку основних структурних компонентів (когнітивного, афективного й поведінкового) професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, які стали критеріями виокремлення трьох груп студентів із низьким (23%), середнім (63%) і високим (14%) рівнями розвитку їх професійної Я-підструктури (див. рис. 1).

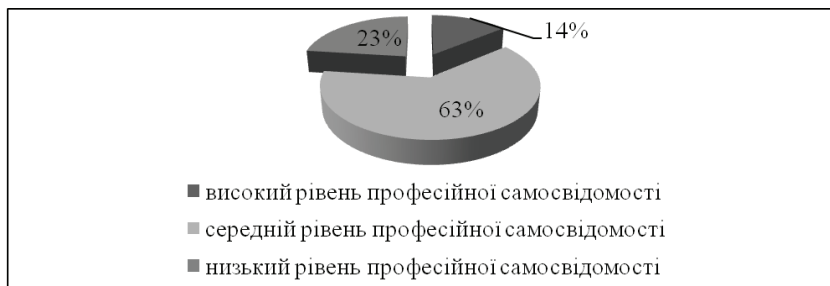


Рис.1. Розподіл студентів-майбутніх учителів початкових класів за рівнями розвитку їх професійної самосвідомості

Метою ж другого етапу експериментальної роботи стало визначення за допомогою тесту-опитувальника особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха [2] рівнів її розвитку у зазначених респондентів. Як показали результати дослідження, дуже високого рівня особистісної зрілості не виявив жоден із студентів. Високий рівень особистісної зрілості має лише 1% опитаних. Решта ж респондентів перебувають на задовільному (38%) та незадовільному (61%) рівнях особистісної зрілості (див. рис.2).

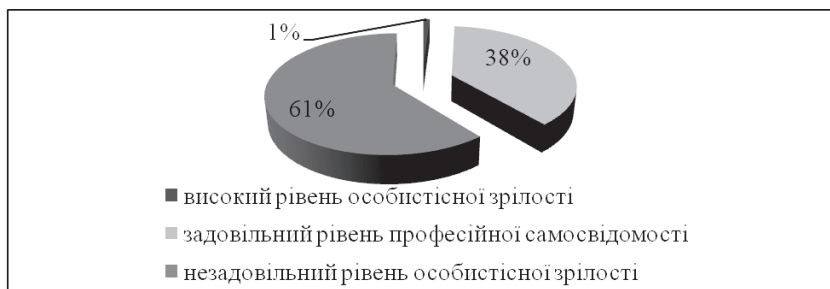


Рис.2. Розподіл студентів-майбутніх учителів початкових класів за рівнями розвитку їх особистісної зрілості

Порівняльний аналіз результатів дослідження професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів та їх особистісної зрілості дає підстави стверджувати, що в більшості випадків високому та середньому рівням професійно-педагогічної самосвідомості відповідає задовільний рівень особистісної зрілості, низькому рівню професійної Я-підструктури – незадовільний рівень особистісної зрілості. Як приклад, наводимо результати дослідження однієї з груп опитаних (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівневе співвідношення професійно-педагогічної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів

№ з/п	Досліджуваний	Рівень професійної самосвідомості	Рівень особистісної зрілості
1	Л.О.	високий	Задовільний
2	П.К.	високий	Задовільний
3	М.О.	середній	Незадовільний
4	Р.С.	низький	Незадовільний
5	А.В.	середній	Задовільний
6	С.М.	середній	Незадовільний
7	Г.Л.	низький	Незадовільний
8	К.Н.	середній	задовільний
9	Г.В.	високий	задовільний
10	П.Н.	середній	задовільний
11	М.О.	середній	незадовільний
12	Т.О.	середній	незадовільний
13	Т.І.	високий	задовільний
14	С.А.	середній	задовільний
15	С.О.	середній	задовільний
16	К.О.	високий	задовільний
17	П.Н.	високий	задовільний
18	Я.Л.	середній	незадовільний
19	Н.І.	низький	незадовільний
20	Л.Л.	середній	задовільний
21	Б.Л.	середній	задовільний

Про наявність взаємозв'язку між показниками професійно-педагогічної самосвідомості та показниками загального рівня особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів свідчать і результати рангової кореляції Ч. Спірмена. Так, коефіцієнт кореляції між зазначеними показниками становить $r=0,42$. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки $p<0,01$. При цьому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, можна стверджувати, що чим вищий рівень професійної самосвідомості, тим вищий рівень особистісної зрілості майбутнього педагога, і навпаки.

Висновки. Таким чином, професійно-педагогічна самосвідомість перебуває у взаємозв'язку з особистісною зрілістю майбутнього вчителя, що дає підстави розглядати останній феномен як один із показників професійної Я-підструктури майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти, важливий психологічний механізм її розвитку.

Список використаних джерел:

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О.І. Артемова // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2010. – № 1. – С. 97 – 101.
2. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. – К.: Научно-практический центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. – 24 с.
3. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кравец Галина Юльевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.
4. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118 – 127.
5. Пантеев С.Р. Методика исследования самооотношения / С.Р. Пантеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
6. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібн. / П.С. Перепелиця, В.В. Рибалка. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
7. Реан А.А. Психология изучения личности: учебн. пособ. / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
8. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е.Б. Старовойтенко. – К.: Либідь, 1992. – 216 с.
9. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 288 с.

СТУПАК Д.Є.,

старший інженер, викладач,
Житомирський військовий інститут
імені С.П. Корольова, м. Житомир

ВОСКОБОЙНИКОВА Г.Л.,

доктор педагогічних наук, професор,
Чернігівський національний
педагогічний університет
імені Т.Г. Шевченка,
м. Чернігів

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ОХОРОНИ ПРАЦІ У ГАЛУЗІ

У статті розглянуті актуальні професійної підготовки викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці у галузі, а саме викладання електробезпеки у вищих навчальних закладах, забезпечення захисту людей від шкідливого та небезпечного впливу електричного струму. Звертається увага на високий рівень виробничого травматизму. Акцентується увага на необхідність розробки та впровадженні новітніх методик навчання по формуванню професійної орієнтації майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці у галузі.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, галузь електротехніки, професійна компетенція.

В статье рассмотрены актуальные вопросы профессиональной подготовки преподавателей безопасности жизнедеятельности и охраны труда в отрасли, а именно преподавание электробезопасности в высших учебных заведениях, обеспечения защиты людей от вредного и опасного воздействия электрического тока. Обращается внимание на высокий уровень производственного травматизма. Акцентируется внимание на необходимость разработке и внедрении новейших методик обучения по формированию профессиональной ориентации будущих преподавателей безопасности жизнедеятельности и охраны труда в отрасли.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, отрасль электротехники, профессиональная компетенция..

In the articles considered actual professional preparation of teachers of safety of vital functions and labour protection in industry, namely teaching of electrical safety is in higher educational establishments, providing of defence of people from harmful and dangerous influence of electric current. Attention applies on the high level of productive traumatic. Attention is accented on the necessity of development and introduction of the newest methodologies of studies on forming of professional orientation of future teachers of safety of vital functions and labour protection in industry.

Key words: safety of vital functions, industry of the electrical engineering, professional competence.

Постановка проблеми. Широке використання електроенергії в різних галузях промисловості зумовило значне розширення кола осіб, які пов'язані з експлуатацією електрообладнання. У цих умовах великого значення набувають питання якісної професійної підготовки з безпеки життєдіяльності та охорони праці майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей в вищих навчальних закладах. На даний час загальнонаціональною проблемою стає високий рівень виробничого травматизму, основними передумовами розвитку якого є неадекватність прийняття рішень в екстремальних виробничих ситуаціях, невиконання своїх професійних обов'язків у галузі охорони праці, спричинене недостатньою фаховою підготовкою.

Рівень виробничого травматизму в Україні досить високий порівняно з більшістю розвинутих країн світу. За даними Міжнародної організації праці, рівень смертельного травматизму в Україні залишається одним з найвищих порівняно з європейськими країнами та США: з розрахунку на 100 тис. працівників порівняно з Німеччиною вищий у 2,5 рази, США – у 2 рази, Італією – в 1,3 рази, але нижчий, ніж у Росії в 1,5 рази. [5].

Аналіз причин виробничого травматизму підтверджує те, що переважна більшість нещасних випадків (понад 75%) стались через організаційні причини. Майже третина аварій і нещасних випадків на виробництві пов'язана з незадовільним знанням людей порядку дій у надзвичайних ситуаціях. Це – наслідок серйозних недоліків професійної освіти як на виробництві, так і в освітніх закладах.

У галузі електротехніки особливого значення набувають питання захисту обслуговуючого персоналу від небезпеки ураження електричним струмом. Аналіз нещасних випадків, що супроводжуються тимчасовою втратою пра-

цездатності потерпілими, свідчить, що кількість травм, які викликані ураженням електричного струму складає близько 1-2 % від загальної кількості нещасних випадків на робочих місцях. Але якщо розглядати смертельні нещасні випадки, то виявляється, що цей вид небезпеки спричинює 30-40% смертей потерпілих [2,7]. У ряді випадків статистика спричинена несвоєчасним наданням невідкладної допомоги потерпілим.

Тому процесі фахової підготовки питанням безпеки життєдіяльності у галузі електротехніки необхідно приділяти особливу увагу, необхідно знати, як діє електричний струм на організм людини, які захисні засоби повинні використовуватися, як правильно надавати першу медичну допомогу в разі ураження електричним струмом. Означені проблеми спричиняють вимоги до процесу професійної підготовки спеціалістів у галузі електротехніки, удосконалення якої надасть можливість забезпечити високий рівень теоретичних знань і практичних вмінь та навичок майбутніх фахівців у сфері безпеки професійної діяльності через якісну фахову підготовку майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важливість навчання з питань безпеки життєдіяльності та охорони праці ні у кого не викликає сумнівів, але викладання цих дисциплін не в повній мірі задовольняє вимоги і запити сучасного суспільства, якому притаманний прискорений розвиток науково-технічного прогресу, в першу чергу по формуванню компетентного фахівця нового покоління.

Питанням покращення підготовки студентів з безпеки життєдіяльності, охорони праці присвячені роботи авторів: Є. Желібо, Н. Заверухи, В. Зацарного, О. Русак, Д. Зеркалова, О. Запорожець, Ю. Холмового, В. Лапіна та ін. [3,4].

Безпека життєдіяльності - науково-методичний фундамент для всіх без винятку спеціальних дисциплін безпеки і є базою для вивчення ряду дисциплін, які формують професійні якості майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці у галузі, зокрема готовність до реалізації компетенції науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Метою є висвітлення актуальних питань професійної підготовки викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці у галузі на основі дослідження з обґрунтування необхідності розробки та впровадження науково-методичних комплексів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці у галузі на сучасному етапі розвитку вищої школи вимагає вдосконалення навчального процесу, підвищення його ефективності на засадах компетентнісного підходу, оскільки теоретичні знання та практичні уміння, набуті студентами під час освітньої та професійної підготовки у вищому навчальному закладі (ВНЗ), закладають основу ефективного

реалізації ними фахових компетенцій та успішної майбутньої професійної діяльності.

Проблема професійної підготовки майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці віддзеркалена у основних положеннях Загальнодержавної цільової програми поліпшення стану безпеки, гігієни праці та виробничого середовища на 2012-2016 роки», схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. Нормативно-правовим підґрунтям вирішення означеної проблеми є Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про охорону праці».

Одним з основних питань безпеки життєдіяльності у галузі електротехніки є забезпечення захисту людей від шкідливого та небезпечного впливу електричного струму, електричної дуги, електромагнітного поля і статичної електрики. Основними причинами електротравматизму на виробництві є: випадковий дотик до неізольованих струмопровідних частин електроустаткування; використання несправних ручних електроінструментів; застосування нестандартних або несправних переносних світильників напругою 220 чи 127 В; робота без надійних захисних засобів та запобіжних пристосувань; дотик до незаземлених корпусів електроустаткування, що опинилися під напругою внаслідок пошкодження ізоляції; недотримання правил улаштування, технічної експлуатації та правил техніки безпеки при експлуатації електроустановок тощо. Електроустаткування, з яким доводиться мати справу практично всім працівникам на виробництві, становить значну потенційну небезпеку ще й тому, що органи чуття людини не здатні на відстані виявляти наявність електричної напруги. В зв'язку з цим захисна реакція організму проявляється лише після того, як людина потрапила під дію електричної напруги. Проходячи через організм людини електричний струм справляє на нього термічну, електролітичну, механічну та біологічну дію.

Електротравма – це травма, яка спричинена дією електричного струму чи електричної дуги. За наслідками електротравми умовно підрозділяють на два види: місцеві електротравми, коли виникає місцеве ушкодження організму та загальні електротравми (електричні удари), коли уражається весь організм, внаслідок порушення нормальної діяльності життєво важливих органів і систем. Приблизний розподіл електротравм за їх видами має такий вигляд: місцеві електротравми – 20%; електричні удари – 25%; змішані травми (сукупність місцевих електротравм та електричних ударів) – 55%.

Приблизно 75% випадків ураження електричним струмом супроводжуються появою місцевих електротравм. Характерними місцевими електричними травмами є електричні опіки, електричні знаки, металізація шкіри, механічні ушкодження та електроофтальмія. Розподіл місцевих травм за видами ураження наведений на рис.1.

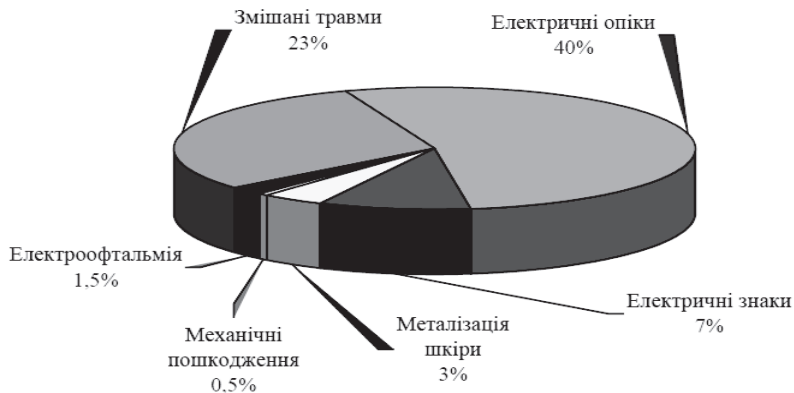


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Таблиця 1
Залежність травматизму від освітнього рівня

Рівень освіти	Частка потерпілих від електротравм
Вища	4%
Професійно-технічна	5,9%
Середня спеціальна	10,3%
Незакінчена вища	14,2%
Середня	14,6%
Неповна середня	51 %

Таким чином, одним з шляхів вирішення проблеми зниження виробничого травматизму є розробка та впровадження новітніх методик навчання, галузевих стандартів освіти, видання навчальних програм, підручників, довідників, навчально-методичних та навчально-наочних посібників, електронних засобів навчання, призначених для вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі електротехніки.

Галузевим стандартом вищої освіти України з напрямку підготовки 6.050701 “Електротехніка та електротехнології” галузі знань: 0507 «Електротехніка та електромеханіка» передбачено комплекс дисциплін, які в першу чергу спрямовані на збереження життя, здоров’я і працездатності

людини в процесі професійної діяльності. Однією з них є дисциплін “Безпека життєдіяльності”. Безпека життєдіяльності – нормативна дисципліна, яка викладається для студентів всіх спеціальностей у всіх вищих навчальних закладах (ВНЗ) України. Саме тому важливою є фахова підготовка майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці для вищих навчальних закладів. Обсяг навчального часу для вивчення цієї дисципліни визначений державними вимогами і не повинен бути меншим 54 академічних годин (1,5 кредиту ECTS) [1,6]. Як правило більшість ВНЗ обмежуються навчальним навантаженням дисципліни “Безпека життєдіяльності ” в обсязі 54 академічних годин. Згідно вимог галузевих стандартів вищої освіти з безпеки життєдіяльності та необхідності впровадження компетентнісного підходу у професійну і технічну освіту студент повинен набути значну кількість компетенцій, а саме:

- визначення таксономії сучасних небезпек та практичне вирішення проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності;
- визначення своїх обов’язків з питань виконання завдань професійної діяльності у певній виробничій ситуації з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об’єктах господарювання;
- оцінки середовища перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства;
- ведення моніторингу небезпечних ситуацій та обґрунтування головних підходи і засобів збереження життя, здоров’я та захисту працівників в умовах загрози і виникнення небезпечних та надзвичайних ситуацій;
- здатності приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень;
- обґрунтування та забезпечення виконання комплексу робіт на об’єкті з попередження виникнення надзвичайних ситуацій, локалізації та ліквідації їхніх наслідків відповідно світового рівня розвитку науки і техніки, розвитку галузі народного господарства і безпеки;
- здатності використання знань нормативно-правових актах для забезпечення безпеки;
- застосування організаційно-правових заходів забезпечення безпечної життєдіяльності та вміння обґрунтувати та забезпечити виконання у повному обсязі заходів з колективної та особистої безпеки;
- забезпечення координації зусиль виробничого колективу в попередженні виникнення надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків;
- оцінки безпеки технологічних процесів і обладнання та обґрунтування заходи щодо її підвищення;

- визначення виробничих ризиків;
- обґрунтування нормативно-організаційних заходів забезпечення безпечної експлуатації технологічного обладнання та попередження виникнення надзвичайних ситуацій;
- обґрунтування та методичне забезпечення проведення навчання серед працівників та населення з питань безпеки життєдіяльності та дій за надзвичайних ситуацій;
- надання допомоги та консультацій працівникам і населенню з практичних питань безпеки життєдіяльності та захисту у надзвичайних ситуаціях.

Значна кількість загальнокультурних та професійних компетенцій (згідно вимог галузевих стандартів вищої освіти) та незначний час навчального навантаження для оволодіння спеціальними знаннями та набуття практичних навичок поведінки у надзвичайних умовах, які можуть виникнути під час професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі електротехніки, негативно впливають на формування їх професійного рівня підготовки.

Вища освіта повинна забезпечити майбутнього спеціаліста знаннями, уміннями і навичками безпечної професійної діяльності, зокрема під час виконання управлінських дій, при проектуванні чи розробці нових процесів, виконанні конкретних виробничих дій, технологічних операцій. Вимоги, які висуваються державою до підготовки спеціалістів у галузі електротехніки, зумовлюють пошук таких технологій навчання, які б відповідали світовому рівню розвитку освіти, забезпечували б підготовку майбутніх фахівців на високому професійному рівні. Одна з них – розвиток освітніх процесів за рахунок інноваційної діяльності педагогічних колективів та окремих педагогів. Звернення до інтерактивних методів навчання (модельована ситуація, мозковий штурм, застосування кейс-технологій та комп'ютерних тренажерів) зумовлено новими завданнями системи освіти країни: формування активної, діяльної, творчої, конкурентоспроможної компетентної особистості. Розв'язати це завдання в рамках старої організаційно – методичної інформативної системи неможливо. Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість майбутнього викладача безпеки життєдіяльності та охорони праці вищого навчального закладу, виступає інтерактивне навчання, яке реально забезпечує опанування студентами умінь і навичок, саморозвиток особистості.

Висновки. Недостатня професійна підготовка майбутніх фахівців електротехнічних спеціальностей впливає на рівень виробничого травматизму. Тому ефективне вирішення проблеми полягає у розробці та впровадженні новітніх методик навчання та удосконаленні професійної підготовки з безпеки життєдіяльності та охорони праці у вищому навчальному закладі на основі впровадження компетентнісного підходу.

Перспективами подальших досліджень є пошук оптимальних форм і методів навчально-виховного процесу формування професійної компетентності викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці для компетентнісно орієнтованої практичної підготовки інженерів електротехніків, які у майбутньому зможуть успішно реалізуватимуть компетенцію електробезпеки на виробництві.

Список використаних джерел:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України з напрямку підготовки: 6.050701 «Електротехніка та електротехнології» галузі знань: 0507 «Електротехніка та електромеханіка» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». – Київ, 2009.
2. Желібо Є.П. Безпека життєдіяльності; Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти України I-IV рівнів акредитації / Є.П. Желібо, Н.М. Заверуха, В.В. Зацарний / - Київ: «Каравела»; Львів: «Новий Світ-2000», 2001.- 320 с.
3. Зеркалов Д. В. Безпека життєдіяльності. Конспект лекцій. - Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут " / Д. В. Зеркалов /– К – 2011, 119 с.
4. Концепція «Загальнодержавної цільової програми поліпшення стану безпеки, гігієни праці та виробничого середовища на 2012-2016 роки», схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. N 889-р.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21.10.2010 р. № 969/922/216 «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України».
6. Ступак Д.Є. Електробезпека: Конспект лекцій / Д.Є.Ступак, І.М. Толкачов / – Житомир: ЖВІРЕ, 2004. – 249 с.
7. Холмовой Ю. П. Безпека життєдіяльності / Ю. П. Холмовой, С. А. Гончарова, О.М. Бакланов / – Краматорськ : ДДМА, 2008. – 100 с.

ТЕСЛЕНКО Т.В.,
старший викладач,
Національний педагогічний
університет імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОНАННЯ ВИРОБНИЧИХ ФУНКЦІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В НОВИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається теоретичний і практичний аспект готовності майбутнього вчителя початкової школи до виконання виробничих функцій діяльності в нових умовах функціонування початкової освіти.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, компетентнісний підхід, виробничі функції, типова задача діяльності, дидактико-методична функція, інтегровані уміння.

В статье рассматривается теоретический и практический аспект готовности будущего учителя начальной школы к выполнению производственных функций деятельности в новых условиях функционирования начального образования.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, компетентностный подход, производственные функции, типовая задача деятельности, дидактико-методическая функция, интегрированные умения.

Theoretical and practical aspect of the readiness of the future teacher for the performance of the operation functions of activity under new conditions of the functioning of the primary education are considered in the article.

Key words: readiness for the professional activity, competent approach, operations functions, typical task of the activity, didactics-methodological function, integrated skills.

Постановка проблеми та її значення. Модернізація вищої освіти України, зокрема, гармонізація вищої освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, позначила важливу проблему реформування системи підготовки фахівців з початкової освіти – підвищення якості освіти, формування готовності випускників ВНЗ до подальшої діяльності й життя в суспільстві.

Перехід на ступеневу систему підготовки фахівця в галузі початкової освіти потребує суттєвих змін у змістовому і процесуальному забезпеченні її окремих складових. Вони зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність. Перебудова фахової підготовки вчителя початкових класів ґрунтується на необхідності аналізу структури його діяльності та на розробці теоретико-методологічних і технологічних основ реалізації мети і завдань сучасної вищої педагогічної школи.

Нормативно-законодавчі документи і акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної готовності вчителя в умовах переходу на нові державні стандарти. Перехід на ступеневу систему підготовки у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця на рівні бакалавра, магістра у галузі початкової освіти, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника вузу до виконання основних виробничих функцій вимагає кардинальних змін як у загальній концепції підготовки вчителя, так і у розробці технології її забезпечення. Це зумовлено, по-перше, вимогами щодо гарантованого ступеня якості підготовки фахівця певного рівня кваліфікації і оволодіння ним основними здатностями і уміннями виконувати провідні функції діяльності. По-друге, введенням у дію державних стандартів початкової освіти. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктується необхідністю підвищення конкурентноздатності вчителя, здатного належною мірою забезпечити реалізацію завдань стандартів початкової освіти.

Методологічні зміни у педагогічній науці, перехід вищих навчальних закладів на кредитно – модульну організацію навчального процесу, вимоги компетентнісного підходу до реалізації завдань фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи створили підґрунтя для розширення поля дослідницьких робіт, зокрема, у галузі професійної освіти. Значний доробок психологів і педагогів, управлінців і практиків висвітлив окремі невідповідності між потребами шкільної початкової освіти і можливостями студентів – випускників реалізовувати у професійній діяльності цілий комплекс виробничих функцій.

Метою статті є комплексний аналіз теоретичного і практичного компоненту готовності майбутнього вчителя початкової школи до виконання вироб-

них функцій діяльності в нових умовах функціонування початкової освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Досліджуючи праці Н. Нічкало, О. Савченко, І. Зязюна, В. Бондаря, А. Алексюка, Т. Алексєєнко, О. Пехоти, О. Комар, Л. Коваль, І. Шапошнікової, Н. Козакової та інших, нашу увагу привернуло питання готовності майбутнього вчителя початкової школи до виконання виробничих функцій діяльності в нових умовах функціонування початкової освіти. Аналіз стану даної проблеми показує, що із зміною освітньої парадигми увага дослідників зосереджувалась на багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної підготовки (А. М. Алексюк, Т. А. Алексєєнко, О. С. Березняк, В. І. Бондар, П. М. Воловик, О. О. Горська, О. В. Євдокимов, С. П. Логачевська, Р. І. Хмелюк та ін.), системі психолого-педагогічної та методичної підготовки (К. Б. Авраменко, Н. М. Дем'яненко, О. І. Пономарьова, Л. О. Хомич та ін.), теоретико-методичних основах підготовки (Н. В. Воскресенська, С. У. Гончаренко, А. Ф. Лисенко, Н. Б. Максименко, О. А. Комар, О. Я. Савченко, Б. М. Шиян та ін.).

Готовність є однією з головних умов виконання вчителем виробничих функцій у професійній діяльності. На думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, що формується і реалізується в процесі діяльності (М. І. Дяченко, К. М. Дурай-Новакова, Л. А. Кандибович, О. М. Леонт'єв, В. А. Сластьонін та ін.).

Поняття «готовність до праці» В. О. Моляко розглядає як складне особистісне утворення, багатокомпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу [4]. На думку К. М. Дурай - Новакової готовність зумовлює плідність дій, вибіркову активність людини, керує її спрямованістю на вирішення професійно-важливих завдань [3]. Вважаємо, що готовність є змінною характеристикою, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому що цей феномен доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності.

На думку науковців (О. М. Івлева, Л. О. Хомич, І. М. Шапошнікова та ін.) поняття «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» є дуже ємким, адже включає і психологічну, і педагогічну, і предметну підготовку, а також передбачає сформованість особистісних якостей педагога.

Так, за І. М. Шапошніковою готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, яка передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога [6].

У дослідженні Л. О. Хомич визначено завдання, які необхідно розв'язувати в процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя почат-

кової школи: утверджувати у студентів віру в дитину, а також у свої педагогічні здібності та можливості, прищеплювати навички творчого розв'язання педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення [5].

Готовність забезпечує високі результати педагогічної роботи і включає в себе професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички, спрямованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потреби у професійному самовдосконаленні.

Педагоги і психологи, що висвітлюють методологічні, теоретичні і технологічні питання підготовки вчителя (Абдуліна О.А., Алексюк П.М., Безпалько В.В., Бокуть Б.П., Бондар В.І., Бурлака Я.Л., Гусак П.М., Данілов А.А., Кучерявий А.Г., Мороз О.Г. та інші) вказують на необхідність цілісного підходу до формування особистості вчителя через систему його підготовки.

Особливістю формування професійної готовності майбутнього вчителя до виконання виробничих функцій є те, що професійні знання повинні формуватися відразу на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному і технологічному, а це вимагає від студентів достатньо розвинутого професійного мислення, здатності відбирати, аналізувати і синтезувати набуті знання, трансформувати їх у технологічну форму.

Із прийняттям галузевих стандартів вищої освіти відбуваються зміни у змісті професійної підготовки фахівців. За основу змісту сучасної підготовки вчителя початкової школи покладений компетентнісний підхід, який спрямований на практичну підготовку спеціаліста, що визначається єдністю функціональної готовності студентів до виконання виробничих функцій [1]. Компетентність є загальною здатністю та готовністю особистості до професійної діяльності.

В галузевому стандарті вищої школи вказано, що **виробнича функція** коло обов'язків, які виконує фахівець у відповідності до займаної посади і які визначаються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою [2, С.4].

Використовуючи функціональний підхід до аналізу педагогічної діяльності вчителя початкової школи у структурі освітньо-професійної програми були виділені такі **виробничі функції його професійної діяльності**:

- **охорона життя і здоров'я дітей**, яка спрямована на забезпечення повноцінного фізичного розвитку, зміцнення та збереження фізичного здоров'я дітей;
- **освітня**, в основі якої засвоєння фахових предметних знань із семи освітніх галузей: «Мова і література», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво»;

- **розвивальна** - стимулювання та розвиток інтелектуальної сфери особистості, її задатків та здібностей;
- **дидактико-методична** - організація навчального процесу в початковій школі;
- **соціально-виховна** - організація виховного процесу в початковій школі;
- **ціннісно-орієнтаційна** - формування ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку;
- **професійно-особистісного самовдосконалення** - забезпечення професійного розвитку майбутніх спеціалістів.

Виконання виробничих функцій здійснюється через типові задачі діяльності, кожній із яких відповідає система умінь щодо їх забезпечення. Виділення в освітньо-кваліфікаційній характеристиці типових задач діяльності (всього 67) та відповідних їм комплексних умінь (всього 271) дає змогу розробити систему їх цілеспрямованого формування від локальних умінь до предметних та комплексних та запропонувати стандартизовані засоби контролю за рівнем їх формування.

Типова задача діяльності - узагальнена задача діяльності, що є характерною для більшості виробничих або соціальних ситуацій і не містить конкретних даних, а отже, не має конкретного рішення (можуть бути визначені тільки шляхи вирішення) [2, С.6].

Суттєва увага, що приділяється співвідношенню теорії і практики у побудові, організації та здійсненні вузівського навчання, зумовлена значними розбіжностями у навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників. Визнання необхідності оптимального співвідношення нормативного і варіативного у змісті фахової підготовки, на нашу думку, дасть можливість творчого використання здобутків теорії і практики підготовки вчителя у контексті сучасних вимог. Основним за цього мають виступати інтегровані вміння, що їх набуває фахівець з початкової освіти протягом навчання у вузі. Система умінь розв'язувати типові задачі діяльності при виконанні основних професійних функцій ґрунтується на міцній теоретичній основі. Здатність випускника продемонструвати належну якість оволодіння сукупністю інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний ступінь його кваліфікації.

Проблема формування інтегрованих умінь полягає у тому, що система сучасної практичної підготовки спрямована, у більшій мірі, на формування локальних, або предметних умінь. Педагогічна практика, що традиційно виступає у якості "інтегратора" різних видів, типів умінь та їх ієрархізації, не цілеспрямована на процес виявлення, осмислення і спеціального формування професійних умінь.

Система навчальної роботи у вузі повинна бути спрямована на формування високого професіоналізму майбутніх фахівців, уміння виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати та самовдосконалюватись. Існуюча диспропорція між теоретичною і практичною підготовкою спотворює бачення молодим учителем педагогічної діяльності.

Станом на сьогодні професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. У нормативних документах щодо розробки стандартів вищої освіти зазначається, що основою стандартизації виступають суб'єктно - діяльнісний підхід — принципи цілеспрямованості, прогностичності, технологічності і діагностичності. Виходячи з цього, нова структура освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачає включення в неї: предмету діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні і психологічні особливості розвитку), основних функцій, що ним виконуються, типових задач діяльності і системи умінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-професійна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця. Включення у її зміст виробничих функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь згідно із системою типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів [2].

Система умінь студентів розв'язувати типові задачі діяльності при виконанні основних професійних функцій ґрунтується на міцній теоретичній основі. Здатність випускника продемонструвати належну якість оволодіння сукупністю інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний ступінь його кваліфікації.

Сучасний стан підготовки викладачів з дидактики і фахових методик загалом, забезпечує достатній ступінь готовності майбутнього фахівця до роботи у школі. Проблема полягає у тому, що не завжди вчорашній студент готовий використовувати під час навчання молодших школярів дидактико-методичні уміння. Як свідчать дослідження Н. В. Воскресенської, Н. Б. Максименко, О. А. Комар та інших вчених, що предметно займалися вивченням цього питання, рівень сформованості дидактико-методичних умінь студентів є недостатнім для впровадження ними, наприклад, сучасних технологій навчання. Зміни цього стану лежать у площині забезпечення інтеграції предметних умінь з дидактики та окремих методик. Удосконалення змістового забезпечення навчальних предметів, введення інноваційних технологій навчання студентів, внесення окремих змін у технологію проведення навчальних занять (В. П. Вонсович, П. М. Гусак, О. Г. Кучерявий, Г. К. Селевко, О. Г. Мороз та інші), вказує на необхідність внесення змін у процес управління

навчально-пізнавальною діяльністю студентів та забезпечення автодидактичного підходу до організації самостійної роботи студентів.

За умов традиційної підготовки процес засвоєння матеріалу від знання до вироблення умінь залишається надто продовженим у часі і не індивідуалізований належним чином. Перехід на уміннєву парадигму оцінювання кінцевого результату засвоєння змушує викладача переглянути процедури формування умінь як результату розв'язання типової задачі діяльності і прояву здатності до виконання певної виробничої функції.

Підготовка фахівця до виконання виробничих функцій діяльності відбувається з першого по останній курс навчання. Однією із структурних її складових є дидактико-методична функція фахівця. Нами теоретично обгрунтовано і розроблено технологічне забезпечення процесу оволодіння студентами дидактико-методичними уміньми, виходячи з позиції виникнення потреби у їх засвоєнні в практичній діяльності.

Виходячи з цих завдань, можна визначити основні напрями підготовки студентів у вузі. Серед яких чільне місце посідають такі:

- впровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього педагога у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та під час проходження студентами педагогічної практики;
- необхідно організовувати навчальну й виховну роботу таким чином, щоб формувати у студентів установку на майбутню педагогічну діяльність;
- оптимізація процесу викладання спеціальних і загальнонаукових дисциплін, тобто поєднання навчання з формуванням у студентської молоді професійно - педагогічних якостей.

Аналіз роботи вчителів-початківців показує, що їм іноді бракує вміння застосовувати одержані у вузі теоретичні знання у практичних ситуаціях. Це підтвердило і наше дослідження, проведене серед випускників, яке свідчить, що значна частина недосить ґрунтовно ознайоmlена із сучасними освітніми технологіями та передовим педагогічним досвідом.

Ми вважаємо, що усунення цих недоліків у підготовці вчительських кадрів неможливе без переорієнтації інформативного навчання на таке, яке б сприяло розвитку в студентів пізнавальних, творчих і професійних здібностей. А це, передусім, передбачає використання на заняттях активних та інтерактивних методів навчання, тобто зміни методики читання лекцій і проведення семінарських та практичних занять.

Для підвищення ефективності професійної підготовки студентів необхідно здійснювати її за спеціально розробленими інноваційними програмами, до яких варто включити комплекс професійно-зорієнтованих завдань зі спеці-

альною ігровою методикою, роботу з опорними схемами-конспектами, активно використовувати педагогічні замальовки та ситуації, які розкривають специфіку вчительської праці. Для покращення їх засвоєння та перевірки рівня знань застосовуємо модульно-рейтингову систему.

Сам факт, що студентів в ході лекції можуть запропонувати відповісти на запитання, взяти участь в аналізі типової для школи ситуації або знайти помилку, яку вчитель допустив при розгляді педагогічної задачі, викликає у нього інтерес, формує потяг до вчительської праці. Зміни в методиці читання лекцій перетворюють студента з пасивного слухача в активного її учасника.

У процесі творчої роботи студенти часто формують свої питання для обговорення, підказані їм власним досвідом, здобутим під час проходження педагогічної практики, знайдені в періодичній пресі чи спричинені постановкою і розв'язанням порушеної проблеми самим викладачем.

Це приваблює щоразу нових членів колективу, і таким чином дає викладачеві змогу в процесі читання курсу лекцій активізувати практично всіх слухачів.

Така організація і зміст підготовки до лекцій значною мірою підвищують інтерес майбутніх учителів до сприйняття матеріалу, дозволяють розширити і поглибити засвоєння теми, створюють умови для більш зацікавленої участі в обговоренні проблемної ситуації, дають змогу навчитися висловлювати власні думки і виявляти своє особисте ставлення до різних аспектів педагогічної теорії і практики.

Під час лабораторно-практичних занять, що, як правило, проводяться в школі, студентам рекомендуються спеціальні завдання, пов'язані з аналізом, спостереженням, безпосередньою участю в педагогічному процесі. Це дозволяє ефективніше пов'язувати теорію з практикою, моделювати педагогічні ситуації, розглядати з більшою вірогідністю можливі варіанти рішень. Ця ланка особливо важлива для безболісного переходу студентів III курсу від засвоєння теоретичного матеріалу до виробничої педагогічної практики.

У процесі виробничої практики на 3-4 курсах студенти, виконуючи завдання програми практики, починають глибше занурюватися у педагогічну діяльність. Наприклад, отримавши завдання з'ясувати вплив особистості вчителя на учнів, вони більш свідомо і цілеспрямовано визначали роль конкретного педагога в навчально-виховному процесі, занотувавши цікаві факти, що характеризували його як людину і фахівця. Під час обговорення уроків методики загострюють увагу студентів на аналізі ефективних методів і прийомів, які застосовувалися учителями для розв'язання поставлених перед ними завдань.

Отже, важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога є практична підготовка. Адже саме вона дає можливість перекона-

тися в правильності вибору майбутньої професії, побачити себе у ролі вчителя, краще зрозуміти психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку.

Активна участь студентів на семінарських та практичних заняттях з дидактики та методик дає можливість розв'язати такі дидактичні завдання: навчити складати конспекти уроків, будувати власні моделі уроків різних типів, організовувати демонстраційний експеримент із застосуванням ТЗН на уроці; розкривати суть колективних та індивідуальних форм роботи з учнями.

Чітка організація професійно-практичної підготовки студентів створює реальні можливості для формування їх готовності до організації та здійснення навчально-виховної роботи з учнями. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність здобувати нові як теоретичні, так і методичні знання, вивчати передовий педагогічний досвід вчителів краю, що дозволить ще раз переконатися у правильності свого вибору.

В умовах ринку праці та зростаючих вимог до педагогічних працівників нарізла нагальна потреба переходу від кількісних показників до якісних. Адже розвиток загальноосвітньої школи значною мірою залежатиме від того, який вчитель прийде в стіни сучасного навчального закладу. Якщо раніше вчитель виступав просто носієм знань і головна його роль полягала у передачі цих знань учням, то із значним розвитком науки та розширенням інформаційного простору, змінилось і розуміння навчальної функції вчителя. Тепер на часі не просто передача знань, а формування в учнів умінь здобувати їх самостійно.

Висновки. Таким чином, головне призначення вчительської праці полягає в його умінні організувати процес засвоєння знань.

Наступність у проведенні всіх видів педагогічної практики, чітка система теоретичної підготовки сприяють не лише виробленню та застосуванню педагогічних умінь і навичок, а й формують риси і якості, необхідні сучасному вчителю, допомагають його професійному зростанню.

Основа володіння професійними вміннями ґрунтується на поточній діагностиці знань та моніторингу виявлення якісних рівнів засвоєння. Таким чином, формування умінь розв'язувати типові задачі діяльності реалізує різноманітні функції (діагностичну, прогностичну, контрольно-корегуючу та інші), що забезпечують отримання належного рівня якості професійних умінь.

Досвід підтверджує, що професійне становлення майбутнього педагога за роки навчання у вузі значно підвищує якісно налагоджена система практичної підготовки студента. Вона розширює інноваційний потенціал вчителя, поглиблює його інтерес до педагогічної діяльності, розвиває і формує педагогічні здібності, і таким чином готує до розв'язання складних завдань, виконання виробничих функцій, які визначаються галузевими стандартами вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100. Початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. Кваліфікація 3310 вчителів початкової школи. – К.: Альянс, 2006. – 140 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / за заг. ред. академіка АПН України В.І.Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
3. Дурай - Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М., 1983.- 365 с.
4. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання.- 1989.- 48 с.
5. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр – S, 1998. – 199 с.
6. Шапошнікова І. М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки. Серія: Історичні та педагогічні науки: научное издание. Вип. 46 / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; відп ред. М. І. Шкіль ; укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – Київ : НПУ, 2002. – С. 150–155.
7. Шапошнікова І.М. Практична підготовка вчителя початкової школи: проблеми і перспективи //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: збірник наукових праць. Вип. 15. – К.: НПУ, 2010. – С. 175 – 180.

ТРЕТЬКО В.В.,

доктор педагогічних наук, доцент,
факультет міжнародних відносин,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ЯК ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Розглянуто проблему забезпечення високого рівня професіоналізації магістрів міжнародних відносин в умовах глобалізації. Висвітлено професійні функції магістрів міжнародних відносин, розглянуто інструментальні, міжособистісні, системні, спеціальні, загальні та професійні компетенції магістрів. Охарактеризовано зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, її аспекти і особливості, фактори, що впливають на формування професійної компетентності.

Ключові слова: професійна підготовка, магістри міжнародних відносин, професійні функції, компетенції, функціональні обов'язки, зміст професійної підготовки.

Рассмотрена проблема обеспечения высокого уровня профессионализации магистров международных отношений в условиях глобализации. Выяснены профессиональные функции магистров международных отношений, рассмотрены инструментальные, межличностные, системные, специальные, общие и профессиональные компетенции магистров. Характеризировано содержание профессиональной подготовки магистров международных отношений, ее аспекты и особенности, которые влияют на формирование профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, магистры международных отношений, профессиональные функции, компетенции, функциональные обязанности, содержание профессиональной подготовки.

The problem of ensuring high level of Masters of International Relations' professionalization under the conditions of globalization has been considered. Professional functions of Masters of International Relations have been explained. Instrumental, interpersonal, system, special, general and Masters' professional competencies have been analyzed. The content of professional training of Masters of International Relations, its aspects and peculiarities, factors that influence the forming professional competency have been characterized.

Key words: professional training, Masters of International Relations, professional functions, competencies, functional responsibilities, content of professional training.

Постановка проблеми. Міжнародна діяльність сьогодні ґрунтується на принципово нових підходах, демонструє гуманістичні цінності культури, багатоманіття еволюційних векторів розвитку – політичного, економічного і соціально-культурного. Новий етап в розвитку інтеграційних процесів в усіх сферах суспільства, інтенсифікація міжнародних відносин, нові пріоритети в зовнішній політиці держав, міжкультурна взаємодія, наростання процесів глобалізації і регіоналізації, нові глобальні виклики і загрози безпеки на усіх рівнях: світовому, регіональному, державному – висунули нові вимоги до професійної діяльності фахівців міжнародних відносин. Виникла необхідність професійної підготовки нової генерації фахівців міжнародних відносин – аналітиків, дослідників і керівників з менталітетом професіоналів, глобально мислячих, здатних ідентифікувати і ефективно використовувати можливості міжнародного економічного та інформаційного простору, готових адекватно і вчасно реагувати на його виклики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем глобалізаційних, та інтеграційних процесів в освіті присвячені роботи Л. Гриневич, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійника та ін. Теоретико-методологічні та дидактичні засади професійної підготовки магістрів в українському та зарубіжному досвіді проаналізовані в дослідженнях В. Береки, С. Вітвіцької, Г. Воронки, Р. Гейзерської, О. Зіноватної, Л. Мартинюк, Л. Отрощенко.

Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, водночас системне вивчення досліджуваної проблеми не стало предметом окремого наукового пошуку, що й визначило мету статті – здійснити аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, як педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка фахів-

ців міжнародних відносин пов'язана з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні і соціально-економічні зміни у світі і вносить суттєві зміни в структуру попиту на фахівців цієї галузі. Зростає конкуренція і постійно підвищується рівень професійних вимог до випускників з боку працедавців, в першу чергу оцінюються їх практичні навички. Водночас із глобалізацією світової економіки, стрімким розвитком транснаціональних корпорацій задовольнити світовий ринок праці може фахівець з вищою кваліфікацією – магістр. Необхідність реформування системи вищої освіти в рамках положень Болонського процесу окреслили нові пріоритети і структурно-змістові зміни саме у магістерській підготовці.

Згідно з концепцією «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» основною метою професійної освіти є «підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією і здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів» [3]. Серед різноманіття визначень поняття «професійна підготовка», воно насамперед має відношення до певної професії, і практично не зустрічається в самостійному значенні. Поділяючи думку Н. Ничкало, професійну підготовку розглядаємо як процес формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [4].

Магістр - це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [6].

Потреба у магістрах стала особливо відчутною в період приєднання України до СОТ. Перевагу фахівцям, які володіють компетенціями для роботи на міжнародному ринку праці, надають не лише українські компанії, що підвищують свою активність в процесах інтернаціоналізації бізнесу, але й міжнародні компанії, які мають намір співпрацювати на українському ринку праці. Усе це актуалізує необхідність пошуку нових шляхів щодо модернізації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин з орієнтацією на світовий досвід.

Розвиток процесів наднаціонального і надрегіонального рівня, активної міжкультурної взаємодії, зростання взаємозалежності в усіх сферах життєдіяльності людей стають провідними тенденціями світового розвитку, що робить як ніколи актуальними завдання забезпечення високого рівня професіоналізації магістрів міжнародних відносин. Відтак засадничими положеннями їхньої професійної підготовки повинні бути, з одного боку, – поглиблена науково-методологічна, теоретична і загальнопрофесійна підготовка, з другого – універсализація і широта знань.

При цьому варто зосередити увагу на таких професійних функціях магістрів міжнародних відносин: дослідницькій, проектувальній, технологічній, рефлексивній, прогностичній та.

Забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності магістрів міжнародних відносин на сучасному ринку праці пов'язане з високою якістю їх фундаментальної та науково-дослідницької підготовки. На ринку праці поціновується фахівець, який володіє новітнім універсальним комплексом професійних компетенцій.

На основі досвіду більше 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу (у консультаціях та опитуваннях взяли участь 5183 випускників, 998 професорів, 944 працедавці) відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні. Вони класифіковані з точки зору значення навичок для професії і рівня опанування після закінчення освітньої програми. Інструментальні – такі, що охоплюють когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції. Міжособистісні – індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. Системні – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових як підґрунтя [2].

З огляду на це, зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин передбачає формування загальних і професійних компетенцій. Магістр повинен володіти такими загальними компетенціями: умінням системно мис-

лити, виявляти міжнародно-політичні і дипломатичні сенси і значення проблем, що потрапляють у фокус професійної діяльності; готовністю використати в професійній діяльності методи прикладного політичного аналізу міжнародних процесів; готовністю до прийняття відповідальності за свої рішення у рамках професійної компетенції, здатністю приймати нестандартні рішення, розв'язувати проблемні ситуації; розвитком креативності мислення, професійної ініціативи, ініціації позитивних змін; готовністю перейняти на себе відповідальність і проявити лідерські якості [7].

Визначені компетенції магістрів міжнародних відносин трансформуються, наповнюючись специфічним інструментарієм, змістом професійних задач. Конкретизація компетенцій у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин відбувається на рівні цілей, функцій і виявляється у специфічних способах професійної діяльності.

З урахуванням положень освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) фахівців зовнішньоекономічного профілю, специфіки професійної діяльності цих фахівців, а також на основі проведеного аналізу та узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури професійної компетентності фахівця українською дослідницею Л. Отрощенко виокремлено структурні компоненти професійної компетентності економіста-міжнародника: функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний, а також розкрито кожний компонент професійної компетентності з позицій особливостей професійної діяльності фахівця зовнішньоекономічного профілю [5, с.34]. Цілком погоджуємося з науковцем, щодо професійно важливих якостей фахівця зовнішньоекономічного профілю належать: вміння досягати поставленої мети, мобілізувати енергію, володіти даром переконання, мати лідерські здібності, бути наполегливим, ініціативним, енергійним, рішучим, амбіційним, цілеспрямованим, креативним тощо. Професійну компетентність фахівця міжнародника Л. Отрощенко обґрунтовує як якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, що містить сукупність управлінських, економічних, політичних, юридичних, етичних, соціально-психологічних, методологічних, знань, умінь і навичок професійного економіста-міжнародника, а також когнітивну та креативну підготовленість, творче мислення, готовність йти на ризик та брати на себе відповідальність, усвідомлене позитивне ставлення до зовнішньоекономічної діяльності, вміння передбачати результати своєї професійної діяльності, критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними управлінськими технологіями в умовах ринкових відносин у глобальному середовищі [5, с.42].

Сукупність фахових знань, умінь, навичок узагальнює зміст і відображає цілі вищої освіти та професійної підготовки; визначає місце магістра в струк-

турі міжнародних відносин, економіки держави і вимоги до його компетентності інших соціально важливих властивостей та якостей; відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту вищої освіти з боку держави та окремих замовників; встановлює кваліфікаційні вимоги до соціально виробничої діяльності магістрів.

З урахуванням цього, професійна підготовка магістра з міжнародних відносин має спрямовуватися на формування у нього готовності до професійної діяльності. Досягнення цієї мети можливе за умови реалізації у навчальному процесі системи принципів, що визначають цілі й зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, відображають комплексний підхід до такої підготовки, розкривають особливості удосконалення викладацької діяльності й діяльності магістрів міжнародних відносин. Ці принципи враховуються з метою визначення методів, форм і засобів навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної професійної діяльності, формування світогляду, розвитку стійкої мотивації щодо роботи в галузі міжнародних відносин, професійної етики. Це дозволяє сформулювати в якості основної навчально-освітньої мети підготовку міжнародників, що володіють кваліфікаційно-професійними і предметно-функціональними компетенціями. Реалізація цієї мети закладає основу випереджувальної підготовки.

З метою удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин необхідно визначити не лише головний вектор її спрямування (якісно новий результат системи професійної підготовки молодого фахівця), а й відповідну «точку опори», яка б уможливила його отримання. Таким результатом повинна бути особистість магістра міжнародних відносин, який має не окремі спеціальні знання, навички й уміння, але спроможний і готовий до ефективної, продуктивної, самостійної діяльності, має попередній досвід такої діяльності, орієнтується в системі зв'язків, властивих кожному виду професійної діяльності, та між різними її видами, досягнув у ході реалізації діяльності нові соціальні ролі, осмислив їх вагомість. У сфері його самосвідомості має відбуватися формування певних структур, які пов'язані із процесами самовизначення і становлення професійної та соціальної ідентичності особистості.

Зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відображається в комплексній підготовці, зорієнтованій на поглиблену фундаментальну, соціально-економічну, спеціальну, науково-педагогічну, організаційно-управлінську діяльність. Вагоме значення має формування нестандартного мислення, використання проблемного і творчого підходів до розв'язання поставлених завдань.

Експериментальне дослідження Р. Гейзерської дозволило виявити професійно значущі якості, володіючи якими, майбутній магістр економічного

профілю отримує можливість реалізовувати свій особистісний і професійний потенціал, водночас задовольняючи потреби суспільства. Такими якостями є: уміння критично аналізувати, систематизувати, класифікувати та прогнозувати економічні ситуації; особистісні якості, емоційно-вольова стійкість при розв'язанні завдань економічного характеру; економічна компетентність як система фахових знань і вмінь різної функціональної приналежності; ділові якості; педагогічні здібності; здатність творчо підходити до розв'язання економічних проблем; здатність до самовдосконалення як економіста; мотивація до успіху; здатність до рефлексії професійного образу «Я»; здатність генерувати ідеї щодо створення ефективних економічних проєктів; моральні якості. Професійно значущі якості магістра економічного профілю – це комплекс логічно й діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових індивідуально-особистісних рис та здібностей, що зумовлюють одна одну, актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні й у процесі соціалізації особистості та сприяють успішності професійної діяльності в науковій і викладацькій сфері та на виробництві [1, с.14]. Підтримуємо позицію дослідниці, що розвиток особистості майбутнього магістра характеризується становленням професійної спрямованості, підвищенням почуття обов'язку та відповідальності за успіх професійної діяльності, зростанням прагнення особистості досягти найвищих результатів у галузі своєї майбутньої професії, спрямованістю на самоформування професійно значущих якостей, готовності до майбутньої професійної діяльності.

Магістр міжнародних відносин виконує кваліфіковану виконавську діяльність в галузі міжнародних і міжнародних економічних відносин, а саме, у здійсненні зовнішньоекономічної та комерційної діяльності, веденні міжнародних валютно-кредитних відносин, обліку й аналізу в системі світогосподарських зв'язків. Водночас такий фахівець потрібен для роботи в органах і установах Міністерства закордонних справ на виконавських посадах, у дипломатичних представництвах, в державних структурах і установах. Він має бути підготовленим до проведення консультацій з питань міжнародних відносин; аналізу зовнішньоекономічної політики держави; зовнішньоторговельної діяльності; міжнародної валютно-фінансової діяльності; інспектування митних установ; управління в соціальній сфері; допоміжної діяльності в сфері державного управління; міжнародної туристичної діяльності; перекладу з іноземної мови.

Професія у випускників факультетів міжнародних відносин, міжнародних економічних відносин, міжнародного права, політології однакова – фахівець-міжнародник, а спеціальності різні – країнознавець, політолог, економіст-міжнародник, юрист-міжнародник, інформаційний аналітик-міжнародник. Оскільки дипломатів для здійснення професійної діяльності необхідно

знати іноземні мови, випускники-міжнародники отримують додаткову спеціальність – перекладач-референт, при цьому більшість з них володіють двома-трьома іноземними мовами.

Водночас професійна підготовка магістрів міжнародних відносин має враховувати такі аспекти як професійне самовизначення, бажання професійного зростання, мотивацію, відповідні компетентності, активність, ініціативність, перспективність, бажання пізнання та самопізнання, тип особистості, превалюючий вид мислення, домінуючий тип і стиль поведінки. Особистісні характеристики магістра міжнародних відносин окреслюють: задоволеність професійним вибором, бажання у подальшому працювати за фахом; стійку мотивацію до навчання і самонавчання, наявність потреби у знаннях, здатність до самонавчання; розвиненість пізнавальних якостей та інтересів; логічне, дивергентне, асоціативне мислення; креативність; високий рівень сформованості предметних, галузевих, ключових компетентностей, потенційна здатність успішно виконувати професійні функції і ролі; високий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності з метою здійснення іншомовної комунікації та здобуття інформації з іншомовних джерел задля професійного зростання; формування гармонійних відносин з навколишнім світом. Сфери компетентності магістра міжнародних відносин включають навчання, самонавчання, готовність до навчання і самонавчання впродовж усього життя, професійну діяльність, комунікацію, у тому числі й іншомовну.

Як бачимо, особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах розвитку сучасного ринку праці охоплюють різні сфери міжнародно-політичного, економічного, науково-технічного, інформаційного, політико-правового і культурного простору світу, а також дипломатії і зовнішньополітичної діяльності, міжнародних зв'язків регіонів.

Усвідомлюючи все вище зазначене, відповідальність за надання якісних професійних послуг в сфері міжнародних відносин несуть ВНЗ, які намагаються розробляти та втілювати в життя нові освітні стратегії, орієнтуючись на попит світового ринку праці та досягнення розвинутих країн світу щодо професійної підготовки фахівців міжнародних відносин. Маючи високий рейтинг, наукові досягнення та суттєвий практичний досвід з підготовки магістрів міжнародних відносин головним завданням ВНЗ є спрямування професійної підготовки на формування й подальший розвиток професійної компетентності міжнародників, здобуття конкурентоспроможного рівня кваліфікації, володіння глибокими теоретичними знаннями і практичними уміннями, навичками працювати у команді, упевнено орієнтуватися і приймати рішення в різних сферах міжнародних відносин, володіння конкурентними перевагами вже на старті професійної кар'єри.

Висновки. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин є цілісним, неперервним процесом, який передбачає оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками на когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях, формування та розвиток наукового мислення, наукової культури і творчості, світогляду, що необхідні для виконання професійних завдань з урахуванням специфіки міжнародних відносин, мовного потенціалу, культурних і національних особливостей країн, особистісних характеристик, вимог суспільства. Формування майбутнього професіонала необхідно здійснювати з урахуванням конструктивних і деструктивних чинників впливу, підсилюючи конструктивну дію перших і, по можливості, нівелюючи дію останніх. Світові та європейські стратегічні орієнтири мають проектуватися на національне підґрунтя (надбання, традиції, суперечності) професійної підготовки майбутнього міжнародника у вищих навчальних закладах із урахуванням сучасних соціокультурних умов.

Список використаних джерел:

1. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гейзерська Раїса Анатоліївна ; Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 254 с.
2. Максимчук Л. В. Підготовка майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Максимчук Лариса Володимирівна ; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2012. – 249 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wikipedia.org/wiki/>.
4. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.
5. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини : монографія / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 169 с.
6. Про вищу освіту: закон України № 1556–VII від 01.07.2014 р. // Газета «Голос України» від 06.08.14 р. № 148 (5898).
7. Третько В. В. Компетентнісний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин / В. В. Третько // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 9. – С. 349–353.

ФЕДАК Г.О.,

молодший науковий співробітник,
науково-дослідна лабораторія
(стандартизації підготовки військ)
науково-дослідного відділу
(підготовки військ) Наукового центру
Сухопутних військ Академії
сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного,
м. Львів

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО СЛУЖБОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ І ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК

У статті проаналізовано сутність та взаємозв'язок понять “професійна готовність” та “професійна компетентність” майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності.
Ключові слова: професійна готовність, професійна компетентність, підготовка, педагогічна діяльність, офіцер запасу.

В статье проанализированы сущность и взаимосвязь понятий “профессиональная готовность” и “профессиональная компетентность” будущих офицеров запаса в служебно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная компетентность, подготовка, педагогическая деятельность, офицер запаса.

The article analyzes the nature and relationship of the concepts of “professional readiness” and “professional competence” future reserve officers to service and educational activities.

Key words: professional readiness, professional competence, training, educational activities, a reserve officer.

Постановка проблеми. Останні події в державі показують, що в сучасних умовах проведення антитерористичної операції постає необхідність у великій кількості людських ресурсів, що, в свою чергу, призводить до збільшення числа призваних на військову службу офіцерів запасу у зв'язку із частковою мобілізацією. Аналіз останніх подій показав, що не всі офіцери-випускники кафедр підготовки офіцерів запасу готові до службово-педагогічної діяльності. Тому, важливим є виявити сутність та взаємозв'язок понять “професійна готовність” та “професійна компетентність”, які, безумовно, впливають на службово-педагогічну діяльність майбутніх офіцерів запасу.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема професійної готовності розглядається в дослідженнях педагогіки і психології (О. Абдуліна, Б. Ананьєв, Л. Дементій, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, І. Зимная, В. Ильїн, Л. Кандибович, Л. Король, Н. Кузьміна, Н. Левітов, Н. Майорова, С. Рабикович, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Ядов та ін.). В Україні було проведено багато досліджень за останні десятиріччя, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх офіцерів запасу (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші); становлення і розвиток готовності майбутніх офіцерів запасу до певного виду службової діяльності (І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, С. Морозов, Г. Троцько, О. Шпак та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх офіцерів запасу: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка), в цілому готовність – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко, формування офіцерів запасу викладено у працях О. Барабанщикова, М. Голованського, О. Карманова, О. Короткова, В. Міщенко, І. Сидорука, основи вдосконалення професійної освіти закладено у працях М. Можора, М. Молоткова, В. Сластеніна, О. Тіщенко та ін. [8, С. 127-137]

Метою статті є розкриття сутності понять “професійна готовність” і “професійна компетентність” до службово-педагогічної діяльності та визначення характеру їх взаємозв'язку.

Якщо говорити про професійну готовність, то в сучасній психолого-педагогічній літературі наведено безліч різноманітних думок про сутність професійної готовності. Ю. Поваренко, узагальнюючи різні контексти використання поняття “готовність до професійної діяльності” у психолого-педагогічній літературі, визначає її як “складне, цілісне особистісне утворення, до складу якого включаються: морально-вольові якості особистості, соціально-значущі мотиви, практичні вміння та навички, знання про професії, загаль-

нотрудові навички та вміння, ... психологічні функції і здібності, необхідні для трудової діяльності” [2, С. 11].

Готовність до педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцко та інші) як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Професійна готовність як якісне новоутворення формується тільки у процесі певної діяльності. З іншого боку, майбутній офіцер запасу має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності військовослужбовців. Цим зумовлено необхідність визначення різних видів готовності та формування її у майбутніх офіцерів запасу. Водночас зазначимо, що у наукових дослідженнях існують різні трактування поняття “готовності до педагогічної діяльності”, що зумовлено розбіжністю наукових підходів та специфікою того виду діяльності, що був об’єктом наукового аналізу.

На думку А. Ліненко, готовність розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб’єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [5, с 56]. О. Пехота готовність до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [10, с 216]. На думку Г. Троцко, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності - це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [13, с 15]. На думку С. Литвиненко, готовність до соціально-педагогічної діяльності - це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [6, с 16].

В педагогічній літературі, а саме у Є. П. Белозєрцева, “критерії загальної готовності педагога під час навчального процесу формулюють наступним чином: прагнення працювати з дітьми, підлітками, молоддю; професійні знання, вміння, навички, установка на постійне самовиховання, самоосвіту; вміння вибирати різноманітні варіанти методів, засобів і прийомів з метою найбільш раціонального вирішення навчально-виховних задач в певних умовах, бажання осмислити свою щоденну діяльність” [1, с. 55]

Подані визначення готовності свідчать про широку розгалуженість цього поняття. Передусім готовність визначається науковцями як цілісне стійке особистісне утворення (І. Вужина, А. Ліненко, Г. Троцко), інтегральне багато-

рівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко), інтегративна якість особистості (І. Гавриш), цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) тощо.

Одна група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцко) у визначенні сутності готовності підкреслюють, що вона включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцко). Крім того, в авторських визначеннях готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш).

Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності теж не існує єдиної думки. На думку А. Ліненко, готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, волева, мотиваційна); з іншого - операційно-технічною, що включає інструментарій педагога. В. Сластьонін у професійній готовності педагога до виховної роботи теж виокремлює два взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавчий (процесуальний). Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні сукупності компонентів готовності.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає нам можливість визначити основні компоненти професійної готовності до службово-педагогічної діяльності. Передусім це мотиваційно-цільовий компонент, який виокремлюється практично всіма авторами і передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе службово-педагогічній діяльності тощо. Наступний компонент визначимо як змістово-операційний, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення службово-педагогічної діяльності. Але в авторському трактуванні ці компоненти або відокремлюються (І. Вужина, О. Пехота), або мають інше найменування: змістовий і діяльнісний (С. Литвиненко), змістовий і процесуально-діяльнісний (І. Гавриш) тощо.

Хача, окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцко) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Вужина),

оцінно-результативний (І. Гавриш) компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань щодо оптимальних педагогічних зразків. Залежно від специфіки предмету дослідження науковці до структури готовності включають також деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова Г Троцко), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо. Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу зумовлені, передусім, предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження.

У сучасних дослідженнях для характеристики службово-педагогічної діяльності досить широко використовується компетентнісний підхід, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях службово-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості.

Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокompонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків. [11]

Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, які, в свою чергу, спрямовані на забезпечення готовності майбутнього офіцера запасу до службово-педагогічної діяльності. Аналіз досліджень засвідчує відсутність єдиного підходу щодо тлумачення кола понять, які характеризують процес службово-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів запасу. Так, усталеним є підхід відповідно до якого метою і результатом педагогічної підготовки у вищих військових навчальних закладах є готовність до службово-педагогічної діяльності. Однак, сучасна наука характеризується зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування і практичного формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Компетентність у системі педагогічної освіти є предметом наукового розгляду багатьох науковців: І. Беха, С Гончаренка, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, А. Хуторського та інших.

Професійна компетентність визначається вченими як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Аналіз наукових джерел засвідчує певні відмінності у визначенні сутності та структури професійної компетентності, що зумовлено

різними підходами до визначення змісту поняття професійної компетентності. Сучасні дослідники у розробці проблем професійно-педагогічної компетентності досить часто спираються на трактування цього поняття, яке наводить Н. Кузьміна: професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузі - спеціальній (предмету, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, - це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [4, с 89-90].

А. Маркова в професійній компетентності вчителя розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [7].

В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не лише рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. У поняття "професійна компетентність" учений включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [9, с 34-35].

Вивчення науково-методичних джерел засвідчує певні відмінності у визначенні структури професійно-педагогічної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення змісту професійної компетентності. Н. Кузьміна основними елементами професійно-педагогічної компетентності вважає такі: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [4, с 90].

На думку В. Шахова, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-техно-

логічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [12, с 78].

На думку Г. Беленької, професійна компетентність - це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним і діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності до вимог праці. У структурованому вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступенева піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [3, с 26].

Порівняння основних рис професійної компетентності та професійної готовності (Таблиця 1) показує тотожність цих двох особистісних характеристик суб'єкта професійної діяльності. З таблиці 1 видно, що професійна готовність до діяльності є більш вузьким поняттям щодо поняття професійної компетентності до діяльності.

На нашу думку, ефективність формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу за допомогою розвитку особистісної готовності до службово-педагогічної діяльності забезпечується його інтеграцією в цілісний, загальний процес навчання і виховання у вищому військовому навчальному закладі. Модель формування професійної компетентності студента через розвиток особистісної готовності до викладання містить п'ять блоків: цілемотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний.

Модель формування професійної компетентності студента через розвиток особистісної готовності до службово-педагогічної діяльності містить

Таблиця 1 Основні характеристики (рис) професійної компетентності та професійної готовності до службово-педагогічної діяльності.

Професійна компетентність	Професійна готовність
Формування на основі особистісної готовності до навчальної діяльності в умовах вищої школи	Відображення позиції (ставлення) особистості по відношенню до майбутньої службово-педагогічної діяльності
Як результата технології формування особистісної готовності до педагогічної діяльності	Відображення динамічної системи когнітивних характеристик і особливостей особистості, що виступають як фактор успішності службово-педагогічної діяльності.
Форми і методи роботи зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу вищої школи: семінари, тренінги, конференції, дискусії, рольові ігри, вправи та ін.	Відображення рівня зрілості необхіднісно-мотиваційної, емоційно-вольової і когнітивної сфер особистості.

також етапи формування професійної компетентності [13].

Висновки. Отже, сутність і структура понять “професійна готовність” і “професійна компетентність” службово-педагогічної діяльності свідчать про їх тісний взаємозв’язок. Готовність і компетентність є інтегральним багаторівневим особистісним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності.

Професійна готовність розглядається як конкретна і необхідна сукупність якостей, знань, навичок, набутих в процесі професійно-педагогічної підготовки, яка, в свою чергу, формує професійну компетентність особистості майбутнього офіцера запасу, котра забезпечує їй результативність службово-педагогічної діяльності. Підготовка фахівців, що володіють високим рівнем професійно-педагогічної готовності під час діяльності в нових реаліях сьогодення, тобто участь в антитерористичні операції, є умовою і передумовою її ефективності у майбутній діяльності. Тому формування професійної готовності та компетентності майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності в сучасних умовах проведення антитерористичної операції на території України набуває особливого значення.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Аналіз основних понять, пов’язаних з процесом службово-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів запасу, виявлення їх взаємозв’язків і залежностей дає нам можливість уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження та використати означені положення під час формулювання поняття «професійна готовність майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності».

Список використаних джерел:

1. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. / Е. П. Белозерцев. - М : Педагогика, 1989. – 208 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогических технологий. / В. П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
3. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. - К.: Світлич, 2006. - 304 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
5. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04/А. Ф. Линенко.-К., 1996.-378 с.
6. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова / С А. Литвиненко. - К., 2005. - 40 с.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М., 1996.- 312 с.
8. Морозов С. М. Педагогічні засади професійної підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах / С. М. Морозов – Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Є. М. Потапчук]. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2013. – № 1(66). – 578 с.
9. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. - М. : Издательский центр “Академия”, 2004. - 368 с.
10. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. - К, 1997. -401с.
11. Садова Т. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/> (14.11.12). – Назва з екрану.
12. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект/ В. І. Шахова. - Вінниця, 2007. -383 с.
13. Технология формирования профессиональной компетентности студентов Яковлев Б.П., Коваленко Л.А.Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №1(21), 2013
14. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук/ Г. В. Троцько ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. - К., 1997. - 54 с.
15. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект/ В. І. Шахова. - Вінниця, 2007. -383 с.

ЯКУНІНА А.О.,

кандидат історичних наук, доцент,
кафедра філософії та права,
Дніпродзержинський державний
технічний університет,
м. Дніпродзержинськ

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРАВОЗНАВСТВА СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Робота присвячена дослідженню проблем у формуванні правової свідомості студентів технічного університету. Звертається увага на необхідність використання новітніх інформаційних технологій при вивченні правознавства.

Ключові слова: правознавство, правова свідомість, інформаційні технології.

Работа посвящена исследованию проблем в формировании правового сознания студентов технического университета. Обращается внимание на необходимость использования новейших технологий при изучении правоведения.

Ключевые слова: правоведение, правовая осведомленность, информационные технологии.

The work is devoted to the study of problems in the formation of legal consciousness of students of the technical University. Attention is drawn to the necessity of the use of advanced information technologies in the study of law.

Key words: jurisprudence, legal consciousness, information technology.

Серед питань, які Україна, ставши на шлях трансформації економічної адміністративно-командної системи у систему ринкової економіки, побудови соціально-правової держави і громадянського суспільства, важливе місце посідає актуальне завдання підготовки спеціалістів вищої кваліфікації як правознавців, так і спеціалістів технічних профілів із відповідним рівнем правової культури.

Актуальним та необхідним вважається важливе для даного часу завдання, що відповідає найсуттєвішим потребам сучасності, яким є розбудова дійсно правової держави та входження України у Європейський Союз.

Слід зазначити, що питанню, яке розглядається, значну увагу правова спільнота України приділяла ще в останні роки існування СРСР.

Серед науковців того часу, які приділяли значну увагу проблемам виховання правової культури студентів, слід виділити таких дослідників, як Й. Васькович, П. Рабінович, В. Корж, Ф. Ковальчук, В. Шура, А. Булда. На наш же час все більше уваги приділяється дослідженню проблем формування правосвідомості, її онтології та її співвідношення з правовою культурою, адже основою правової культури є відповідний рівень правосвідомості, а подолання актуальних проблем духовно-правового виховання молоді є завданням педагогів.

Метою статті є висвітлення проблем формування правосвідомості у студентів вищого навчального закладу та використанні інформаційних технологій при викладанні права.

Виклад основного матеріалу. Одним із ефективних шляхів виховання правової культури у майбутніх фахівців є формування у них протягом усього навчального процесу високої професійної правосвідомості.

Як відомо, навчальний процес, по-перше, є найбільш сприятливою формою впливу на світоглядний морально-етичний розвиток студентів, по-друге, правова свідомість майбутніх фахівців за своїм змістом, глибиною і обсягом може бути сформована педагогами-юристами якісніше, ніж у пересічних членів українського соціуму, виходячи з того, що майбутні спеціалісти технічних профілів у більшості своїй будуть керівниками на виробництві і будуть діяти відповідно до характеру їх діяльності, а також тих завдань, які постануть перед ними в межах професійного, юридично-оформленого обов'язку.

Сьогодні педагоги замислюються над тим, як уберегти молодь від моральної кризи, виховати у неї повагу до закону, як будувати правове навчання студентської молоді. Слід урахувати, що студенти ВНЗ уже мають свої уявлення про цінності, «норми поведінки і підліткову солідарність». Тому цей процес – не тільки передача правових знань, а й формування у студентів активної життєвої позиції у правовій сфері, їх прагнення до ініціативного здійснення своїх прав і виконання обов'язків у зміцненні правопорядку, до участі у студентському самоврядуванні.

Існує багато напрямів і методів виконання завдання із формування правосвідомості студентів, які застосовуються у роботі викладача, при тому усі вони повинні базуватись на відповідних принципах, якими є:

- По-перше, предметність. Необхідно враховувати особливості життя студентів, випадки і ситуації, з якими вони зустрічаються, і мають бути

предметом правової оцінки.

- По-друге, реальність. У пропаганді права потрібно виходити з особливостей світогляду студентів різних і особливо технічних спеціальностей, враховуючи, що у них свої уявлення про співвідношення технічних і гуманітарних знань, а тому необхідно постійно шукати нові форми педагогічної діяльності, зміцнювати міжкафедральні зв'язки.
- По-третє, спеціалізація. Так, тему правомірної поведінки не можна зводити лише до розмови про загальні поняття відповідальності та покарання. Необхідно використовувати як факти з історії чи фрагменти художньої літератури, так і випадки із життя. Слід розкривати сутність понять - справедливість, гуманність, людяність в умовах специфічних для фахівців тієї чи іншої профілізації, відповідно до спеціальностей, які вивчають студенти.
- По-четверте, зв'язок слова і вчинку викладача. Дотримання норм поведінки у ВНЗ мають стати переконаннями як викладачів, так і студентів. Слід враховувати, що це досягається лише за умови, коли викладач сам послідовно дотримується норм права, правил внутрішнього трудового розпорядку, розкладу занять, методики викладання тощо.

Вибір тих чи інших форм і методів роботи зі здійснення морально-правового виховання безумовно залежить від рівня початкових етичних і юридичних знань і уявлень, від характеру взаємовідносин у групі, загального розвитку і ступеня громадської зрілості студентів, а тому при взаємодії викладачів із кураторами відповідних груп, слід систематично вивчати потреби студентів у правовій допомозі та у міру своїх можливостей допомагати їм, і на цій підставі студенти можуть отримати переконання у значимості юридичних знань для життя.

Кращим доказом такої значимості є допомога студентам у вирішенні спірних питань, які стосуються їх інтересів.

Формування правосвідомості у навчальному процесі належить органічно поєднувати з виховною роботою. Це дає можливість вести мову про навчально-виховний характер педагогічної діяльності у ВНЗ, основними формами якої є:

1. Інформаційно-масові (дискусії, конференції, інтелектуальні аукціони, „філософський стіл”, ринги, конкурси, створення книг, газет).
2. Діяльнісно-практичні групі (творчі групи, клуби, ігри-драматизації, участь у судових процесах, подання заяв до відділу рац, укладання правочинів).
3. Інтегративні (круглий стіл).
4. Діалогічні (бесіда, міжрольове спілкування, реєстрація звернень до КТС).

5. Індивідуальні (доручення, творчі завдання, звіти, розв'язування кросвордів з правознавства).

Методи активного навчання допомагають підвищити рівень знань студентів, їх правову культуру, зацікавити їх у практичній роботі. Добре поставлене морально-правове виховання, яке б поєднувало теоретичну і практичну діяльність є ефективним засобом профілактики правопорушень серед студентів та підвищення рівня правосвідомості.

Перелічені методи виховного процесу дають змогу визначити найбільш вагомі моральні якості студентів як майбутніх фахівців, у більшості своїй переважно інженерів-керівників. Вони активізуються у результаті застосування таких методологічних форм виховного процесу, як:

- формування почуття обов'язку, особистої відповідальності за справу;
- розвиток власне моральних якостей: чесність, правдивість, почуття особистої гідності, скромність у спілкуванні;
- активізація здатності проявити моральні якості, необхідні в екстремальних ситуаціях: сміливість, дисциплінованість, готовність до самопожертви тощо;
- стимулювання формування якостей, що характеризують культуру спілкування співробітників під час служби, виробничої діяльності та в побуті.

Слід мати на увазі, що в ході реалізації своїх функціональних обов'язків майбутні фахівці-інженери підприємств, спеціалісти установ, організацій повинні бути підготовлені до висунення співробітникам і підлеглим високих вимог щодо реалізації „духу і букви” закону, а іноді й глибоко та правомірно втручатись у сферу їх особистого життя.

Відповідно є необхідністю формування системи вимог професійної моралі правового спрямування до певних напрямів професійної, виробничої діяльності, до якої готуються студенти. Виховання цих якостей – одне з головних завдань функціонування системи юридичної освіти. Постійне вдосконалення рівня моральної культури та правосвідомості студентів – не лише освітня, а ще й громадянський обов'язок педагога ВНЗ.

У системі вищої технічної науки й освіти в Україні нині відбуваються динамічні зміни, пов'язані з оновленням змісту і форм професійного навчання майбутніх фахівців, пошуком нових перспективних моделей їх фахової підготовки відповідно до європейських вимог та професійних стандартів.

Розвиток України як демократичної, соціальної та правової держави, в якій визнається і діє принцип верховенства права, здійснення правової реформи, важливою складовою якої є адаптація законодавства України до законодавства Європейського Союзу, створення ефективної системи правового забезпечення в різних сферах суспільного життя, підвищення якості

нормотворчої, правоохоронної та правозастосовчої діяльності, становлення громадянського суспільства, - усі ці фактори обумовлюють колом найбільш актуальних науково-освітніх завдань української вищої школи. Сучасна професійна підготовка студентів у вищих навчальних закладах повинна бути максимально спрямована на майбутні фахові потреби, формувати такий високий рівень професійної та загальної культури, компетентності, який дозволить випускникам підтримувати високий професіоналізм у будь-якій сфері діяльності (економіці, механіці, металургії, електроніці, науково-освітній тощо).

Аналіз конкретних правових ситуацій, їх обговорення, ознайомлення з різними підходами до вирішення проблеми, пошук необхідної інформації, - усе ці види робіт допомагають сформувати важливі для майбутніх спеціалістів практичні вміння й навички: комплексного підходу до аналізу й оцінки фактів, логічного стилю мислення, правильного прийняття рішення. Аналіз конкретних ситуацій, їх обговорення, ознайомлення з різними підходами до вирішення проблеми, пошук необхідної інформації, чинного законодавства - усе ці види робіт допомагають сформувати важливі практичні вміння й навички: комплексного підходу до аналізу й оцінки фактів, логічного стилю мислення, правильного прийняття рішення. Від викладача-правника вимагається ретельного добору теоретичного і практичного матеріалу. Так, спочатку він пропонує студентам попередньо опрацювати необхідний теоретичний матеріал з певної галузі права, потім дає конкретні приклади ситуацій, які слід розібрати із студентами в аудиторії. Власний практичний професійний досвід викладача у цій роботі набуває особливої ваги.

Проведення ділових (рольових) ігр є одним із найбільш популярних серед студентів видів навчальної роботи, адже ґрунтується вона на творчості, змагальності, колективній співпраці. Основна особливість будь-якої ділової гри полягає у створенні ситуації, максимально наближеної до реальної, в якій студент повинен виконати необхідні юридичні дії: подати позовну заяву до суду, брати участь у судовому засіданні, правильно застосувати набуті знання, виявити навички роботи з клієнтами, колегами, державними службовцями, а також вміння працювати з нормативними документами. Мета ділової (рольової) гри - формування й закріплення практичних навичок під час виконання певної ролі через залучення власного досвіду, пережиті почуття.

Правознавство – це юридична наука, що вивчає право як систему соціальних норм, правові форми діяльності держави та політичної системи суспільства в цілому. Але в процесі вивчення цієї дисципліни перед студентом постає питання вагомості та загального значення правознавства для його соціального життя в цілому. Тобто чи так вже необхідно поглиблюватися в юридичну галузь та чи будуть набуті знання використані в майбутньому сту-

дентом технічної спеціальності. Щоб однозначно відповісти на це запитання, необхідно ретельно визначити місце правознавства у сучасних життєвих умовах суспільства. Якщо уважніше проаналізувати взаємовідносини, що виникають між людьми щоденно та, навіть, щопогодино, можна помітити, що кожен з нас є суб'єктом права чи не декілька разів на день, а то і більше. Сучасний ритм і умови існування породжують такі взаємовідносини, що самі по собі зумовлюють якісь юридичні аспекти, адже вже від народження людина отримує права. Відвідуючи університет, лікарню, відправляючись у відпустку чи навіть по дорозі на роботу кожен з нас має свої права та обов'язки, не знання яких не звільнює від відповідальності за вчинки. Звичайно, можна сказати, що цим мають займатися адвокати чи нотаріуси, але чи кожен з нас має цього адвоката? Чи доречно це, адже не всі ми щоденно звертаємось до суду задля вирішення якихось суперечностей. І, на жаль, дуже часто через свою юридичну необізнаність ми стаємо жертвами афер, самі того не розуміючи, уцільнюються наші права та компенсації, тобто ми не отримуємо навіть того, що повинні за законом.

Тобто юридичні початкові знання здатні зберегти нас від негативних наслідків нашої необережності та недбальства. Тому кожен обізнаний громадянин країни має поставити насамперед перед собою завдання стати правобізнаним членом суспільства задля свого майбутнього та майбутнього своїх нащадків.

Практичні заняття з правознавства у ДДТУ проходять у комп'ютерному класі з використанням комплексної інформаційно-аналітичної системи ЛІГА ЗАКОН. В умовах розвитку правового нігілізму рішення, часом навіть самого простого питання, може виявитися складним завданням. І швидкість отримання професійної відповіді на питання буде прямо впливати на результат. У даному випадку сотні відповідей на запит у пошуковику, десятки, нехай навіть перевірених сайтів - це додаткова витрата часу.

Кожна хвилина робочого часу хорошого фахівця коштує дорого і для того, щоб спростити пошук потрібної інформації, в системах ЛІГА : ЗАКОН зібрана корисна консультаційна інформація по всім основним галузям права. Юридичні консультації в системах ЛІГА : ЗАКОН - це: аналітичні статті, написані представниками юридичної науки та бізнесу; алгоритми покрокових дій в найбільш поширених ситуаціях ; найцікавіші публікації з професійного видання « ЮРИСТ & ЗАКОН», підібране за тематиками ; добірки відповідей на конкретні питання з практики.

Студентам подобається користуватися цією системою, великим інформаційним ресурсом та легким пошуком необхідного матеріалу. Система мобільна та унікальна.

Автоматичний перекладач (вбудований в системи) - дає можливість отримати український текст будь-якого документа на російській або англійській мові.

Закладки - механізм, що дозволяє робити власні «позначки» на полях найбільш важливих для нас документів (прямо у системі) і при необхідності швидко звертатися до них.

Референт - вчасно сповістить користувачів про появу в системі довгоочікуваного документа, нагадає про найбільш важливі моменти робочого графіка користувача.

Висновки. Отже у статті показані певні проблем з формування правосвідомості студентів у вищих навчальних закладах, які породжені інтенсивним розвитком інформаційних технологій. Наведені також ті форми інформатизації, які є найбільш доступними при вивченні права.

Список використаних джерел:

1. Рабінович П. М. Основи загальної теорії права та держави. Видання 5-те, зі змінами. Навчальний посібник.— К.: Атіка.— 2001
2. Васькович Й. Проблема правового виховання молоді. // Право України/ Й. Васькович – 1997.— № 2. – С. 49-50.
3. Рабінович П. Знання практики Європейського Суду з прав людини як передумова ефективного використання механізму їх захисту в Україні [Текст] / П. Рабінович // Право України : юридичний журнал. - 2009. - № 4. - С. 42-46.
4. Савінова Н.А. «Потреба кримінально-правового забезпечення безпеки спілкування в інформаційному суспільстві». / Наталія Савінова // Науковий вісник НАВС. – 2011. – № 2 (75) –С.144-149.
5. Савінова Н.А. Кримінально-правове забезпечення розвитку інформаційного суспільства в Україні: теоретичні та практичні аспекти [Текст] : монографія / Савінова Наталія Андріївна. – К.: ДКС, 2012. – 342 с.
6. www.ligazakon.ua.
7. Корж В. Деякі міркування щодо правової освіти студентів технічних вузів // Радянське право. – 1990. – № 7. – С. 68-70.
8. Васькович Й. Що стоїть на перешкоді правового навчання студентів? // Радянське право. – 1989. – № 7. – С. 65-66.
9. Олійничук Р. Проблеми формування правової свідомості та правової культури в українському суспільстві //Юридичний журнал. – 2006. – № 2 (44). – С. 58-60.

ЯЩЕНКО О.М.,

магістр з управління навчальним
закладом, викладач, директор ПВНЗ
«Міжнародний Інститут Глибинної
Психології», м. Київ

ФРАНКО-УКРАЇНСЬКА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ЯК АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ МІЖНАРОДНОГО РІВНЯ

В статті розглядаються питання, пов'язані з науково-дослідною роботою студентів, як одним із факторів формування професійних компетенцій магістрантів, описуються фрагменти французького досвіду організації дослідницької роботи магістрантів на прикладі реалізованого спільного франко-українського проекту «Магістратура гуманітарних та соціальних наук з психології».

Ключові слова: магістратура, науково-дослідницька робота, співпраця, компетенція.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с научно-исследовательской работой студентов, как одним из факторов формирования профессиональных компетенций магистрантов, описываются фрагменты французского опыта организации исследовательской работы магистрантов на примере реализованного совместного франко-украинского проекта «Магистратура гуманитарных и социальных наук по психологии».

Ключевые слова: магистратура, научно-исследовательская работа, сотрудничество, компетенция.

The paper deals with the issues related to the students' research work as one of the factors forming the professional competences of Master's Degree Students. The paper describes fragments of the French experience in organizing the research work of Master's Students in the context of the joint French-Ukrainian project "Magistracy of Humanitarian and Social Sciences on Psychology".

Key words: magistracy, research work, cooperation, competence.

Болонська декларація проголошує важливість співробітництва у сфері європейської освіти. Інтегровані навчальні та освітні програми, розробляються єдині навчальні схеми мобільності. Все це виступає інструментом підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та сприяє створенню спільних програм з європейськими університетами.

Приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає від наукової спільноти країни аналізу, осмислення та вирішення багатьох важливих питань. Для того, щоб вивчити і зрозуміти зміст програм навчання, підходи щодо їх розробки, терміни підготовки фахівців різного рівня, необхідно зануритись в ментальні соціокультурні відмінності, не кажучи вже про детальне вивчення абсолютно нового освітнього формату. Головний висновок, до якого ми прийшли, здійснивши цю роботу, був однозначним - побудова освітнього процесу повинна бути спрямована на формування професійних компетенцій студентів. У такій ситуації найкращим помічником може стати досвід провідних європейських вузів. Інтерес до ПВНЗ «Міжнародний Інститут Глибинної Психології» з боку зарубіжних партнерів існував завжди, адже на сьогоднішній день це єдиний вуз в Україні, що надає можливість отримання психоаналітичної освіти на підставі ліцензованої програми. Тож, результатом однієї з міжнародних зустрічей стало підписання договору про співпрацю між МІГП (Київ, Україна), НПУ ім. М. П. Драгоманова (Київ, Україна) та Університетом Ніцци (Франція). Спільна робота дозволила домовитися про створення франко-української програми підготовки магістрів «Магістратура гуманітарних і соціальних наук з психології. Спеціалізація: клінічна психологія і терапевтична медіація через мистецтво».

Створення даного проекту – це тривалий процес, впродовж якого викладачі та керівництво нашого Інституту докладно знайомилися з різними варіантами багаторівневої системи освіти в європейських університетах, намагаючись не просто синтезувати краще, але й створити унікальний проект.

У процесі навчання в магістратурі студент повинен навчитися не тільки отримувати певну суму знань й умінь, але і перетворювати їх в компетенцію, тобто набір знань, практичних умінь, способів діяльності, інформаційної обізнаності та психологічної готовності до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної і продуктивної діяльності фахівця у відповідній галузі, зокрема в галузі клінічної психології. Також сучасний спеціаліст з психології повинен добре розбиратися в інноваційних процесах та уміло впроваджувати їх у свою діяльність [2, 4].

Завдання викладача магістратури – підготувати фахівця, який не тільки вправно володіє професійними компетенціями, але й готовий до всіх інноваційних процесів, що відбуваються у сфері психології. Тому викладач найчас-

тіше виступає як консультант, який спрямовує навчання студентів та організовує їх діяльність.

Порівнюючи магістерські програми українських університетів з європейськими, можна відзначити ряд істотних відмінностей. Магістерські програми закордонних університетів, найчастіше, носять міждисциплінарний характер й орієнтовані на вирішення практичних задач, у той час як вітчизняні вузи роблять ставку на фундаментальну підготовку. Ми намагалися врахувати традиції та здобутки вітчизняної вищої школи і, звичайно, практично орієнтовану складову навчального процесу французького університету.

Для сучасної магістерської освіти в вузах особливо актуальним є питання організації науково-дослідної роботи магістрантів. Саме на аспектах організації даного виду роботи й хочеться зупинитися. Оскільки, по-перше, науково-дослідна робота французьких студентів має ряд відмінностей від аналогічної роботи в українських вузах, по-друге, науково-дослідна робота є чи не найважливішим етапом на шляху професійного становлення студента.

Відомо кілька видів науково-дослідної роботи магістрантів українських вищих навчальних закладів:

- науково-дослідна робота, яка впроваджується під час навчального процесу (вивчення літератури, підготовка наукових рефератів, участь у наукових конкурсах та ін.);
- наукові дослідження, які доповнюють навчальний процес. Цей вид роботи реалізується шляхом виконання курсових робіт та магістерської дисертації.
- наукові дослідження, які проводяться паралельно з навчальним процесом. Основне завдання участі магістрантів у таких дослідженнях – їх наукова професіоналізація під керівництвом викладачів і наукових співробітників [1, 45].

Науково-дослідна робота магістрантів являє собою синтез навчальної дослідницької роботи та позанавчальної науково-дослідної роботи.

Які ж особливості магістерської освіти у Франції? Франція вже довгі століття займає лідируючі позиції на світовому освітньому ринку. До того ж, Франція – країна, яка активно бере участь у розвитку ідей Болонського процесу. Вища освіта в цій країні відповідає загальноєвропейським нормам та стандартам (LMD), але має й свої особливості, які спостерігаються в розподілі навчальних процесів на цикли, а також у процедурі отримання вчених ступенів. Так, основні етапи навчання у вищих навчальних закладах Франції – це отримання ступенів ліценціата, магістра і доктора. Ступінь ліценціата присвоюється студенту після закінчення трирічного навчання у вузі, ступінь магістра – по закінченні п'яти років навчання і ступінь доктора може бути присвоєна, якщо студент провчився у вищому навчальному закладі вісім років.

У свою чергу, Україна вже багато років надає фундаментальну підготовку й освіту високого рівня. Адже сучасна вища школа України поєднує академічну освіту, що дає можливість зростання в академічному плані, і професійну освіту, що дає можливість швидко адаптуватись на ринку праці.

Французькі університети, створюючи структуру підготовки «Ліценціат (3 роки навчання) + Диплом Магістра (2 роки навчання) + Докторантура (3 роки навчання)», розвивають оригінальну практику науково-дослідної підготовки магістрантів, яка цікава і для українських вузів.

З 2002 року магістерська освіта у Франції реалізується у двох рівнозначних напрямках: дослідному та професійному. На початку навчання студент повинен обрати або професійний, або дослідницький напрямок магістерської освіти. Дослідницький магістерський ступінь дозволить випускнику вступити безпосередньо до докторантури, однак у випускника з професійним магістерським ступенем також залишається можливість вступити до докторантури. В магістратурі розвиваються не тільки компетенції в спеціальній професійній сфері, але і компетенції дослідника в обраній сфері діяльності.

В магістратурі французьких вузів особлива увага приділяється навчанню методам дослідження та написанню дисертаційної роботи. Роботи магістрантів відрізняються за рівнем складності, обсягом та змістом. Можна виділити три види таких досліджень: «memoire d'étude» – навчальне дослідження на першому курсі магістратури, «memoire de recherche» – наукове дослідження і «memoire professionnalisé» – фахове дослідження на другому курсі магістратури відповідно для дослідницького та професійного спрямування [4, 194].

Дослідження, яке проводиться на першому курсі магістратури є навчальним, але базовим для переходу на другий рік навчання. Для виконання деяких навчальних досліджень характерною є командна організація роботи студентів. Проте, дослідження проводиться за всіма стандартами наукового дослідження – визначається актуальність, предмет, гіпотеза, завдання дослідження тощо. Результати роботи оформлюються у статтю або у колективну навчальну монографію.

Особливістю дослідницького напрямку є те, що на другий рік навчання можуть вступити не всі студенти першого курсу, а лише ті, хто успішно захистить дослідницьку роботу першого курсу і «досьє» яких пройде відбір спеціальною комісією (досьє відображає навчальні досягнення магістрантів).

Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний Інститут Глибинної Психології» вже понад 10 років здійснює навчання за курсом повномасштабної психоаналітичної освіти. З 2011 року при МІГП працює франко-український проект «Магістратура гуманітарних і соціальних наук з психології. Спеціалізація: Клінічна психологія і терапевтична медіація через мистецтво. Дослідницький курс».

Магістратура з психології, яка діє при МІГП – це форма підготовки студентів, що здійснюють психоаналітичну, клінічну, науково-дослідну діяльність у галузі клінічної психології та готові продовжувати свою освіту в докторантурі або проводити свою професійну діяльність на більш високому рівні.

Термін навчання згідно франко-української програми становить 4 семестри, 30 кредитів кожний. Набір студентів здійснюється щорічно, зарахування відбувається за результатами співбесіди. Магістерська програма відкрита для всіх бакалаврів незалежно від профілю їх базової освіти. Комісія з відбору кандидатів до програми складається з викладачів та керівників університетів-учасників проекту.

Заняття проводяться провідними викладачами і практикуючими фахівцями Університету Ніцци (Франція), Міжнародного Інституту Глибинної Психології (Київ, Україна) та НПУ ім. М. П. Драгоманова (Київ, Україна) українською, французькою та англійською мовами. Студенти, які успішно закінчили програму отримують диплом магістра Університету Ніцци (Франція).

Дана Магістерська дослідницька програма має на меті забезпечення навчання українських студентів в галузі психопатології та психоаналізу, ініціюючи їх наукову рефлексію щодо об'єкту дослідження. Ця програма є продовженням співпраці, встановленої професором Сержем Лесуром з МІГП, починаючи з 2004 р. (симпозіуми, супервізії) та з Національним Педагогічним Університетом ім. М. П. Драгоманова з 2009 р. (у рамках Магістратури Страсбурзького Університету).

Студенти вчаться застосовувати дослідницьку методологію, використовуючи яку, можна відповісти на фундаментальні або прикладні питання, взаємодіяти з соціо-професійним середовищем під час стажування в 1-му і 2-му семестрах в рамках магістерського курсу M1. Завдання полягає в тому, щоб ознайомити студентів з найбільш провідними і новими дослідженнями за допомогою спеціального навчання, пов'язаного з дослідницькою роботою команди педагогів, а також за допомогою написання і захисту дослідницької роботи, в якій повинні бути інтегровані тематичні роздуми та клінічна робота за фахом. Також, починаючи з M1, пропонується спеціальне вивчення французької мови на високому рівні з метою надання студентам знань та вмінь, необхідних для того, щоб приймати участь в дослідженнях на міжнародному рівні.

Дана Магістратура вписана в рамки програми навчання Університету Ніцца-Софія Антиполіс, Факультету Філології, Мистецтва і Гуманітарних наук і підтримується лабораторією CIRCPLES (Міждисциплінарний центр Історії, Культури, Психоаналізу, Мов і Суспільства EA 3159), більш точний напрям «Тема, Творчість, Оповідання», а також в рамки програми Докторської школи філології, гуманітарних і соціальних наук (ED86).

Міждисциплінарний семінар «Творчість, суб'єкт» проводиться професором Ж.-М. Вивесом з 2006 року. Цей семінар інтегрований у мережу національного і міжнародного співробітництва (Париж VII, Париж V, Париж XIII, Ліон II, Нова Школа візуальних мистецтв Нью-Йорка, Державний університет Ріо-де-Жанейро, Державний університет Нітерой, Державний Університет Торонто, Державний Університет Флоренції, Католицький університет Лувена, Університет Тунісу). Його досягнення привели до створення електронного журналу Університету Ніцци: Охумогон. Також, відзначимо велику популярність досліджуваних проблем: 1 постдокторська ступінь, присвоєна в 2010 році (Бразилія), 1 стипендія «сендвіч» на 2010-2011 роки (Бразилія - 4/11/2011 захист дисертації в Ріо-де-Жанейро), 1 стипендія «сендвіч» на 2011-2012 роки (Греція - університет Ioanina), 2 поточні дисертації, фінансуються (Бразилія, Італія) і 1 HDR був захищений Селін Массон (лектор, Париж VII) за напрямом «Тема, творчість, оповідання» в лабораторії з питань артистичної медіації, і, нарешті, ще один HDR був захищений в лютому 2012 року Марією Жежсик (лектор, Париж XIII).

Саме підготовка фахівців у Магістратурі гуманітарних і соціальних наук з психології поєднує в собі кращі аспекти французького і українського підходів в освіті.

Відомо, що структура організації магістерського дослідницького напрямку у Франції є загальною для всіх аналогічних магістратур і включає чотири модулі:

- модуль теоретичних знань з методології дослідження;
- модуль спеціальних дисциплін;
- модуль курсів за вибором студентів;
- модуль підготовки магістерської дисертації.

Даний курс підготовки магістрів при МІГП націлений на комплексну підготовку фахівців - психоаналітиків у сфері дослідницької і практичної роботи. Зміст навчання включає в себе: фундаментальне та теоретичне вивчення психоаналізу, дослідницьку діяльність у сфері практичної, соціальної психології та психоаналізу; великий обсяг практичної роботи слухача під керівництвом висококваліфікованих фахівців міжнародного рівня; написання магістерської дисертації, що ґрунтується на клінічних дослідженнях.

Магістратура гуманітарних і соціальних наук з психології надає також можливість вивчення робіт класичних психоаналітичних авторів: теорію Фрейда, теорію Лакана, теорію Дольто, основні сучасні патології, вивчення клінічних випадків в психопатології дорослих і дітей, елементи психодіагностики, сучасну психопатологію підлітків, психоаналіз дитини. Заняття в Магістратурі – це найтісніший зв'язок теорії з практикою та отримання навичок клінічної практики.

Тематика дослідницьких робіт наших студентів дуже різноманітна: психопатологія дорослих, психопатологія дитини, підлітка, перинатальність та дитячо-батьківські відносини, психопатологія похилого віку, проєктивні методи, медіація і сублімація тощо.

Варто зазначити, що методологія дослідження в клінічній психології має низку цікавих аспектів:

- теорія необхідна для усвідомлення спостережуваних феноменів і принципів їх функціонування;
- підтвердження або спростування теорії – теорія в клінічній психології залежить від клінічної практики; теорія в клініці працює тільки тоді, коли вона може допомогти практиці;
- немає іншої теорії психоаналізу, крім його практики;
- феномени, які не вкладаються в існуючу теорію надають шанс зробити теорію кращою.

Магістратура Університету Ніцци є дійсно унікальною й надає перспективу подальшого наукового розвитку і навчання в докторантурі провідного європейського вузу. З одного боку, слухачі отримують досвід і базу європейської програми Магістратури саме в Україні, на базі МІГП. Адже українські студенти навчаються за тією ж програмою, що й студенти Франції. Відповідно в Україні, можна отримувати знання, засновані на сильних традиціях французького психоаналізу, на знаннях, які передавалися з покоління в покоління. З іншого боку, важливим моментом є те, що провідні фахівці французької школи психоаналізу, французькі викладачі, які проводять навчання в Україні, бачать наші національні, ментальні, духовні особливості, що дозволяє отримувати не просто європейську освіту, але й освіту, яку в подальшому можна застосовувати в Україні. Також в рамках магістерської програми слухачі вивчають французьку мову і мають можливість стажуватися, а в подальшому і працювати у Франції.

Магістратура гуманітарних і соціальних наук з психології – це величезна можливість підвищення свого професійного рівня не тільки в теоретичному аспекті, але і в області психоаналітичної клініки, оскільки на сучасному етапі французька психоаналітична думка є авангардом психоаналітичного співтовариства. Надалі у процесі професійної діяльності у кожного магістра психоаналітичного освіти складається свій, індивідуальний шлях розвитку, в залежності від обраного напрямку роботи й освоєння унікальних методів і умінь. І знання, отримані за період навчання в Магістратурі, виявляються безцінними.

Аналіз залучення студентів до міжнародного науково-дослідного проєкту показав необхідність врахування ряду положень. Студенти-дослідники повинні: володіти іноземною мовою; бути фахівцями у своїй галузі; володіти

певним набором знань з області економіки і юриспруденції; знати і застосовувати принципи проведення науково-дослідних робіт. В цілому, науково-дослідницька діяльність студентів є необхідною складовою частиною системи підготовки висококваліфікованого, орієнтованого на сучасний ринок праці фахівця, ініціативного, здатного критично мислити і продовжувати сприймати інноваційні методи і технології в своєму розвитку, спрямованому на досягнення високих результатів.

Загальні програми, засновані на синергії досвіду кожного учасника освітнього процесу, дозволяють розробити програми, спрямовані на формування у студентів груп компетенцій, які взаємно доповнюють одна одну. Саме в умілому обміні напрацюваннями й ресурсами університетів-партнерів і полягає привабливість і основна мета таких спільних програм.

Крім того, хочеться зазначити, що випускники таких програм через систему професійної та науково-дослідної практики отримують унікальну можливість застосовувати отримані знання і навички. За час навчання та стажування у французькому вузі вони отримують досвід крос-культурної комунікації, чудово адаптуються в іншомовному середовищі, освоюють елементи трудової етики, прийняті в західних компаніях, починають вільно розмовляти іноземною мовою.

Спільні магістерські програми сприяють формуванню висококваліфікованих фахівців міжнародного рівня, які мають великі шанси зробити кар'єру і в Україні, і в країнах Євросоюзу.

Список використаних джерел:

1. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
2. Бордовский Г. А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста / Г. А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – СПб., 1999. – Вып. VII. – С. 3–7.
3. Ковалев Ю. Ю. География мировой науки: учебное пособие / Ю. Ю. Ковалев. – М.: Гардарики, 2002 – 156 с.
4. Лаврентьева О. Г. Университеты Франции в европейском образовательном пространстве // Высшее гуманитарное образование 21 века: проблемы и перспективы / О. Г. Лаврентьева – Самара, 2007 – С.194 – 197.
5. Пидкасистый П. И. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с..

ЗМІСТ

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

АДАМІВ Г.С., АДАМІВ Ю.О. , Метод інциденту на заняттях психолого-педагогічних дисциплін	6
АКУЛЕНКО І.А., КРАСНОШЛИК Н.О. , Забезпечення максимізації суб'єктності методичної підготовки майбутнього вчителя математики засобами ІКТ.	14
БОЙКО С. , Творчість Т.Г. Шевченка як нове явище не лише в українській, а й у світовій суспільній свідомості та культурі	25
ВАРІНА Г.Б. , Професійна стійкість майбутнього практичного психолога як умова ефективної діяльності в контексті інклюзивної освіти.	33
ВАСИЛЕВСЬКА О.І. , Психологічна просвіта як чинник формування психічного здоров'я молодшого школяра.	41
ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З. , Освіта обдарованої молоді: програми навчання та підтримки	50
ВАШАК О.О. , Формування екологічного світобачення дошкільників у національній системі виховання	60
ВІКТОРОВА Л.В. , Професійна іншомовна підготовка співробітників сектору безпеки Франції	68
ВЛАСЕНКО І.А. , Розвиток системи смисложиттєвих орієнтацій вчителя у контексті подолання внутрішньоособистісних конфліктів.	76
ГОВОРУН Т.В., КОСЬКІНА Д.О. , Чи має економічна самопрезентація статеве обличчя?	86
ГОРОДЕЦЬКА О.В. , Медіакомпетенція педагогічних та науково-педагогічних працівників	96
ДЕРЕЧА А.А. , Розвиток кративності студентів вищих навчальних закладів як необхідна складова ефективної підготовки фахівця.	103
ДОВЖУК В.В., ВОСКОБОЙНИКОВА Г.Л. , Розвиток кративності студентів вищих навчальних закладів як необхідна складова ефективної підготовки фахівця.	113
ЖАДАН І.В. , Особливості ціннісних практик політичних сил в Україні напередодні парламентських виборів	120
ЗАІКА В.М. , Теорія ініціювання особистісних трансформацій в психологічній науці	128
ЗАХАРОВА Г.Б. , Оновлення змісту самостійно-пізнавальної діяльності засобами сучасних інформаційних технологій	140

ІЛЬНИЦЬКА Л.В. , Науково-естетичне значення концепції "Виховання мистецтвом"	149
КВАК О.В. , Організаційно-педагогічні умови функціонування системи науково-методичної роботи у ВНЗ I-II рівня акредитації	156
КОВАЛЬЧУК О.С. , Економічні механізми модернізації шкільної освіти Польщі.	164
КОЛОМІЄЦЬ С.В. , Синергетичний підхід до управління освітнім процесом	172
КОМАР Т.О. , Соціально-психологічна адаптованість особистості в юнацькому віці	181
КОНОВАЛЬЧУК В.І. , Характер розвитку простору освіти	196
КОСЕНКО Ю.В., ШАРОН ДАФНА , Вплив сімейних відносин на соціально-психологічну адаптацію у підлітковому віці	206
КРАВЕЦЬ В.П. , Закон України "Про вищу освіту": проблеми та шляхи імплементації	216
КРАСОВСЬКА О.О. , Загальні засади впровадження педагогічної інноватики до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в галузі мистецької освіти	226
ЛЕВЧЕНКО Л.С. , Сутність психолого-педагогічних цінностей учителя	234
МАКСИМОВА К.В. , Викладання економічних дисциплін англійською мовою в контексті глобалізаційних процесів.	243
МАЛІШЕВСЬКА А.П., ХМЕЛЬКО В.В., ХМЕЛЬКО Н.М. , Психологічні проблеми адаптації студентів першого курсу ВНЗ та можливі способи їх попередження.	251
МАНОХА Д.С. , Ринок соціальної реклами та його складові в Україні, країнах СНД, США та ЄС: компаративний аналіз.	260
МЕДВЕДЄВ В.В. , Етичний дискурс сучасної вищої медичної освіти: досвід етико-орієнтованого викладання нейрохірургії	272
МІРОШНИЧЕНКО Е.В. , Філософсько-педагогічні передумови формування англійської професійно орієнтованої компетентності в говорінні і письмі студентів економічних спеціальностей на основі інтегративно-диференційованого підходу.	283
НОВИК І.М. , Використання web-квестів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів учнів	295
ПАХОМОВА В.Г. , Проблема детско-родительских отношений в контексте игровой виртуальной реальности.	303
ПОЛЕСЯ Т.Л., ФОМІНА Л.В. , Забезпечення якості вищої медичної освіти в контексті європейської інтеграції у ВНМУ ім. М.І.Пирогова	314
РИК С.М. , Гуманітарна освіта: аксіологічна основа глобалізації.	322
РУДА О.Ю. , Особливості організації навчальної діяльності студентів медичних ВНЗ в процесі вивчення медичної біології	331

РУДА О.Ю., КОСТИЛЬОВ О.В., Особливості розробки засобів навчання для контролю та самоконтролю навчальних досягнень студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації з розділу "Біологія клітини".	338
РУДЕНКО О.В., Акмеологічний підхід до професійного розвитку особистості	346
САФОНОВА І.О., Діагностичний аналіз рівнів сформованості в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності	354
СТАВИЦЬКА І.В., Структурно-функціональна модель формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа. . . .	370
СТАХОВА О.О., Особистісна зрілість майбутнього вчителя початкових класів як показник рівня розвитку його професійної самосвідомості	378
СТУПАК Д.Є., ВОСКОБОЙНИКОВА Г.Л., Актуальні питання професійної підготовки викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці у галузі	384
ТЕСЛЕНКО Т.В., Готовність майбутнього вчителя початкової школи до виконання виробничих функцій діяльності в нових умовах функціонування початкової освіти	392
ТРЕТЬКО В.В., Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин як загальнопедагогічна проблема в умовах глобалізації	402
ФЕДАК Г.О., Професійна готовність та компетентність майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок.	411
ЯКУНІНА А.О., Використання інформаційних технологій при викладанні правознавства студентам технічних ВНЗ.	420
ЯЩЕНКО О.М., Франко-українська програма підготовки магістрів психології як аспект формування висококваліфікованих спеціалістів міжнародного рівня	428

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

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

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяк О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

УДК 378.1

378.4

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

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



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. 35, Том VI (57) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2014. – 440 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume VI (57): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2014. - 440 p.

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.

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(6)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2014.57.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2014 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2014 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2014 р.