
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Львівський науково-практичний центр
професійно-технічної освіти НАПН України
Національний університет
“Львівська політехніка”

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 2

березень – квітень

У номері:

- * Дидактика, методика
і технології навчання*
- * Психологія*
- * Історія професійної освіти*
- * Зарубіжний досвід*
- * Наукове життя*
- * Видатні українські вчені*

м. Львів

2013 р.

<p>Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України Національний університет “Львівська політехніка”</p> <p>Фахове видання України з педагогічних і психологічних наук</p> <p>Видається один раз на два місяці з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво КВ № 16646-5318 ПР від 24.03.2010 р.</p> <p>Адреса редакції: 79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10. e-mail: pppo2003@ukr.net</p> <p>Телефони: Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ) Заступники головного редактора – (032) 275-29-91 (Львів)</p>	<p>Головний редактор – Н. Г. Ничкало</p> <p>Перший заступник головного редактора – Ю. Я. Бобало</p> <p>Редакційна колегія: Я. Г. Камінецький (заст. гол. ред.), Г. П. Васянович (заст. гол. ред.), С. М. Вдович (відп. секретар), О. В. Аніщенко, М. В. Вачевський, І. М. Козловська, В. М. Корягін, О. Є. Кузьмін, І. Є. Курляк, А. В. Литвин, В. О. Моляко, О. І. Огієнко, О. М. Отич, Е. О. Помиткін, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, В. В. Рибалка, Н. А. Сейко, В. А. Семиченко, П. І. Сікорський, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. С. Яценко.</p> <p>Переклад англійською мовою: М. І. Голяк</p>
---	--

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Т. В. Іванова,
 доктор педагогічних наук,
 старший науковий співробітник А. В. Литвин,
 доктор психологічних наук, професор,
 дійсний член НАПН України І. Д. Бех,
 доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України від 29 квітня 2013 р., протокол № 4.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. — 2013. — № 2. — 278 с.

УДК 37

Науково-методичний журнал із проблем теорії, методики і практики професійної освіти адресовано науковцям, студентам, викладачам професійно-технічних і вищих навчальних закладів, аспірантам, докторантам, усім, хто цікавиться проблемами педагогіки і психології професійної освіти.

- © Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
- © Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України
- © Національний університет “Львівська політехніка”

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

<i>Григорій Васянович</i> Самобутня українська мова – духовна основа буття нації	9
<i>Юрій Безрученков</i> Формування професійної культури майбутніх фахівців ресторанного господарства як науково-педагогічна проблема	28
<i>Леся Стечкевич</i> Концептуальні засади професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах	36
<i>Ірина Козловська, Оксана Білик</i> Особливості інтегративного підходу до загальноосвітньої та загальнотехнічної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю у ПТНЗ	43
<i>Лариса Петренко</i> Емпіричне дослідження розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів	51
<i>Дар'я Алімасова</i> Обґрунтування моделі реалізації системи формування інформатичної компетентності студентів-менеджерів	59
<i>Ольга Грищенко</i> Взаємозв'язок інновацій і педагогічної майстерності викладача у навчальному процесі професійної школи	68
<i>Ольга Красовська, Наталія Міськова</i> Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти	74
<i>Маріанна Пайкуш</i> Особливості організації самостійної роботи студентів медичних університетів у процесі вивчення теоретичних дисциплін	82
<i>Андрій Цюприк</i> Особливості технологій групової самостійної роботи студентів	90
<i>Лідія Сліпчишин</i> Підготовка учнів професійної школи до майбутньої творчої професійної діяльності: результати дослідження	99

<i>Алла Синявська</i>	
Використання Інтернет-ресурсу – блогів – при навчанні письма англійською мовою	108
<i>Тетяна Довгодько</i>	
Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України ...	114
<i>Наталія Приймач</i>	
Розвиток і формування особистості засобами літературного виховання	121

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Олена Кривопишина</i>	
Психофракціальна модель розвитку творчої особистості	129
<i>Зоряна Ковальчук</i>	
Структурно-функціональна семантика категорії “взаємодія” в педагогічній психології	137
<i>Ірина Матійків</i>	
Емоційна компетентність як психологічний об’єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу “людина – людина”	144
<i>Мар’яна Миколайчук</i>	
Дослідження аспектів психологічної готовності осіб монашої спільноти до прийняття стратегічних життєвих рішень	154
<i>Олександра Кузьо</i>	
Психокорекція я-образу в особистості юнацького віку з високим рівнем невротичності	165
<i>Оксана Микитюк, Андрій Зачена</i>	
Формування соціально-психологічної адаптації у школярів в умовах шкіл-інтернатів санаторного типу	174
<i>Дана Бородій</i>	
Психолого-педагогічні аспекти формування ефективного стилю спілкування майбутнього вчителя зі школярами	181

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Галина Антонюк</i>	
Освітня практика Києво-Могилянської академії в контексті західноєвропейського схоластичного дискурсу	189
<i>Зінаїда Гінтерс</i>	
Реалізація педагогічних ідей С. Смаль-Стоцького у становленні національної та економічної освіти дітей і дорослих ...	200

<i>Наталія Філіпчук</i> Гуманістичні цінності й етико-естетичні ідеї у педагогічній спадщині А. Макаренка: сучасний погляд	211
<i>Валентина Бенера</i> Розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у Львівському університеті (1905–1917 рр.)	221

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Юлія Закаулова</i> Неперервне навчання як інструмент розвитку професійної компетентності сучасного фахівця в Бельгії	233
<i>Наталія Бідюк, Ольга Тарасова</i> Ретроспективний огляд розвитку освітнього напрямку “міжнародні відносини” як складової гуманітарної освіти у США	242
<i>Олена Жижко</i> Формальна професійно-андрагогічна освіта в країнах Латинської Америки	254
<i>Вадим Стадник</i> Досвід армій провідних країн світу щодо патріотичного виховання особового складу	260

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

<i>Світлана Вдович</i> Теоретичні та методичні аспекти дослідження проблем підготовки робітничих кадрів із професій, що користуються сталим попитом на ринку праці (Інформація про Звітну науково-практичну конференцію Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України) ...	269
Рекомендації звітної науково-практичної конференції “Теоретичні та методичні аспекти дослідження проблем підготовки робітничих кадрів із професій, що користуються сталим попитом на ринку праці” ...	270

ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ

<i>Ярослав Камінецький</i> Пам’яті видатного вченого-педагога	274
Наші автори	276

CONTENTS

DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

H. Vassianovych

Original Ukrainian Language – the Spiritual Foundation of the Nation Existence 9

Yu. Bezruchuk

Formation of Professional Culture of Future Experts
of the Catering Industry as a Pedagogical Problem 28

L. Stechkevych

Conceptual Principles of Professional Training
of Unemployed in Vocational Educational Establishments 36

I. Kozlovska, O. Bilyk

Peculiarities of Integrative Approach to General Educational
and General Technical Training of Future Specialists
of Building Profile in Vocational Educational Establishments 43

L. Petrenko

Empiric Research of Information and Analytical Competence
Development of Vocational Schools' Leaders 51

D. Alimasova

Substantiation of the Model of Realization of the System
of Informational Competence Formation of Students-Managers 59

O. Hryshchenko

Interconnection between Innovations and Pedagogical Skills
of a Teacher in the Educational Process of Vocational School 68

O. Krasovska, N. Miskova

Professional Training of Future Primary School Teacher
in the Sphere of Artistic Education 74

M. Paykush

Features of Independent Work Organization of Medical Universities'
Students in the Process of Studying Theoretical Subjects 82

A. Tsyupryk

Features of the Technology of Group Independent Work of Students 90

L. Slipchyshyn

Preparation of Vocational Schools' Students for Future Creative
Professional Activity: the Results of the Research 99

<i>A. Synyavska</i>	
Using of Internet Resource “Blogs” for Teaching English Writing	108
<i>T. Dovgodko</i>	
Adaptation of Foreign Students to the Educational Environment of Ukraine ...	114
<i>N. Pryimas</i>	
Development and Formation of a Personality by Means of the Literary Education	121

PSYCHOLOGY

<i>O. Kryvopyshyna</i>	
Psychofractal Model of Creative Individuality Development	129
<i>Z. Kovalchuk</i>	
Structural and Functional Semantics of the Category of Interaction in Pedagogical Psychology	137
<i>I. Matiykiv</i>	
Emotional Competence as a Psychological Object of a Future Specialist of a “Human – Human” Profession Type Personality Education	144
<i>M. Mykolaichuk</i>	
Research of the Aspects of Psychological Readiness of Monastic Order Personalities for Strategic Life Decisions Making	154
<i>O. Kuzio</i>	
Psychocorrection of Self-Image of Adolescent Personality with a High Level of Neuroticism	165
<i>O. Mykytyuk, A. Zachepa</i>	
Formation of Pupils’ Social and Psychological Adaptation in Conditions of a Boarding School-Resort	174
<i>D. Borodiy</i>	
Psychological and Pedagogical Aspects of Effective Communication Style Formation of Future Teacher with Pupils	181

HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>H. Antonyuk</i>	
Educational Practice of Kyiv-Mohyla Academy in the Context of West European Scholastic Discourse	189
<i>Z. Hipters</i>	
Realization of Pedagogical Ideas of S. Smal-Stozkiy in Formation of National and Economic Education of Children and Adults	200

<i>N. Filipchuk</i> Humanistic Values and Ethic-Aesthetic Ideas in Pedagogical Heritage of A. Makarenko: Modern Look	211
---	-----

<i>V. Benera</i> The Development of Theory and Practice of Students' Independent Work in Lviv University (1905–1917)	221
---	-----

EXPERIENCE ABROAD

<i>Yu. Zakaulova</i> Ongoing Education as a Tool of Professional Competence Development of a Modern Professional in Belgium	233
--	-----

<i>N. Bidyuk, O. Tarasova</i> Retrospective Review of “International Relations” Educational Approach Development as a Component of Humanitarian Education in the USA	242
--	-----

<i>E. Zhyzhko</i> Formal Professional Andragogic Education in Latin American Countries	254
--	-----

<i>V. Stadnik</i> Army Experience of World Leading Countries in Patriotic Education of Personnel Assets	260
--	-----

SCIENTIFIC LIFE

<i>Svitlana Vdovych</i> Theoretical and Methodical Aspects of the Research Concerning the Problem of Regular Labour Forces Training That Are in Demand at the Labour Market (information on the reporting scientific conference held in Lviv research and practice centre of vocational education of National academy of pedagogical sciences of Ukraine)	269
---	-----

Recommendations of the Reporting Scientific Conference “Theoretical and Methodical Aspects of the Research Concerning the Problem of Regular Labour Forces Training That Are in Demand at the Labour Market”	270
--	-----

OUTSTANDING UKRAINIAN SCHOLARS

<i>Ja. Kaminetskyi</i> In remembrance of the outstanding scholar-pedagogue	274
--	-----

Our authors	276
--------------------------	-----

УДК 811.116.2

*Григорій Васянович***САМОБУТНЯ УКРАЇНСЬКА МОВА –
ДУХОВНА ОСНОВА БУТТЯ НАЦІЇ**

Свого часу В. Винниченко справедливо писав про те, що історію України неможливо читати без брому. Підтвердженням цього є достатньо як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Сьогодні, досліджуючи питання української мови, її творення, розвитку, самобутності, статусу в сучасному суспільстві, неможливо оминати питання історії України. Вона має і поступальний, і колоподібний рух, і прогресивні, й регресивні вектори, характеризується і становленням свободи, і пролиттям крові, і брязкотом заліза. “Історія є і біографією духу, і завершенням суду над людством чи шляхом до спасіння, і відтворенням людини у формах її утилітарної діяльності. І все ж таки історія відрізняється від буденності високими смислами та цілями, що ставить людина”, – писав видатний філософ ХХ–ХХІ ст. С. Кримський [9, с. 254]. Натомість історію України дуже любляють писати росіяни, зазвичай, на свій лад, далекий від об’єктивності, отже, тим самим спотворюється історія українського народу, його культура, мова, традиції, звичаї і т. ін. Далеко не один російський автор ставив і ставить під сумнів питання самостійного розвитку України як держави, доцільності українського руху за своє визволення і незалежність, наявності самобутньої української мови тощо. Все це робиться, як правило, з позиції російської імперської свідомості, з позицій надзвичайно нетолерантних, амбіційних, але, на нашу думку, позбавлених нормального людського сенсу й історичної перспективи. На підтвердження викладеного у цій статті ми будемо переважно посилатися на текст книги, яка видана у Москві (1998 р.) з промовистою назвою: “Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола” [24].

Метою статті є висвітлення питань, пов’язаних з етноісторичними витоками України, а також походженням і розвитком самобутньої української мови.

Аналізу окреслених проблем присвятили свої праці вітчизняні вчені: В. Антонович, В. Винниченко, М. Грушевський, Я. Дашкевич, Д. Дорошенко, М. Костомаров, М. Коцюбинський, І. Крип'якевич, П. Куліш, С. Кульчицький, І. Огієнко, М. Максимович, О. Потебня, Г. Сагач, О. Субтельний, Леся Українка, К. Ушинський, Ю. Федькович, І. Франко, Т. Шевченко та багато інших.

Із різних позицій історичної правди і неправди викладали свої ідеї у визначеному контексті російські історики і мовознавці: М. Бахтін, В. Белінський, О. Волконський, І. Гальперін, О. Герцен, В. Даль, М. Добролюбов, В. Ерн, В. Жуковський, І. Ільїн, К. Кавелін, М. Карамзін, В. Ключевський, О. Лосєв, Ю. Лотман, Д. Писарєв, О. Пушкін, В. Розанов, В. Соловйов, С. Соловйов, А. Савенко, Л. Толстой, П. Флоренський, А. Царинний, М. Чернишевський, Г. Шпет та ін.

Історична правда і неправда про походження України й українців. Князь О. Волконський у праці “Історична правда й українофільська пропаганда” у 1920 р. писав: “Одне з найбільш неочікуваних явищ, що викликане світовою війною, є український сепаратизм. Підготовлене нашими супротивниками, але неочікуване навіть для нас, росіян, явище це застало західноєвропейську суспільну думку абсолютно непідготовленою. На шпальти газет Заходу увірвалися небувалі назви – *ucraini, ruteni, lituani, piccoli, grandi e bianchi russi* – і низка голосливних тверджень про те, що в древності південь Росії жив окремим життям, що Київ був столицею не Росії, а якоїсь Рутенії, що в XVII столітті існувала незалежна козацька держава (*Stato Cosacco*). Читачі не знали, як ставитися до цих заяв. Одні повірили в існування українського народу і природного визволення його, поряд із польським, від іноземного-російського панування. Інші з сумнівом запитували себе: “Що це за тридцятимільйонний народ, що живе десь не в безкраїх просторах Сибіру, а в сусідстві з Австрією? На його території знаходиться добре відомий нам Київ і ніби-то й Одеса, так легко нам доступна. Як же це ми раніше ніколи не чули про його існування?” [2, с. 26]. Далі автор, як відомий персонаж А. Чехова з оповідання “Лист до вченого сусіда”, намагається довести, що ні України, ні українського народу не було і не могло бути тому, що цього просто не могло бути. Різниця тут полягає у тому, що Чехівський персонаж був, як він сам зізнавався, “старый старикашка” і “нелепая душа человеческая”, а тут перед нами князь, полковник Генштабу російської армії, пізніше священик, який вважав себе по-європейськи освіченою, культурною людиною. Саме він нам і пояснює, що російське слово “україна” (польське *ucraina*) означає “межова земля” (італійською *paese di confine*); російський прикметник “*ukrainij*” означає “те, що знаходиться скраю, бли-

зько межі” (presso il bordo: presso-у, bordo – край). Надзвичайно цікавим є значення цього слова, адже зрозуміло: те, що називається Україною, не є чимось самостійним; така назва може бути надана відомій місцевості лише із-зовні, урядом або народом, який розглядав цю місцевість як певний придатак до своєї держави [2, с. 28]. Отже, на рівні “придатка”, чогось маловартісного для “великовартісної” Росії Україна ще могла бути, але жодним чином не самостійною, незалежною.

Цьому автору підспівує хор інших “учених-професорів” – П. Богаєвський, І. Лінниченко, Б. Ляпунов, А. Стороженко, А. Савенко, Т. Флоринський, які, до речі, свого часу закінчили університет Св. Володимира в Києві. Так, А. Савенко у праці “До питання про самовизначення населення південної Росії” пише, що “Корінне російське населення Малої Русі, або Малоросії, є споконвічною і найбільш древньою російською областю і колискою російської державності, не визнаючи існування особливого українського народу і вважаючи, що малороси є південною гілкою єдиного російського народу...” [18, с. 291]. І далі автор пише, що “... корінне населення Малої Русі ніколи впродовж багатьох віків не вважало і не вважає себе *українцями*: воно завжди і незмінно самовизначало себе російським народом і своїм національним іменем завжди вважало “*росіянин*” [18, с. 291].

Не був оригінальним у своїх “наукових” пошуках і професор А. Стороженко, який намагався довести, що українці не здатні були виокремити себе з росіян і називати себе українцями. На його думку, ніби-то вперше висловив погляд про окремішність українців від росіян Ян Потоцький у книзі, яку він видрукував французькою мовою “Нарис історичної та географічної Скифії, Сарматії і Славян” (1795 р.). Я. Потоцький відносить до глибокої древності та зараховує до українців літописних полян, древлян, тиверців і сіверців. А відомий засновник Кременецького ліцею Фадей Чацький у книзі “Про назву України і виникнення козаків” вважав, що українці походять від *укрів*, які були начебто дикунським слов’янським племенем, що прийшло до Дніпра із Заволжя в перші століття після Різдва Христового. Попри все, наголошував А. Стороженко, Україна – це російський прикордонний край і доки живе Київ і живе в ньому російська мова, то український туман щодо своєї окремішності, своєрідності розсіється і російське сонце зійде [22, с. 287-290].

Можна було б значною мірою продовжити презентацію реального вияву російської імперської свідомості в минулому часі. Прикро, що і сьогодні, на початку XXI століття, нічого не змінилося для деяких горевчених, політиків, громадських діячів не лише Росії, а й рідної України. Так, професор М. Смолін і нині вважає, що “найбільшою внутрішньо-

ціональною проблемою для росіян нині повинне вважатися “українське” питання. Нерозв’язаність цього питання може призвести до справжньої трагедії, розміри якої важко собі передбачити. Можливі будь-які варіанти, подібні до війни за югославським сценарієм. Якщо російське суспільство і держава будуть бездіяльними, визнаючи здійсненням факт появи на малоросійських землях держави “Україна”, не прагнучи розвіяти різні можливі російськофобні міфи, які посилено впроваджуються в українське суспільство і у свідомість малоросів, що мешкають на території Росії, то через дуже невеликий термін наша Батьківщина зіштовхнеться, можливо, вже з нездоланими проблемами у стані держави “Україна”, яка вступила в НАТО і готова до війни з Росією в будь-яких коаліціях” [21, с. 6]. Ось такі прогнози “цивілізованого науковця”, наукою якого не здивуєш (О. Грибоедов). Не відстають і політики: імперські, більшовицькі та сучасні. Кремлівські правителі Російської Федерації в особі В. Путіна та його оточення стоять на тих ще давніх, підходах. У квітні 2008 р. на саміті країн НАТО в Бухаресті В. Путін заявив президенту США Дж. Бушу: “Україна – це навіть не держава! Що таке Україна? Частина її території – це східна Європа, а частина, і значна, це та, що подарована нами” [20, с. 57]. Саме тому й реалізовується стратегічний план реставрації Великої Росії, передусім завдяки інкорпорації до її складу “подарованої нами України”. Гірко усвідомлювати той факт, що у цьому ж руслі розмірковують і деякі українські міністри та вчені (Д. Табачник, В. Сочка-Боржавін, І. Рибинцев та ін.). Так, доктор філологічних наук І. Рибинцев (м. Вінниця) пише: “Володимир Путін, глава уряду Російської федерації, сказав: “Росія – автономна цивілізація”. Але це твердження слід розширити, – пояснює доктор філології, – автономною цивілізацією є вся територія так званого Російського світу, що охоплює простір сучасної України, Білорусії та більшої частки Росії – те, що ми вважаємо східнослов’янським простором. Володимир Володимирович, думаємо, саме це мав на увазі, але не захотів дратувати зарубіжних гусей...” [17, с. 2]. Зауважимо, що “скромність” В. Путіна просто вражаюча, особливо коли він говорить: “Мы будем их (чеченців) “мочить” везде: в лесу, дома, в сортирах и т. д.”. Але вражає й інше: як вчений, що проживає в Україні, з великим піднесенням говорить про Росію, і так зневажливо – про Україну й українців: “Лише українські манкурти не знають і не бажають знати, що Україну в сучасних її кордонах як державу створила Росія” [17, с. 2]. Так і хочеться сказати: слава творцям і нашим благодійникам росіянам! Але протестує жива природа проти такої зловмисної неправди.

Виявляється, що українці – це такі примати, які ухилилися від загально-російського типу в бік відтворення предків чужої тюркської крові, які стояли у культурному відношенні значно нижче російської раси. Звідси вже один крок до висновку: в нижчих расах втілюються душі також нижчих душевних якостей, а до них належать українці. Тому “українці” характеризуються, як правило, “тупістю розуму, вузькістю світогляду, дурною впертістю, крайньою нетерпимістю, гайдамацьким звірством і моральною розбещеністю. Такі властивості нижчого духу повною мірою притаманні найбільшому українському святому і пророку Тарасу Шевченку. Поезія його діє на душі шанувальників не піднесенням, а нижчим чином”, – пише А. Царинний [28, с. 251–252]. У такому разі слід би пам’ятати скільки тюркської крові, отже, ницості в російській расі. Варто пригадати слова Наполеона, які він не раз повторював: “Пошкрябай росіянина: завжди дошкрябаєшся до татарина”. Це по-перше. По-друге, якби поезія Тараса Шевченка не підносила людину, то чи вона була б перекладена більш ніж 170 мовами світу?! Потретьє, хто давав право автору говорити у такому расистському вияві про цілу українську націю? Яка вже тут духовність, моральність? Біда полягає ще й у тому, що цей автор (А. Царинний), вигодуваний Україною, походив із давнього козацького роду. Це ніхто інший, як А. Стороженко – випускник Київського університету імені Святого Володимира. Він вважався свого часу одним із видатних спеціалістів малоросійської історії та культури. Його вустами і до цього часу говорить велика і нахабна історична неправда.

Справжня історична правда, на наше глибоке переконання, є такою, що засвідчує факт окремішності буття українського народу, його культури, традицій тощо. Звернемося до поглядів видатних учених, які неупереджено досліджували ці питання.

Українські й іноземні історики, етнологи, культурологи, мовознавці М. Грушевський, В. Гумбольдт, М. Добролюбов, Л. Залізняк, В. Липинський, П. Могила, А. Кримський, І. Крип’якевич, С. Кульчицький, І. Огієнко, Я. Пастернак, Ю. Покорний, О. Потебня, О. Субтельний, І. Франко, В. Щербаківський, Я. Ярема стверджували, що з’ясувати корені будь-якого народу, його етногенез можна тоді, коли досліджуються всі попередні етноси, які упродовж тисячоліть проживали на нашій етнічній території та передавали йому свою спадщину – матеріальну і духовну культуру, свою кров, іншими словами, прямо чи опосередковано були причетні до формування всіх його етногенетичних компонентів – господарсько-духовної культури та антропологічно-расових властивостей. “Ніщо не зникає безслідно, – пише Л. Залізняк, – протягом останніх 5-ти тисяч років на українських теренах у різний час розвивалося не менше сотні ста-

родавніх етносів, слідами яких є чисельні археологічні культури. Немає сумніву, що культурні надбання сотень стародавніх народів, які мешкали на українських землях, до появи тут українців, стали складовою нашої культурної спадщини” [6, с. 57-58]. У цій здатності соціального наслідування культура виступає як етнокреативна сила, оскільки актуалізує не лише втілені в життя, а й нездійсненні можливості історичного процесу, уможлиблює розбудову життя за допомогою досвіду минулих поколінь. Ось чому врешті-решт культура виступає як національна культура та надає нестандартного погляду на явища національного відродження і розвитку. Як справедливо пише С. Кримський, “цей нестандартний погляд потребує розкриття історії в її метаісторичному аспекті, тобто не як такого, що минає (бо з тим, що сплигло, ми не можемо мати контакту), а як “подвиг його пробудження” (Гегель), бачення того, що зберігається у часі, намагнічує тлінне духом вічності. Адже українська культура належить до тих унікальних історичних утворень, коріння яких сягають у тисячоліття прадавньої історії. І хоч у даному разі йдеться про “коріння”, а не про власне етнічне підґрунтя, сам феномен прямого, безпосереднього підключення до джерел етногенезу прадавніх культур інших народів та часів є досить показовим” [9, с. 301]. І далі вчений підкреслює слушну думку про те, що історичні передумови етногенезу українців визначаються в чітких культурно-географічних межах однієї й тієї ж території. Завдяки цьому, попри змінювання народів на території, що становила ареал майбутнього формування українського етносу, культурно-історичне підґрунтя цього процесу готувалося тисячоліттями. Адже, за даними археології, на цій території лишався певний автохтонний антропологічний субстрат, хоч і не був слов'янським, проте сприяв безпосередній трансляції стародавньої індоєвропейської культурної традиції.

Отже, особливість етногенного процесу в Україні полягала в тому, що він живився не просто засвоєнням певних елементів світової культури й історичного досвіду (як це було у всіх етносах), а характеризувався прямою естафетою передавання культурних цінностей і традицій у тому єдиному геокультурному руслі, яке уможлиблює безпосередньо ввести в етнотворення українців тисячолітній досвід інших народів. Тому не випадково, що українська мова характеризується серед більшості слов'янських мов своєю наближеністю до індоєвропейської мовної єдності та до мовного шару носіїв трипільської культури, що довів у своїх наукових розвідках Ю. Мосенкіс [14].

Етногенетичні процеси в Україні почали вивчатися досить пізно. Лише у XIX ст. до цієї справи долучаються І. Коперницький, П. Чу-

бинський, Ф. Вовк. Вчені на основі археологічних пошуків доводили, що українці є окремим слов'янським народом, антропологічно близьким до південних і західних слов'ян, а не “етнографічною групою росіян”. У той час, коли російські вчені, як ми бачили, намагалися заперечити існування єдиного українського народу, зараховуючи українців до росіян, Ф. Вовк та його учні представили українців як *єдиний народ, який має однорідний антропологічний тип* із незначними варіантами.

У 50-60-ті роки ХХ ст. антропологічна експедиція під керівництвом В. Дяченка в основному підтвердила висновки Ф. Вовка. Результати досліджень висвітлені у фундаментальній праці вченого “Антропологічний склад українського народу” (1965).

Автор монографії “Етногенез українського народу” Л. Терлецький довів, що у процесі расогенезу (початок I тисячоліття до нашої ери) на прадавній території України перетнулися три етнопопуляційні компоненти: у Південно-Західному лісостепу і Карпатах – фракійці, на Південному Сході у степах – іранці, а у Східних степах – праслов'яни. Внаслідок столітніх асиміляційно-інтеграційних процесів на цих трьох етно-лінгвістично-популяційних складниках переміг слов'янський. Так сформувалася нова історична спільнота – поляни-русини. “Бо Черняхівсько-Антська культура вперше охопила всі наявні популяційно-антропологічні компоненти в українському народі: слов'янські, фракійські та іранські...”. Отже, в сукупності Черняхівсько-антська культура була “не тільки культурною лісостепово-чорноземно-хліборобською, а насправді Черняхівсько-Антсько-Праукраїнською” [23, с. 169, 248].

У вченого були всі підстави зробити висновок про те, що “Слов'янство в Україні є вже деякою мірою і українством з часу започаткування етногенезу в Черняхівсько-антську добу” II-VII століття нашої ери. А вже у VIII-XIII століттях етногенез продовжували нащадки східних антів – поляни, які незабаром стали називатися Руссю. Далі Л. Терлецький пише: “Між Черняхівцями-антами і праполянами-полянами-русинами, просто нащадками східних антів загалом жодного розмежування не було. Поляни-русини, створивши власну державу, а з тим і високу етнічну самосвідомість, завершили процес українського етногенезу” [23, с. 169, 248].

Цілком природно, що упродовж VIII-IX століть слов'янські племена на території давньої України обрали спільну назву і стали народами Руської землі (Русь, руси, руські, русини).

Популяційно-антропологічно-расові структури проторосіян та протобілорусів формувалися дещо інакше, а саме: з праслов'янських племен північно-східного та північно-західного регіону, а також із північ-

них угро-фінів і балтів. Слов'янські племена – північно-східні проторосійські та північно-західні протобілоруські проживали переважно у лісовій геосфері нечорноземної території. То були значно гірші ґрунти порівняно з лісостеповим чорноземом для основного господарства – хліборобства. Це зумовило значне запізнення етногенезу проторосіян і протобілорусів, яке припадає на останню третину I тисячоліття нашої ери, тобто на кількасот літ від етногенезу праукраїнців.

Вважаємо слушним твердження історика Ю. Сливки, який пише, що наприкінці I тисячоліття до нашої ери й упродовж I тисячоліття нашої ери внаслідок асиміляційно-інтеграційних процесів на основі різних популяційно-антропологічно-расових компонентів, переважно слов'янських, сформувалися три історичні спільноти: поляни-русини, проторосіяни та протобілоруси. Це засвідчує, що теза радянських і більшості минулих і сучасних російських істориків про існування “єдиного древнерусского народа” не відповідає дійсності [20, с. 60].

Як зазначав М. Грушевський, ця теза ніколи українським народом позитивно не сприймалася і натомість все ширше й ширше вжиток входили назви “Україна”, “український” [4, с. 2]. Далі відомий історик пише: “Ім'я “України” зростається зі змаганнями і надіями, з цим бурхливим вибухом українського життя, що для пізніших поколінь стає провідним вогнем, невичерпним джерелом національного і суспільно-політичного усвідомлення, надій на можливість відродження і розвитку” [4, с. 2].

Український рух. Як відомо, найбільшим повстанським рухом українського народу за своє визволення було створення Запорізької Січі та її тривалої боротьби проти загарбників під проводом Б. Хмельницького й інших гетьманів. З цього приводу І. Крип'якевич писав: “Що час нової Української держави назрівав, це було помітно від кінця XVI ст., як тільки козацьчина почала виявляти сильніший розвиток. ... Козацькі самостійницькі стремління заломлювались і безнастанно, повстання за повстанням, спливали кров'ю, але ці змагання поновлювались постійно з дедалі більшою енергією. У довголітній боротьбі витворився цінний державницький матеріал, що тільки чекав будівничого, який ужив би його для завершення будови. Цим будівничим став Богдан Хмельницький” [10, с. 170].

Російська історіографія послідовно фальсифікує звитяжність українського народу за самостійність і незалежність. Часто-густо справжнє народне повстання під проводом Б. Хмельницького проти Польщі кваліфікується лише як його особиста помста за наругу над дітьми й дружиною, що гетьман буцімто не мав державної програми тощо. Проте це не відповідає дійсності. Фактично вся влада в переможний час (1648-1653 рр.) перейш-

ла до Запорізького війська. Військовий штаб гетьмана, генеральна старшина набрали функцій кабінету міністрів і зайнялися організацією держави. Всю територію було поділено на полки і сотні, військові старшини виконували також функції цивільної влади. Але і самі результати повстання та підписання Переяславського договору (1654 р.) також фальсифікуються. На перший план виступає “благодійність старшого брата”, отже, нібито безкорисна допомога малоросіянам. З іншого боку, в багатьох публікаціях усе виглядало так, що малороси, себто українці, з великою симпатією ставилися до росіян, навіть прагнули бути під їх “крилом”. Знайшлися і такі професори, які протестують проти того, щоб називати Переяславський договір договором і надання в ньому українцям суверенної влади. Так, П. Богаєвський пише: “Ставлячи питання про Переяславську раду, необхідно найбільш рішучим чином протестувати проти намагань поширення легенди про договірний характер встановленого у 1654 році порядку... Москва уявляла собі союз не інакше як у формі приєднання України до Московської держави...” [1, с. 128].

Звичайно, що Москва спала і бачила, щоби, скориставшись тяжким станом українців, приборкати їх назавжди собі. Про цей факт Т. Шевченко з журбою дорікатиме Б. Хмельницькому:

Стоїть в селі Суботові
На горі високій
Домовина України,
Широка, глибока.
Ото церков Богданова.
Там-то він молився,
Щоб москаль добром і лихом
З козаком ділився.
Мир душі твоїй, Богдане!
Не так воно стало;
Москалики, що заздріли,
То вже очухрали.
Могили вже розривають
Та грошей шукають,
Льохи твої розкопують
Та тебе ж і лають,
Що й за труди не знаходять!
Отак-то, Богдане! [29, с. 246].

Фальсифікації з боку російських істориків, політологів підлягають й інші визвольні змагання українців, зокрема під час російсько-

шведської, першої та другої світової війн. Особливо це стосується особистостей гетьмана І. Мазепи, С. Петлюри, С. Бандери, Є. Коновальця, Р. Шухевича та ін. Всім їм одна честь – “зрадник”, “запроданець”, бо ж воювали проти Московії за українську національну ідею. Проте детально на цих питаннях зупинитися у цій статті немає можливості.

Питання української мови. Загальновідомо, що мова будь-якого народу є головною складовою його культури. Немає мови – немає й народу. Ось чому так старалися і стараються наші московські брати позбавити нас рідної мови. З цією метою підключається величезний пропагандистський апарат, добре оплачувані вчені, що гірше – українці, у яких, за словами Т. Шевченка, за шмат гнилої ковбаси, у них хоч матір попроси”...

Загальновідомо, що А. Ахматова, яка своїм життям і творчістю пов’язана з Україною, ніде й ніколи не сказала про неї доброго слова, відверто заявляла, що “поэзий Шевченко не любит”. М. Булгаков не міг подолати у собі обмеженість шовініста, “віддячив” землі, яка його годувала, українофобськими випадками у своїй “Білій гвардії”. О. Твардовський нав’язував білорусам думку про те, що їхня мова є неповноцінною, вів недостойні чвари, принизливу балаканину з А. Малишком про українську мову як іще один діалект його рідної великоруської мови.

Був закомплексований на зневазі до України Є. Євтушенко, хоча писав:

Я хохол,
не забудь.
Если в гены мои заберешься,
в них найдешь где-нибудь
непокорную кровь запорожца...

О. Блок відмовлявся перекладати лірику І. Франка саме тому, що на його думку, української мови взагалі не існує [19, с. 11-12]. Думаємо, не міг поет не знати, що І. Франко здійснив переклад величезної кількості кращих творів митців світу, зокрема з давньогрецької, давньоримської, староарабської, староісландської, староіндійської, австралійської, англійської, американської, болгарської, китайської, німецької, норвезької, польської, португальської, румунської, словацької, тюркської, угорської, циганської, шотландської, швейцарської, чеської та ін. Водночас І. Франко перекладав твори російських письменників і поетів: О. Пушкіна, М. Лермонтова, В. Гаршина, Ф. Достоевського, М. Морозова, М. Некрасова, М. Пом’яловського, О. Афанасьєва-Чужбинського, В. Соловйова, Г. Успенського, М. Чернишевського та ін. Отже, І. Франко не ділив мову на більш вартісну і менш вартісну.

Об’єктивність аналізу цих питань засвідчує, що були і є російські письменники, які позитивно ставились і ставляться до України, українського

народу, його культури. Серед них відомі письменники-демократи ХІХ століття О. Герцен, М. Добролюбов, М. Чернишевський та ін. Так, М. Добролюбов у статті “Кобзарь” Тараса Шевченка” писав, що поезії геніального українського поета саме тим вирізняються, що у них немає нічого неприродного, що він “поет абсолютно народний, такий, на якого ми не можемо вказати у себе... У Шевченка ... все коло його дум і співчуття знаходиться в цілковитій відповідності зі смислом і устроєм народного життя” [5]. Надзвичайно позитивно ставився до української мови, культури російський письменник І. Бунін. Як справедливо писав О. Гончар, “здається, крім нього, з інородців хіба що Рільке підіймався до такого розуміння душі українського народу, що був, може, найближче до Бога ...”. І далі: “Треба зробити все, щоб Україна Буніна знала краще” [13, с. 500–502].

У російського поета з українським корінням В. Маяковського є вірш “Борг Україні”. Він досі актуальний, а його адресати – всі російські шовіністи, усі вражені синдромом імперської свідомості:

Я скажу тобі: товаришу москаль,
на Україну зуби не скаль.
Вивчіть мову цю зі стягів,
лексиконів мас повсталих.
Велич в мові й простота:
Чуєш, сурми заграли,
Час розплати настав...
(Пер. Л. Первомайського).

Але повернемося до так званих наукових праць, спеціально призначених проблемі мови, авторами яких є російсько-українські вчені.

Ось праця професора Б. Ляпунова “Єдність російської мови в її діалектах”. Автор однозначно наголошує на тому, що “в наш час російська жива мова поділяється на наріччя *великоросійське, білоруське і малоросійське*, причому... малоросійське наріччя є відмінним від інших лише двома або трьома рисами фонетики: 1) зміною “о” і “е” в закритих складах... 2) твердістю приголосних перед древнім “е”, и (і)...” [12, с. 389, 392]. Як це виявляється все просто і зрозуміло: всього дві малесенькі відмінності, а решта в українській мові все точнісінько так, як у російській (?!). Ой та професор, ой та Ляпунов! Тяпкін-Ляпкін Вам чисто за рідного брата! Далі – більше. Виявляється, що і Т. Шевченко, і Ю. Федькович і П. Куліш не мали жодного наміру виокремити свою рідну мову від російської літературної мови [12, с. 395]. Винні хіба-що львівські вчені, оскільки вони навмисне уникають збіжності з російською науковою термінологією і змінюють польські звуки на українські. А С. Смаль-

Стоцький навіть обґрунтовує “недоречне з наукового погляду прагнення довести *первісну самотійність* малоросійської мови поряд із великоросійською та іншими слов’янськими. Між тим правильна точка зору ... може бути одна: *малоросійська і великоросійська мови – дві рідні сестри, діти мови давньоросійської до половини XII століття*, і кожна з них може порівнюватися з іншими слов’янськими не самотійно, а лише з допомогою приведення до мови праросійської, яка в головних рисах збереглася ще в давньоросійській мові до XII століття” [12, с. 396].

Питанням української мови переймався й інший професор – Т. Флоринський, який тривалий час викладав у Київському університеті Св. Володимира й очолював Київське слов’янське благодійне товариство. У публікації “Малоросійська мова і “українсько-руський сепаратизм” він починає з питання: Що таке малоросійська мова? Або інакше: яке місце посідає малоросійська мова серед багатьох мов і діалектів слов’янського племені, зокрема у якому відношенні вона знаходиться до протонародних російських діалектів, великоросійської і білоруської літературної мови?” Як у названій праці, так і в критичних нотатках щодо творчості Івана Франка Т. Флоринський пише: “малоросійська мова (діалект) поряд із великоросійським і білоруським народним діалектами і загальноросійською літературною мовою належить до однієї російської діалектної групи, яка лише в повному своєму складі може бути протиставлена іншим слов’янським діалектним групам відповідного обсягу, як-то: польській, чеській, болгарській, сербохорватській, словенській та іншим. Тісний внутрішній зв’язок і близька спорідненість між малоросійською мовою, з одного боку, і великоросійською, білоруською і загальноросійською літературними мовами – з іншого, настільки очевидні, що виокремлення малоросійської з російської діалектної групи в якусь особливу групу такою ж мірою немислима, якою немислиме й виокремлення, наприклад, великопольського, сілезького і мазурського діалектів із польської діалектної групи або моравського діалекту – із чеської діалектної групи, або рупланського діалекту – з болгарської діалектної групи” [25, с. 332-333]. Далі вчений робить висновок, згідно з яким “факт цілісності та єдності російських діалектів у сенсі приналежності їх до однієї діалектної групи вважається у сучасній науці істиною, яка не потребує доведень” [25, с. 333].

Дуже шкода, що у таких фундаментальних речах вченому не потрібні доведення. На наше глибоке переконання, доведення, аргументація завжди потрібна науковцю. Адже посилення на О. Пипіна про те, що російська етнографія, література включає великоросійську, білоруську, малоросійську, а також літературу Галичини, Буковини як часткову літературу російської

мови, нічого позитивного, істинного науці не додає, а лише вводить в оману. Надто невдалим і перекрученим у цьому сенсі є посилення Т. Флоринського на О. Потебню, який писав, що російська мова є цілісною і відмінною від інших мов. Але подрібнення почалося значно раніше XII століття. Що ж стосується української мови, то, як справедливо доводить О. Потебня, вона є найбільш відмінною від російської серед слов'янських мов. Цього якраз і не помітив Т. Флоринський. Видатний філософ мови Олександр Опанасович Потебня вслід за В. Гумбольдом підкреслював, що мова – це вияв народного духу, його самобутності. Для мови характерними є *постійний розвиток, самобутність і спадковість* на рівні спільнот народів. Вчений підкреслює, що оскільки народи утворюються з індивідів і спілкуються між собою з допомогою індивідів, то все сказане про самобутність і замкнутість особистості застосовується і до поняття “народ” настільки, наскільки його єдність подібна до єдності особи. Взаємний вплив народів є теж лише взаємним збудженням. О. Потебня висловлює надзвичайно цікаву думку щодо сутності внутрішнього і зовнішнього у мові та їх єдності. Вчений засвідчує хибність думки, згідно з якою відмінність між мовами є лише зовнішня і несуттєва, як про це дехто думає і сьогодні. Якби це було так, то прив'язаність до рідної мови можна було б вважати лише справою звички, позбавленої глибоких основ, і люди змінювали б мову з такою легкістю, з якою змінюють одяг. Відмінність між мовами має глибинний внутрішній сенс. Мова народу є відображенням мислення, думок народу, його своєрідності. Мови відмінні не лише за ступенем своєї користі для думки, а й якісно, отже так, що дві мови, які порівнюються, можуть мати однаковий ступінь удосконалення при глибокій відмінності своєї побудови. “Загальнолюдські властивості мов суть за звуками – членороздільність, із внутрішнього боку – те, що всі вони суть системи символів, які служать думці. Потім вся решта їх властивостей суть *племінна*, а не загальнолюдська. Немає жодної граматичної та лексичної категорії, обов'язкової для всіх мов”, – писав О. Потебня [16, с. 163]. Для великого вченого не було жодного сумніву в тому, що українська мова є оригінальною, самобутною, а не якимось російським діалектом, як про це писали М. Колосов, А. Савенко, Б. Ляпунов, О. Соболевський, І. Ягич, О. Шахматов, Т. Флоринський та інші сучасні лже-вчені. Доречно зазначити, що таким поглядам давали достойну відсіч українські вчені-філологи, літератори К. Михальчук, О. Огоновський, Ф. Міклошич, В. Стефанік, М. Павлик, Леся Українка, І. Франко, М. Грушевський, І. Огієнко та ін. Так, К. Михальчук категорично заперечував Т. Флоринському, який постійно наголошував, що українська мова не посідає особливого або самостійного місця поряд із польсь-

кою, чеською, болгарською мовами, а входить до складу категорії, яка носить назву “російська мова”. І. Франко аргументовано довів: українська мова потребує розширення соціокультурної бази, що унеможливило її перетворення на жаргон, діалект; важливим є розуміння письменниками і перекладачами духу живої народної мови, яка не терпить мертвих, схоластичних правил граматики; культура мови залежить від загального рівня культури і – навпаки; літературна мова гуманізує відносини між людьми; стиль літературної української мови має бути зрозумілим народові. Вважаючи слово, мову найпотужнішим знаряддям людського духа, І. Франко вірив у реальні можливості української мови і літератури, виступаючи проти припущення їх всілякими недругами, які намагалися зобразити українську мову лише як зіпсований діалект тієї чи іншої слов’янської мови. Поет і патріот боровся за вихід української мови, культури на міжнародну арену:

Діалект, а ми його надишем
Міццю духу і огнем любови
І нестертий слід його запишем
Самостійно між культурні мови [27, с. 156].

Зауважимо, що І. Франко неодноразово висловлював думку про нерозривний обопільний взаємозв’язок літературної мови з діалектами. Він вважав, що останні певною мірою живлять літературну мову. “Кожна літературна мова доти жива і здібна до життя... доки має тенденцію збагачуватися чимраз новими елементами з питомого народного життя і з відмін та діалектів народного твору” [26, с. 207]. Про те, що українська літературна мова сформувалася на базі Середньої Наддніпрянщини, а не на базі російської мови, І. Франко писав: “От тут літературна мова... робиться справді репрезентанткою національної єдності, спільним і для всіх діалектів рідним огнивом, що сполучає їх в одну органічну цілість” [26, с. 208].

Цієї ж думки дотримувався й М. Грушевський, який у відомих працях “Справа українсько-руського університету”, “Українство і питання дня в Росії”, “Про українську мову і українську школу”, “Питання про українські кафедри і потреби української науки”, шеститомному виданні “Історія української літератури” рішуче відкинув версії українофобів про початок історії української нації, її мови, літератури, культури лише з XIV-XV ст. й обґрунтував теорію, згідно з якою основи не лише цієї нації (народу), а її держави виявлені значно раніше існування Київської Русі. Для М. Грушевського історія рідної мови, словесності – це, по-перше, історія розвитку оригінальної, еволюціонуючої, але цілісної естетичної системи, генетично спорідненої з буттям, долею, світосприйняттям, філософією, духовністю нації; по-друге, і голос пам’яті, і гарант грядущого народу:

його відродження, державної мудрості й волі, нового культурно-естетичного поступу; а по-третє, і образ народу, його візитна картка при взаємодії з іншими, і форма пізнання інших народів та збагачення рідної культури, “пречистої книги буття нашого народу”. “Життя українського народу заповнило надзвичайно велику сторінку в книзі історичного розвитку народів, щоб її можна було викреслити або обійти без шкоди для прагматичного взаємозв’язку, для розуміння історичної еволюції та взаємних впливів розв’яже невірною багато питань, не володіючи достатнім знанням історії України...”, – писав М. Грушевський [3, с. 19]. Така ж доля, зауважував вчений, спіткає історика культури, філолога, етнолога, економіста, який досліджує будь-яке питання, в якому відіграє роль Україна, український народ, його культурно-мовна історія тощо. Українській мові, зазначає М. Грушевський, характерний поетичний симфонізм, бо в ній є душа народу, який визначається м’якістю й добротою натури, ліризмом і нахилом до філософської мінливості, загостреним відчуттям свободи, а упродовж віків змушений був навіть за плугом носити меч, музику церковних соборів і храмів захищати “музикою” мушкетів і гармат.

Українська літературна мова розвивається і збагачується, передусім, за допомогою нової лексики, вироблення чітких граматичних правил і правописних правил, розширення літературних стилів, засобів вираження думки тощо. І. Огієнко послідовно доводив, що справжній українець-патріот на етнопсихологічному, внутрішньоособистісному рівні має виховати в собі відповідне ставлення до культурних надбань свого народу (і надто мова) та виявляти повсякчас за будь-яких ситуацій спілкування україномовну стійкість. З особливою силою цю ідею І. Огієнко сформулював у “Науці про рідномовні обов’язки” [13]. Ці обов’язки у наш час знайшли закріплення на Конституційному рівні, де чітко виписано: “Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя на своїй території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України” [8, с. 5]. Проте для деяких українських політиків, які мали б бути взірцем у дотриманні конституційних норм, такі приписи – річ формальна. Свідченням цьому і став підписаний у липні 2012 р. Головою Верховної ради України В. Литвином і затверджений Президентом України В. Януковичем мовний закон “Про засади державної політики” (авторами якого стали С. Ківалов та В. Колісниченко). Усе це відбулося на основі правового шахрайства, крутійства горе-політиків, із грубим порушенням статей 118-124 Закону “Про регламент Верховної ради України”. Народні депутати проголосували за документ,

якого у правовому сенсі не існує, за документ-фантом, до того ж – знову з порушенням ст. 84 Конституції України, яка вимагає особистого голосування кожним народним депутатом, чого не було зроблено. Отже, цей документ-фантом суперечить мовній політиці, визначеній ст. 10 Конституції України та рішенням Конституційного суду України від 14 грудня 1999 р. №10-рп/99 про офіційне тлумачення ст. 10 Конституції України, а це передбачає моральну, політичну і кримінальну відповідальність за скоєне. Проте є й інша проблема. Ця проблема в нас самих, у нашій слабкій активності, рішучості захищати своє рідне слово, свою культуру. Хіба не бачимо, що наші книгарні завалені російськомовним (переважно попсовим) читивом, або те, що в газетних кіосках рідко можна знайти україномовні видання (навіть у типово україномовних регіонах!), або чи зробимо зауваження водію звичайної маршрутки, який крутить на ефемці примітивну російську попсу чи показує своїм пасажиром такий же примітивний російський фільм (нерідко ще й з образливим для українців підтекстом)? У коридорах вищої влади мало коли почуєш українську мову, що й говорити про столицю нашої держави.

Сучасний талановитий поет України Я. Камінецький з цього приводу пише:

Тужу я в Україні за Вкраїною,
Як серед переплеску слів-розмов,
Уривків фраз і чуженецьких мов
Не чую солов'їно-української.

А мова ця – державності основа,
Що підіймається із попелу сторіч,
Народ вкраїнський лиш вона оновить,
Без неї, мов без сонця, людям – ніч.

Без мови не народ ми, – люду жменька,
Що рабських не позбудемось оков.
Плекаймо мову генія Шевченка
І бережімо, як титан Франко [7, с. 12].

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Український народ має тривалу історію свого розвитку, він є самобутнім, окремішнім від будь-якого іншого, хоча у його творенні відіграли значну роль інші племена, етноси, нації.

2. Український народ вів постійну боротьбу за своє гідне, самостійне існування проти різних поневолювачів і загарбників. Ідея про український сепаративізм у Росії є надуманою – такою, що не має жодних підстав.

3. Головною складовою культури будь-якого народу є його мова. Українська мова є рівною серед рівних інших народів. Вона є духовною основою буття народу, а не якимось діалектом чи наріччям.

4. Українська мова, згідно Конституції України, є державною, і будь-які намагання змінити її статус є антиконституційним, антинародним актом.

5. Український народ, його культура, його мова були, є, і завжди будуть, такою є Божа воля і воля народу.

До подальших питань дослідження, на нашу думку, можуть належати такі: українська мова і світова культура; вплив глобалізаційних процесів на розвиток української мови; українська мова у сфері українознавства тощо.

1. *Богаевский П. М.* Присоединение Малороссии к Московскому царству / *Петр Михайлович Богаевский* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии *М. Б. Смолина*. Оформление *М. Ю. Зайцева*. — М. : “Москва”, 1998. — С. 124—130.
2. *Волконский А. М.* Историческая правда и украинская пропаганда / *А. М. Волконский* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии *М. Б. Смолина*. Оформление *М. Ю. Зайцева*. — М. : Москва, 1998. — С. 25—123.
3. *Грушевский М.* Вопрос об украинских кафедрах и нужды украинской науки / *Михаил Сергеевич Грушевский*. — С.-Пб., 1907. — 48 с.
4. *Грушевський М.* Історія України-Руси / *Грушевський Михайло Сергійович* / В 11 т., 12-ти книгах. — Т. 1 : До початку XI віка / Редкол. : *П. С. Сохань* (голова та ін.). — К. : Наук. думка, 1991. — 736 с.
5. *Добролюбов Н. А.* Собрание сочинений : В 3-х т. — Т. 3 : Статьи и рецензии 1860-1861. Из “Свистка”. Из лирики / Сост. *Ю. Буртина*; примеч. *Е. Буртиной*. — М. : Худож. Лит., 1987. — С. 120—130.
6. *Залізник Л.* Українці: витоки та історичні долі / *Леонід Залізник*. — Київ : 2011. — 380 с.
7. *Камінецький Я.* Любов і пісня. Вибрані поезії. — Львів : Світ, 2002. — 392 с.
8. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. — Київ : Українська правнича фундація, 1996. — 63 с.
9. *Кримський Б. С.* Під сигнатурою Софії / *Сергій Борисович Кримський*. — К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. — 367 с.
10. *Крип'якевич І.* Історія України / *Іван Петрович Крип'якевич* / Відп. ред. *Ф. П. Шевченко, Б. З. Якимович*. — Львів : Світ, 1990. — 520 с.
11. *Линниченко И. А.* Малорусский вопрос и автономия Малороссии. Открытое письмо профессору *М. С. Грушевскому* / *Иван Андреевич Линниченко* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступ. статья и комментарии *М. Б. Смолина*; оформление *М. Ю. Зайцева*. — М. : Москва, 1998. — С. 252—279.
12. *Ляпунов Б. М.* Единство русского языка в его наречиях / *Борис Михайлович Ляпунов* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии *М. Б. Смолина*. Оформление *М. Ю. Зайцева*. — М. : “Москва”, 1998. — С. 285—398.

13. *Мит. Іларіон*. Князь Костянтин Острозький і його культурна праця: Історична монографія / *Мит. Іларіон*. — Вінніпег : Віра й культура, 1958. — 216 с.
14. *Мосенкіс Ю.* Трипільський прасловник української мови / *Юрій Леонідович Мосенкіс*. — К. : Видавничий дім А + С, 2002. — 360 с.
15. *Огієнко І. І.* Наука про рідномовні обов'язки. — Львів : Фенікс, 1995. — 46 с.
16. *Потебня А. А.* Язык и народность / *Александр Афанасьевич Потебня*. — К. : СИНТО, 1993. — 192 с.
17. *Рыбинцев И.* В поисках утерянного континента / *Иван Рыбинцев* / Киевский вестник. — № 25 (6973), 6 марта. — С. 2.
18. *Савенко А. И.* К вопросу о самоопределении населения Южной России / *А. И. Савенко* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. — М. : Москва, 1998. — С. 291—295.
19. *Сікорський П.* Іван Огієнко про українську мову, її виникнення і визначення в житті народу / *П. Сікорський* // Іван Огієнко [Текст] : наук. праці / упоряд. та наук. ред. *Д. Герцюк, П. Сікорський*. — Львів : СПОЛОМ, 2012. — С. 11—29.
20. *Сливка Ю. Ю.* Ентогенез українців та зародження і становлення державності / *Юрій Юрієвич Сливка* // Вісник Львівської державної фінансової академії : гуманітарні науки / Голов. ред. *Сливка Ю. Ю.* — Л. : ЛДФА, 2012. — С. 57—66.
21. *Смолин М. Б.* “Украинский туман должен рассеяться, и русское солнце взойдет”. Украинофильство в России. Идеология раскола / *М. Б. Смолин* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. — М. : Москва, 1998. — С. 5—22.
22. *Стороженко А. В.* Малая Россия или Украина? / *А. В. Стороженко* // Идеология национального раскола : Сборник // Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. — М. : Москва, 1998. — С. 280—290.
23. *Терлецький Л.* Етногенез українського народу : монографія / *Любомир Терлецький* / Упор. та наук. ред. *Юрій Сливка*. — Львів : Інтелект-Бізнес, 2007. — 631 с.
24. Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. — М. : Москва, 1998. — 432 с. (Пути русского имперского сознания).
25. *Флоринский Т. Д.* Малорусский язык и “українсько-руський” літературний сепаратизм / *Т. Д. Флоринский* // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступ. статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. — М. : Москва, 1998. — С. 330—384.
26. *Франко І.* Літературна мова і діалекти / *Іван Франко* // Зібрання творів у 50 т. Т. 37. Літературно-критичні праці (1906-1908). — К. : “Наукова думка”, 1982. — С. 205.
27. *Франко І.* На старі теми / *Іван Франко* // Зібрання творів у 50 т. — Т. 3: Поезія. — К. : “Наукова думка”, 1976. — 446 с.
28. *Царинный А.* Украинское движение. Краткий исторический очерк, преимущественно по личным воспоминаниям // Украинский сепаратизм в России. Идеология национального раскола : Сборник / Вступительная статья и комментарии М. Б. Смолина. Оформление М. Ю. Зайцева. — М. : Москва, 1998. — С. 133—252.
29. *Шевченко Т. Г.* Кобзар / *Тарас Григорович Шевченко*. — К. : “Дніпро”, 1982. — 608 с.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2013

Г. Васянович

Самобытный украинский язык – духовна основа бытия нации

Анализируются вопросы развития украинского этногенезиса. Доказывается, что этот феномен прошел сложный процесс становления. Одновременно на основе исследования разнообразных исторических, научных источников автор делает вывод о том, что его отдельные аспекты в значительной мере искажаются как зарубежными, так и отечественными учеными. Обосновывается идея, согласно которой украинский язык является составной частью культуры народа, он имеет самобытный характер и является основой бытия нации.

Ключевые слова: этнос, народ, нация, культура, язык, бытие, литература, диалект.

H. Vassianovych

**Original Ukrainian Language –
the Spiritual Foundation of the Nation Existence**

This article analyzes the issues of Ukrainian ethnogenesis development. The author proves this phenomenon to overcome a complex process of becoming. However, basing on studies of various historical and scientific sources the author concludes that some foreign and national scholars largely misrepresent its certain aspects. The author substantiates the idea according to which Ukrainian is a part of human's culture, it has an original character and is the basis of nation existence.

Key words: ethnic group, nation, culture, language, being, literature, dialect.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України Н. Г. Ничкало

УДК 378.011.3:[338.488.2:640.43]-051

Юрій Безрученков

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Професійна підготовка фахівців у сфері ресторанного господарства в сучасній Україні є вельми актуальною, оскільки темпи зростання цієї сфери постійно набирають обертів. Як свідчать дослідження, середньорічний темп зростання обігу ресторанного господарства становить 121,5%, галузь є досить привабливою для інвестування й тому має серйозні перспективи розвитку [4]. Це пояснюється тим, що за останні роки Україна стала осередком багатьох різноманітних міжнародних форумів, набула зацікавленості з точки зору туризму, відпочинку та лікування. Значною мірою змінилися попит і вимоги щодо структури та якості ресторанних послуг громадян нашої країни, які бажають не лише отримати від ресторанних закладів якісну продукцію харчування, але й відчутти комфортність, естетичну насолоду, культуру обслуговування, розуміння власних уподобань. У зв'язку з цим не тільки збільшилася кількість ресторанів та інших закладів громадського харчування, але й їхній зовнішній вигляд, асортимент страв, напоїв та інших послуг [1]. Розширення ресторанної індустрії вимагає упровадження нових технологій та обладнання у процеси праці й перетворює її у сферу високоякісного обслуговування, що, у свою чергу, підвищує вимоги до кваліфікації фахівців, які працюють у цій галузі. Втім, як свідчить досвід останніх років, отримувати прибуток на благодатній ниві ресторанного бізнесу можуть лише творчі люди, які розуміють особливості ринкової економіки, мають високий рівень освіченості та професійної культури. Означене ставить нові завдання для системи професійної освіти, у тому числі вищої, яка готує фахівців для сфери ресторанного господарства.

Особливе значення, на наш погляд, у підготовці майбутніх фахівців ресторанного господарства відіграє формування професійної культури. Це складне особистісне утворення має велике значення в успішній професійній реалізації фахівця, його здатності здійснювати відповідальну та соціально важливу працю, гармонійно взаємодіючи при цьому з оточенням. Саме тому професійна підготовка у ВНЗ повинна виходити за межі передачі студентові професійно значущих знань, умінь, навичок, прагнучи створити підґрунтя для формування у нього культури

професійної діяльності, культури спілкування, культури професійної поведінки й інших аспектів професійної культури фахівця.

Проблема формування професійної культури особистості в системі вищої професійної освіти на сьогоднішній день має значне теоретичне підґрунтя. У зв'язку з цим хотілось би відзначити роботи таких українських і російських дослідників: О. Артамонова, І. Вологдіної, О. Грибкової, В. Гриньової, С. Гулієвої, І. Довженко, Й. Ісаєва, С. Ісаєнко, Н. Качуровської, О. Коржуєвої, Г. Короткової, Н. Молоткової, І. Пальшкової, Т. Спіріної, Ю. Чернової, І. Шевченко та багатьох інших. Втім, серед названих науковців лише І. Вологдіна, Г. Короткова та І. Довженко присвятили свої дослідження фахівцям сфери обслуговування. Проблема формування професійної культури фахівців ресторанного господарства майже не досліджена. Однак, затребуваність фахівців для цієї галузі економіки, зміна вимог ринку праці до змісту і якості їхньої підготовки робить дослідження цих проблем вельми актуальними.

Метою цієї статті є виявлення рівня дослідженості різних аспектів формування професійної культури фахівців сфери ресторанного господарства у науковій літературі.

Проблеми підготовки фахівців для сфери обслуговування активно досліджувалися ще в часи Радянської влади (середина 70-х – початок 90-х років ХХ ст.), прикладом чого можуть служити роботи Л. Донської, В. Зубкова, І. Піпула, Б. Ройзмана, В. Усова, Г. Хорошавіної, Р. Чернишової, І. Юрченка, В. Яценка та інших науковців.

Загальною особливістю цих робіт є дослідження питань професійної орієнтації старшокласників і професійної підготовки кваліфікованих робітників для сфери обслуговування на прикладі конкретних професій. Важливим для нашого дослідження є той факт, що всіма науковцями відзначається необхідність формування у майбутніх фахівців мотивації до праці у сфері обслуговування, усвідомлення її цінності для суспільства й окремого громадянина, важливості оволодіння основами етики й естетики, навичками ефективного спілкування, формування низки професійно важливих якостей: ввічливість, тактовність, самоконтроль, уважність, акуратність, доброзичливість тощо. Вельми актуальними вважаються моральні якості робітника сфери обслуговування, його ставлення до праці, культура взаємодії з клієнтами, індивідуальний підхід до пропонування та виконання послуг. В. Зубков, І. Піпула, Г. Хорошавіна акцентують увагу на таких якостях фахівця, як професійна мобільність, готовність до професійної творчості та професійного саморозвитку.

Цікавим у контексті нашого дослідження є аналіз В. Яценком іноземного досвіду професійної орієнтації молоді, підготовки фахівців для сфери обслуговування й особливостей їх професійної діяльності з урахуванням природи споживчих потреб, психофізіологічних особливостей споживачів, регіональних особливостей клієнтів, засобів впливу на них тощо [10]. Науковець вказує на ґрунтовну характеристику професій сфери обслуговування в англійській, американській, німецькій, польській, болгарській та іншій довідковій літературі, в якій визначаються медичні протипоказання до оволодіння певними професіями у цій сфері.

Серед іноземних досліджень цього періоду необхідно вказати на праці американських та англійських науковців, які визначили групи професій сфери обслуговування за допомогою факторного аналізу на основі соціальної ієрархії різних інтелектуальних здібностей. Так, А. Рое здійснив аналіз змісту професійної діяльності фахівців цієї сфери та “фокусу активності” особистості до цієї діяльності (інтересів, здібностей, ставлення тощо), що дало змогу сформулювати характеристику професій та виділити 6 рівнів розвитку особистості з точки зору ступеня внутрішньої відповідальності та співвідношення їх із рівнем можливостей різних професій сфери обслуговування [12].

Не зважаючи на ґрунтовність досліджень особливостей професійної підготовки фахівців сфери обслуговування, до кола питань, які досліджували науковці до початку 90-х років ХХ ст., не входять проблеми формування професійної культури робітників цих галузей народного господарства, не розглядаються особливості підготовки фахівців для сфери обслуговування в системі вищої професійної освіти. Щодо підготовки фахівців для сфери ресторанного господарства, яка тоді визначалась як сфера громадського харчування, а потім галузь гостинної індустрії, то увагу науковців привертала проблема створення професіограм для поварів, офіціантів, барменів, визначення професійно важливих якостей цих працівників.

Кардинальні зміни у соціально-економічному та політичному устрої нашої країни на тривалий період загальмували дослідження вітчизняними науковцями проблем формування професійної культури фахівців загалом і проблем підготовки фахівців для сфери обслуговування зокрема, оскільки в суспільстві та на ринку праці змінилися вимоги до фахівців, які визначають сутність їх професійної культури, а сама сфера обслуговування зазнала значних змін.

Починаючи з середини 90-х років ХХ ст., питання формування професійної культури повертаються до кола наукових досліджень. Говорячи про дослідження науковцями проблем професійної підготовки загалом та

формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства зокрема, зазначимо, що всі вони велися до 2007 р. у галузі знань “Туризм ” за напрямом “Готельне господарство”. Нагадаємо, що саме у цей час у сфері туристичної освіти напрям підготовки “Готельне господарство” переорієнтовується у “Готельно-ресторанну справу”, а починаючи з 2010 р. – у профіль підготовки “Готельна і ресторанна справа” галузі знань “Сфера обслуговування”. Необхідність відокремлення підготовки фахівців для ресторанного господарства свідчить як про бурхливий розвиток ресторанної індустрії в Україні, так і про пошуки науковцями сучасних шляхів підготовки фахівців для сфери обслуговування. Останнє виявлялося спочатку у вигляді усвідомлення вченими проблем підвищення якості освіти та навчання управлінських кадрів сфери індустрії гостинності, а потім у необхідності врахування у змісті підготовки умов ринкових відносин і тенденцій реформування системи вищої професійної освіти. У зв’язку з цим відзначимо дослідження Л. Кнодель, К. Федорченка, Н. Хмілярчук, Г. Цехмістрової, Л. Чорної та інших українських науковців.

Важливим у контексті нашого дослідження є факт, що на початку ХХІ ст. у підготовці фахівців ресторанного бізнесу все більш нагальними для розв’язання стають проблеми врахування теоретичних і практичних досягнень у сфері менеджменту й економіки. Видатні представники економічної науки О. Виханський, М. Кабушкін, О. Чудновський та інші, розглядаючи питання професійної підготовки управлінців для сфери гостинного та ресторанного бізнесу, бажають у них бачити досвідчених і висококультурних професіоналів своєї справи. При цьому якість їх професійної діяльності науковці пов’язують зі сформованою системою цінностей, усвідомленими мотивами професійної діяльності, творчим підходом до праці, володінням мистецтвом управління людьми, налагодженням відносин із клієнтами тощо. Так, О. Чудновський зазначає, що можливість зняти втому, сприяти розслабленню, відпочинку людини, створення атмосфери гостинності, вміння доброзичливо виконувати прохання гостей, виявляти терпіння, витриманість, повагу є необхідними ознаками високої культури діяльності персоналу всіх категорій сфери обслуговування, у тому числі ресторанної індустрії [3].

На думку М. Кабушкіна, особистість менеджера необхідно розглядати із загальнолюдських позицій, що дозволить підготувати професіонала своєї справи, який піклується не про свій прибуток, а про те, як допомогти клієнтові, як його культурно обслужити. Науковець виділяє такі вимоги до сучасного менеджера готелів і ресторанів, як здатність управляти собою, розуміти особисті цінності, здійснювати постійне професійне зростання, тво-

рчо підходити до справи, знати теорію управління, формувати і розвивати трудовий колектив, володіти високим рівнем культури тощо [6].

Втім, аналізуючи принципи управління підприємствами ресторанної та готельної індустрії у США та Європі, М. Кабушкін підкреслює, що ці принципи передбачають наявність різноманітних професійних компетенцій у менеджерів цих підприємств, але без урахування тих професійно важливих якостей, які б сприяли ефективній реалізації всіх знань, умінь і навичок професійного характеру. Крім того, вимоги до управлінських кадрів не передбачають значного обсягу знань загальнокультурного характеру, стійкої системи цінностей, наявності у фахівців професійної позиції, що є ознаками професійної культури фахівця [5].

Такий підхід, на жаль, превалює в офіційних документах, у яких визначено вимоги до фахівців сфери ресторанного господарства. Прикладом цього служать вимоги до обслуговуючого персоналу в галузі громадського харчування України [2] та “Професійні стандарти за професіями ресторанної індустрії” Російської Федерації [7]. У сучасних підручниках, присвячених питанням економіки, організації та менеджменту підприємств ресторанного господарства, визначається необхідність певних здібностей фахівців ресторанного бізнесу, наявності таланту організатора, мотивів успішної діяльності у галузі, комунікабельності й інших особистісних якостей. Втім, основну увагу при підборі керівного персоналу закладів ресторанного господарства пропонується приділяти рівню професійної підготовки й кваліфікації, виробничому стажу, досвіду роботи.

Саме тому, як зазначають практики готельно-ресторанної індустрії, професійний рівень молодих фахівців досить низький. Визнається, що випускник володіє ґрунтовною базою загальнотеоретичних знань із професії, наявність яких у фахівця при працевлаштуванні вітають усі роботодавці. Однак ділові й особистісні якості, такі як здатність до навчання, цілеспрямованість і психологічна сумісність із колективом, глибоке знання культури, традицій інших спільнот, толерантність до культури клієнтів, спрямованість на їх інтереси та потреби, щира прихильність до гостей – є ознаками та вищою формою професійної придатності. Якраз ці професійно важливі якості сформовані у молодих фахівців не повною мірою, тому говорити про наявність високого рівня професійної культури неможливо [11].

Власники і керівники закладів ресторанної індустрії вже тривалий час розуміють, що у ресторанному бізнесі отримання прибутку будь-якою ціною не створює підґрунтя для тривалого, успішного функціонування підприємства. Лише високоякісне обслуговування гостей, уважне та шанобливе ставлення до них, створення сприятливої атмосфери, комфорту, мож-

ливість задовольнити індивідуальні потреби кожного відвідувача дозволяють закладам витримувати жорстку конкурентну боротьбу. Все це вимагає від працівників галузі не лише високого рівня професійних знань і умінь, певного досвіду роботи, але й професійної культури. Цікавим у зв'язку з цим, на думку Л. Чорної, є сформований у 2008 р. у США перелік ключових вимог до фахівців усіх напрямів туристичної індустрії (зокрема ресторанного господарства). Сюди віднесено управлінські якості (послідовність, відповідальність і відданість колективові), загальноосвітній рівень (критичне мислення, інноваційний підхід до діяльності, креативність, інформаційно-технологічна обізнаність), професіоналізм (компетентність, лідерство, прагматизм, відповідність посаді, пунктуальність, робота в команді, партнерство), етичний компонент (чесність, правдивість, автентичність); особисті якості (скромність, ініціативність, рефлексивність, гнучкість) [8].

Означені вимоги, які відображають і світові тенденції, вже виписані у галузевих освітніх стандартах як в Україні, так і в Росії. Як зазначає Н. Яковлева, освітня підготовка майбутніх управлінців сфери ресторанного господарства передбачає і розвиток його культурного потенціалу, зокрема культури мислення, культури мови, культури поведінки як складових професійної культури [9]. На думку дослідниці, ефективність професійної діяльності випускника ВНЗ визначається його професійною готовністю та професійною культурою.

Формування й удосконалення галузевих стандартів підготовки фахівців для сфери ресторанного господарства у напрямку розвитку його професійної культури є результатом не лише вимог ринку праці й оновленого змісту професійної діяльності, але й досліджень науковців. Останні вказують, що формування професійної культури майбутніх фахівців ґрунтується, перш за все, на створенні й розвитку в студентів системи ціннісних орієнтацій, мотивації, навичок творчої самореалізації у справі, професійної позиції, професійної культури поведінки. У зв'язку з цим необхідно відзначити дослідження проблем формування ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців ресторанного господарства Н. Хуснулліної, мотивів їх професійної діяльності М. Воробйової, культури професійної поведінки О. Артемонова, професійних інтересів І. Андріанової, професійно значущих якостей М. Лобур, культури професійного спілкування І. Довженко, професійно-правової культури І. Вологдіної.

Таким чином, можна констатувати, що дослідження проблем формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства об'єктивно зумовлені вимогами суспільства й особистості. Незважаючи на те, що ця проблематика розглядалася науковцями до остан-

нього часу лише аспектно та здебільшого відносно фахівців інших напрямів сфери обслуговування, наявні результати досліджень складають достатнє теоретичне підґрунтя для знаходження шляхів ефективного формування професійної культури майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства під час їх навчання у вищих навчальних закладах.

Оскільки професійна культура особистості знаходиться під значним впливом особливостей і специфіки певної сфери діяльності, то встановлення сутності та структури професійної культури фахівців сфери ресторанного господарства ми пов'язуємо зі з'ясуванням особливостей цієї галузі та специфіки діяльності її працівників. Означене вважаємо напрямом наших подальших досліджень.

1. *Архіпова В. В.* Ресторанна справа: Асортимент, технологія і управління якістю продукції в сучасному ресторані. — 2-ге видання : навч. пос. / *В. В. Архіпова, Т. В. Іванникова, А. В. Архіпова.* — К. : Центр учбової літератури; фірма “Інкос”, 2008. — 384 с.
2. ГОСТ 30524-97 Общественное питание. Требования к обслуживающему персоналу.
3. Гостиничный и туристический бизнес / Под ред. проф. *Чудновского А. Д.* — М. : Ассоциация авторов и издателей “Тандем”; Изд-во ЭКМОС, 1998. — 352 с.
4. *Заремба П. О.* Основні тенденції розвитку ресторанного господарства в донецькому регіоні / *П. О. Заремба, О. Л. Будель* // Прометей. — 2011. — № 35. — С. 220—223.
5. *Кабушкин Н. И.* Менеджмент гостиниц и ресторанов : учебник / *Н. И. Кабушкин.* — 4-е изд., стереотип. — Мн. : Новое издание, 2003. — 368 с.
6. *Кабушкин Н. И.* Основы менеджмента : учеб. пособие / *Н. И. Кабушкин.* — 5-е изд., стереотип. — Мн. : Новое издание, 2002. — 336 с.
7. Профессиональные стандарты по профессиям ресторанной индустрии / Федерация Рестораторов и Отельеров; Науч.-учеб. центр “Агентство проф. Стандартов” (АПС). — М. : Изд. дом “Ресторанные ведомости”, 2004. — 152 с.
8. *Чорна Л. В.* Особливості практичної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в університетах США : Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / *Любов Василівна Чорна.* — Черкаси, 2009. — 321 с.
9. *Яковлева Н. А.* Методологические основы развития профессиональной культуры менеджера / *Н. А. Яковлева* // Научный вестник уральской государственной службы. — 2011. — № 1(14). — С. 378—385.
10. *Яценко В. А.* Педагогические условия подготовки старшеклассников к обоснованному выбору профессий сферы обслуживания: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / *В. А. Яценко.* — М., 1990. — 149 с.
11. Ritz Carlton делится опытом в кадровых вопросах // Гостиницы и рестораны. — [Электронный ресурс] Otel-E. — Режим доступа : <http://www.otel-e.com>
12. *Roe A.* The Psychology of Occupations. — N.-Y., 1956. — 354 p.

Стаття надійшла до редакції 01.11.2012

Ю. Безрученков

**Формирование профессиональной культуры
будущих специалистов ресторанного хозяйства
как научно-педагогическая проблема**

В статье обоснована актуальность исследования проблем формирования профессиональной культуры будущих специалистов сферы ресторанного хозяйства в связи с изменениями, которые произошли в ресторанной индустрии, в потребностях и требованиях потребителей ресторанных услуг. Установлено, что до последнего времени эта проблема рассматривалась учеными аспектно, преимущественно касалась специалистов других отраслей сферы обслуживания и длительный период времени не выходила за рамки системы профессионально-технического образования.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная культура будущих специалистов сферы ресторанного хозяйства, сфера обслуживания, профессионально важные качества, культура общения, профессиональное поведение.

Yu. Bezruchenkov

**Formation of Professional Culture of Future Experts
of the Catering Industry as a Pedagogical Problem**

The article grounds the urgency of the research of the problems concerning professional culture formation of future experts of the catering industry in connection with the changes occurred in the restaurant industry, in needs and requirements of restaurant services' consumers. It is stated that down to recent times this problem was considered by scientists partially, mainly concerned specialists of other branches of a services sector and the long period of time was not beyond the vocational training system.

Key words: professional culture, professional culture of future experts of the catering industry, services sector, professionally important qualities, culture of communication, professional behavior.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Л. Б. Лук'янова

УДК 377.2:37.018.42

Леся Стечкевич

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БЕЗРОБІТНИХ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Соціально-економічні зміни зумовили необхідність модернізації системи освіти, яка безпосередньо пов'язана з економічними процесами через забезпечення підготовки продуктивних сил. Це пояснюється низкою причин, зокрема неможливістю людини засвоїти великі потоки інформації в інформаційному суспільстві, суперництвом у досягненні успіхів поруч із прагненням до рівності можливостей, проведення ринкових реформ без урахування соціальної орієнтації тощо. Аналіз проблеми розвитку ринкових відносин показує, що ринок спричиняє за собою безробіття; формування нових господарських структур (як державних, так і приватних), перепідготовку і переміщення значних мас людей.

Це зумовлює необхідність посилення вимог роботодавців до фахівців-професіоналів і спричиняє зміни у сфері зайнятості населення. У період фінансово-економічної кризи для ситуації на ринку праці характерне зростання чисельності громадян, які потребують соціального захисту через втрату роботи. За таких умов посилюється роль держави у підтримці безробітних, поверненні їх до трудової діяльності та загалом у підвищенні рівня продуктивної зайнятості населення.

Важливим кроком у модернізації вищої освіти є прийняття урядом України Національної рамки кваліфікацій, яка є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів [3]. Кожний освітньо-кваліфікаційний рівень НРК характеризується такими дескрипторами: знання, уміння, комунікація, автономність, відповідальність, професійна компетентність [7].

Професійне навчання безробітних як основний засіб розв'язання зазначеної проблеми дає змогу охопити широкий спектр соціальних та економічних завдань. За останнє десятиліття суттєво змінилися вимоги ринку праці до якості робочої сили, що стало наслідком інтенсивного запровадження нових техніки та технологій у виробництво, підвищення вимог роботодавців до претендентів на робочі місця. Заслуговує на увагу єдність поглядів учених і практиків щодо необхідності модернізації системи підготовки кадрів шляхом надання сучасних професійних знань, умінь і навичок насамперед безробітним громадянам.

У працях зарубіжних і вітчизняних учених знайшли відображення різні аспекти організації професійного навчання безробітних. Так, Ю. Деражне, Л. Криницька, Л. Сігаєва, В. Скульська, Н. Тихонова професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації безробітних розглядають як проблему теорії та практики педагогічної науки, визначають організаційно-педагогічні умови ефективного навчання цієї категорії осіб. Професійне навчання безробітних як проблему соціально-економічного розвитку держави, його соціальні й економічні функції досліджують Ю. Маршавін, П. Новиков, Д. Прайс, В. Савченко, Ф. Туй, М. Туленков, В. Федоренко, Е. Хансен, В. Шеметов. Важливе значення цієї послуги для зниження психологічного напруження, пов'язаного з втратою навичок навчання у дорослих, підвищення мотивації до навчання і трудової діяльності обґрунтовано О. Киричуком, О. Корчевною, Л. Ляміною, О. Мараткановою. Таким чином, проблема організації професійної підготовки безробітних розглядається в широкому міждисциплінарному діапазоні та є об'єктом вивчення різних наук, зокрема соціологічних, економічних, педагогічних, психологічних тощо. Однак нині відсутні методологічні та концептуальні розробки щодо визначення педагогічних умов професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах.

Метою даної статті є обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки безробітних громадян у професійно-технічних навчальних закладах.

Результати теоретичного аналізу проблеми показали, що перехід до ринкової економіки сприяв створенню умов для отримання громадянами певних свобод, позитивних змін у виробничій і обслуговуючій сферах. Водночас, запровадження різних форм господарювання, ліквідація та реструктурування підприємств спричинили безробіття. Безробітні в Україні є не лише суб'єктами ринку праці, але й дорослими людьми, які в умовах соціально-економічних трансформацій виключені з процесу матеріального та культурного виробництва, а відтак – соціально й економічно не захищені, переживають психологічні труднощі, пов'язані зі своїм теперішнім соціальним статусом і потребують допомоги суспільства і держави у вирішенні проблеми працевлаштування.

Правовою основою організації професійного навчання безробітного населення в нашій державі є Конституція України [4], Закони України “Про зайнятість населення” [1] та “Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття”, Закони України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, Постанова Кабінету Міністрів України № 46 “Про порядок формування системи професійної підготов-

ки, підвищення кваліфікації та перепідготовки вивільнюваних працівників і незайнятого населення” [2, с. 15–17], Концепція професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення [2, с. 18–31].

Професійне навчання фахівців із числа безробітних проводиться службою зайнятості відповідно до потреб місцевого ринку праці загалом і з урахуванням конкретної потреби в персоналі певного підприємства, установи, організації чи фізичної особи, котра приймає на роботу найманого працівника.

В умовах ринку праці зміна професії або спеціальності є однією з найпоширеніших і актуальних проблем дорослого населення. Потреба в навчанні впродовж усього трудового життя зумовлена сучасним технічним і технологічним розвитком, оновленням виробництва, розвитком інформаційних технологій тощо. Високий професійно-освітній рівень робочої сили є однією з основних складових високої конкурентоздатності вітчизняної економіки.

Саме “освіту в найбільш широкому змісті можна назвати засобом, який дозволяє кожній звичайній людині стати особистістю, активним членом суспільства і кожному суспільству зробити крок до кращого життя” [3, с. 35].

У професійно-технічних навчальних закладах, які реалізують програми для дорослих, виникають організаційні труднощі, пов’язані з неоднорідністю контингенту слухачів. Аудиторія дорослих слухачів є групою людей, які дуже відрізняються один від одного за вихідним рівнем знань, професійним досвідом, установками, що зумовлює низьку успішність, а також зростання кількості безробітних, які припинили навчання без поважних причин. У зв’язку з цим у комплектуванні навчальних груп має максимально забезпечуватися гомогенність складу слухачів за базовим рівнем знань і вмінь, освітою, віком, попереднім характером професійної діяльності. У такому випадку на допомогу повинні прийти різноманітні психологічні тести, анкетування, визначення рівня IQ тощо. Для цього у центрах зайнятості проводяться відповідні семінари, тренінги, круглі столи.

Отже, під поняттям “професійна підготовка безробітних” у нашому дослідженні розглядатимемо спеціально організований процес професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації безробітних громадян, спрямований на формування (або вдосконалення) у них професійних компетенцій з урахуванням наявного освітнього рівня та досвіду попередньої практичної роботи і забезпечення їх подальшої професійної реалізації.

Викладене вище дозволило обґрунтувати концептуальні засади професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах.

1. *Підвищення рівня мотивації та адаптації слухачів до набуття професійних компетенцій* впливає на вирішення основного завдання – підготовку працівників, здатних скласти гідну конкуренцію на ринку праці та спромож-

них швидко адаптуватися до технологічних змін у відповідній галузі. Для формування у слухачів високого рівня мотивації та комфортного рівня адаптації доречно здійснювати процес підготовки на основі організації навчального процесу як суб'єкт-суб'єктного, де активна діяльність слухача спрямовується на: усвідомлення конкретних цілей і завдань навчальної діяльності, зацікавленості об'єктами навчання, результатами праці тощо. З цією метою запропоновано тренінги з мотивації та адаптації для слухачів груп ДСЗУ.

2. *Застосування різноманітних підходів до змісту й організації професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах* передбачає, що питання професійної підготовки безробітних повинно враховувати не лише набуття ними певного набору відповідних знань, умінь і навичок, але й факт впливу на них чотирьох наук, які перебувають у взаємних зв'язках. Детальне вивчення попарних зв'язків педагогіки, психології, соціології та економіки із застосування системного й інтегративного підходів до явищ у контексті категорії "безробітні" дозволило визначити систему науково-теоретичних підходів до організації професійної підготовки безробітних, що забезпечить максимальну ефективність організації такого навчання у професійно-технічних навчальних закладах: особистісно орієнтований, андрагогічний, аксіологічний, мотиваційний, компетентнісний, діяльнісний.

Провідним вважаємо *компетентнісний підхід* як такий, що спрямований на остаточний очікуваний результат професійної підготовки та дає можливість визначити готовність слухача до професійної діяльності.

Школа закладає фундамент професії, формує менталітет майбутнього професіонала. А, отже, спрацьовує ефект занурення в проблеми професійної діяльності, тому що діє фактор часу (порівняно короткий термін навчання у закладі вищої освіти), що сприяє формуванню установок і визначеного типу професійного мислення. Нарешті, найголовнішим компонентом підготовки фахівця є фундаментальна підготовка за фахом. Саме фундаментальна підготовка майбутнього фахівця визначає його здатність до стратегічного мислення, здатність передбачати [6, с. 65].

Коло професійних компетенцій фахівця зростає і розширюється з набуттям професійного досвіду або подальшого навчання, що, по суті, є переходом на вищий освітньо-кваліфікаційний рівень відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Компетенції розглядаються як комплекс сформованих у процесі освіти або в результаті накопиченого практичного досвіду можливостей ефективної поведінки у професійній діяльності. Зокрема ці можливості забезпечуються комплексом знань, умінь і навичок, розумінням ситуації та проблем, жит-

тевою позицією, структурою цінностей, мотивацією поведінки, готовністю до певних видів і рольової структури діяльності [5].

3. *Розробка механізмів оновлення змісту професійної підготовки безробітних з урахуванням вимог ринку праці та ринку освітніх послуг* є однією з найважливіших умов, яка забезпечує відображення у навчальних планах і програмах перспективно-спроєктованих знань, їх інтегративність, технологічне спрямування. Зміст професійної освіти визначає характер педагогічної діяльності викладацького складу і пізнавальної – слухачів. Суттєву роль тут відіграють механізми розробки навчальних планів і програм із професійної підготовки на прикладі окремих спеціальностей.

4. *Виявлення особливостей професійної підготовки безробітних і вимог до організації навчання.* До таких вимог доцільно віднести його здійснення за допомогою використання інноваційних методів навчання, підтримку пізнавальних інтересів і розвитку творчих здібностей, формування постійної потреби і схильності до самостійної роботи, пошуку нових знань як умови професійного самовдосконалення і нарощування інтелектуального капіталу, мотивацію важливості та необхідності засвоєння знань, навичок, можливість адаптації отриманих знань та вмій і використання їх в нових умовах, проблемну орієнтацію, спрямованість на вирішення певного завдання, проблеми та розвиток мисленневих і творчих здібностей, формування умінь активно використовувати отримані знання; охоплення всіх складових компетентності: знань, навичок, розуміння, переконання, цінностей тощо.

5. *Формування готовності педагогічних працівників ПТНЗ до організації процесу навчання безробітних,* адже саме від викладача, рівня його професійної компетентності залежить результат роботи. Для реалізації цієї умови розроблено спецкурс для педагогічних працівників ПТНЗ “Особливості професійного навчання безробітних”. В основі цього спецкурсу – усвідомлення педагогами цілей професійної підготовки безробітних відповідно до вимог часу і ринку; врахування особливостей роботи з дорослими; вибір форм і методів навчання; системне вивчення свого предмета з урахуванням ІКТ; постійне вдосконалення педагогічної майстерності.

Виявлені особливості дорослих слухачів визначають необхідність організації навчального процесу як спільної діяльності викладача та студента на всіх етапах навчання: постановки його мети, вибору змісту навчання, планування, реалізації до оцінки та корекції результатів. Не менш важливою є і педагогічна технологія “співробітництва” (відмова від критики дорослих людей, забезпечення свободи думки, створення психологічного комфорту, відсутність покарання тощо).

6. *Діагностика можливостей та потреб слухачів упродовж навчання та максимальне використання їх попереднього досвіду.* Оскільки, на відміну від школярів чи студентів, слухачі мають певний досвід професійної діяльності, то доцільно його використати з певними застереженнями. З одного боку, використання попереднього досвіду може бути шкідливим, заважаючи опанувати нові, іноді якісно відмінні, уміння та навички. У цьому випадку людина, особливо у зрілому віці, спирається на відомі опановані нею операції та знання, що зумовлює підсвідомий опір новому. Водночас, ці уміння та знання можуть стати надзвичайно корисними за умови їх трансформації, адаптації до нових умов. Ця засада фактично розширює та посилює попередню щодо підготовки викладачів, вона спрямована на тісну співпрацю у професійному навчанні.

Таким чином, концептуальними засадами професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах визначено такі: підвищення рівня мотивації та адаптації слухачів до набуття професійних компетенцій; опора на інтегративний, системний, особистісно орієнтований, андрагогічний, аксіологічний, мотиваційний, компетентнісний і діяльнісний підходи; розробка механізмів оновлення змісту професійної підготовки безробітних з урахуванням вимог ринку праці та ринку освітніх послуг; виявлення особливостей професійної підготовки безробітних та вимог до організації навчання; формування готовності педагогічних працівників ПТНЗ до організації процесу навчання безробітних; діагностика можливостей і потреб фахівців упродовж навчання та максимальне використання їх попереднього досвіду. До подальших напрямів дослідження відносимо конкретизацію визначених концептуальних засад для професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах невиробничої сфери.

1. Закон України “Про зайнятість населення”. — К., 2001. — 16 с.
2. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійного навчання незайнятого населення / за ред. Л. О. Яневич. — 2-ге вид. — К. : ПІК ДСЗУ, 1999. — 260 с.
3. Івко Н. В. Психологічні засади організації освіти дорослих // Технологія навчання дорослих: зміст, структура, основні характеристики : Матеріали науково-практичної конференції, м. Луганськ, 31 березня 2005 р. / Ред. кол. : С. Я. Марченко та ін. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 97 с.
4. Конституція України. — К. : Преса України, 1997. — 80 с.
5. Коротков Є. М. Управление качеством образования: учебное пособие [для вузов] / Є. М. Коротков. — М. : Академический Проект ; Мир, 2006. — 320 с.
6. Кузьмінський А. Підготовка майбутнього фахівця в контексті компетентнісного підходу // Інформаційно-комунікативні технології в сучасній освіті:

проблеми, досвід, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: [2 ч]. Ч. 2. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. — Львів : ЛДУ БЖД, 2012. — С. 62—65.

7. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 року “Про затвердження національної рамки кваліфікацій” // Офіційний вісник України. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ovv.com.ua/articles/475-kabinet-ministriv-ukrayini/publisher/14>

Стаття надійшла до редакції 20.02.2013

Л. Стечківч

Концептуальные принципы профессиональной подготовки безработных в профессионально-технических учебных заведениях

В статье обоснованы концептуальные принципы профессиональной подготовки безработных в профессионально-технических учебных заведениях. Выявлены особенности профессиональной подготовки безработных, определены требования к содержанию и организации учебы. Рассматривается вопрос готовности преподавателя к работе с безработными.

Ключевые слова: безработные, профессиональная подготовка безработных, профессионально-технические учебные заведения, рынок труда.

L. Stechkevych

Conceptual Principles of Professional Training of Unemployed in Vocational Educational Establishments

The article grounds conceptual principles of professional training of unemployed in vocational educational establishments. The author educes the peculiarities of professional training of unemployed and determines the requirements to study maintenance and organization. The question of teacher readiness to work with unemployed is under consideration.

Key words: unemployed, professional training of unemployed, vocational educational establishments, labour market.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Л. Б. Лук’янова

УДК 377.3:624

*Ірина Козловська,
Оксана Білик*

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ
ДО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ У ПТНЗ**

Проблема підготовки висококваліфікованого робітника, здатного забезпечити високу продуктивність праці, є особливо актуальна для побудови науково-індустріального суспільства. В умовах ринкової економіки вимоги до професійної майстерності робітника, безсумнівно, зростатимуть. Основним джерелом поповнення ринку праці кваліфікованими робітниками є система професійно-технічної освіти. Водночас поєднання навчальних планів загальноосвітньої школи та ПТНЗ призвело до зростання затрат навчального часу, зниження якості загальноосвітніх знань, дублювання навчального матеріалу в різних циклах навчальних предметів, роз'єднаності знань, а також до невиправданого перевантаження учнів.

Є засобом усунення цих недоліків є впровадження в навчально-виховний процес інтегративних форм і методів навчання, інтеграція змісту знань учнів. Це сприяє формуванню цілісної системи знань учнів, активізує їх розумову діяльність, підсилює виховні функції освіти. У результаті зростає як якість загальноосвітніх знань учнів, так і рівень їх професійної підготовки. Важливість проблеми інтеграції знань пов'язана також із тим, що на сучасному етапі необхідно не лише раціонально використовувати природні ресурси, але й створювати нові матеріали і технології, використовуючи найновіші досягнення науки.

Низка науково-педагогічних праць присвячена дослідженню навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін (В. Сидоренко, Д. Тхоржевський, А. Пінський, В. Шапкін); інтеграційних процесів у професійній освіті (С. Гончаренко, К. Колесіна, Р. Гуревич, Ю. Дік, В. Максимова, К. Чапаєв, І. Пастирська, О. Стечкевич, Т. Якимович, Л. Сліпчишин) та ін. Водночас інтегративний підхід до формування знань і вмінь учнів ПТНЗ будівельного профілю досліджувався лише в окремих спеціальностях, що і зумовило вибір тематики даної статті.

Метою статті є обґрунтування теоретичних положень інтеграції знань і вмінь учнів ПТНЗ із загальнотехнічних і загальноосвітніх ди-

сциплін та практична реалізація у процесі вивчення курсів фізики та матеріалознавства.

Інтеграція як методологічний підхід сприяє забезпеченню креативності, сумісності, єдності змісту освіти. Зміст освіти, де “головною була ідея про простоту світу і його підкорення причинним зв’язкам, що відкриваються людині у знаннях, придатних для вирішення завдань у стандартних ситуаціях, все більше суперечить умовам динамічності, нестабільності та неоднозначності. Потрібні нові моделі, орієнтовані на творчість, діяльнісне знання” [6, с. 10]. Інноваційні розробки щодо змісту освіти так чи інакше пов’язані з ідеями інтеграції [2; 5]. Важливе місце серед таких нових моделей займають інтегративні моделі.

До випускників професійних навчальних закладів висуваються вимоги, які враховують не лише стан науки та виробництва сьогодення, а й перспективи його розвитку в майбутньому. Тому до відбору змісту навчального матеріалу загальнотехнічних і спеціальних дисциплін необхідно підходити з прогностичних позицій.

Результати теоретичного аналізу й узагальнення практичного досвіду дозволяють виявити ряд суперечностей, які об’єктивно існують у професійній школі. Вони зумовлені як відкриттям нових фактів і зв’язків, так і появою нових запитів практики, що потребують розробки нових теоретичних знань. Ці суперечності виникають між типовими навчальними програмами й інтегративним характером фахових знань на сучасному етапі розвитку суспільства; збільшенням обсягу і складності змісту знань та їх неефективним згортанням й архівацією в діючій системі навчання; застарілими змістом, формами і методами навчання та сучасними вимогами до рівня загальної та загальнотехнічної підготовки випускника ПТНЗ; наявністю значної кількості інтегрованих курсів і недостатнім теоретичним обґрунтуванням їх змісту та форм і методів вивчення; вимогами урахування особливостей методики викладання інтегрованих знань і традиційною системою підготовки викладачів і методистів тощо.

Аналіз цих суперечностей окреслює проблему теоретичного та методичного обґрунтування викладання загальнотехнічних і загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ. Такими конкретними шляхами є розроблення основ дидактичної інтегративної методології, розробка теоретико-методологічних і методичних основ побудови інтегративних курсів, науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо організації виробничого навчання фахівців, методики інтегративного навчання предметів загальнотехнічного та загальноосвітнього циклів у ПТНЗ, формулювання основних вимог до специфіки роботи викладачів цих дисциплін тощо.

Структура інтегративного знання має особливості, оскільки базується на поєднанні елементів дещо іншої природи, ніж, наприклад, елементи основ однієї науки. Фахівцям, як правило, доводиться мати справу не з окремими предметними знаннями, а з системами різнопредметних знань, які мають різнорідні властивості. Ці властивості залежать не лише від окремих елементів знань, а й від способу об'єднання елементів знань у конкретні системи: зміна мети чи способу взаємозв'язків між знаннями (навіть якщо вони складаються з однакових елементів) змінює загальні властивості та структуру всієї системи знань. Отже, елементи знань, навіть якщо вони є основою певної науки, не дають можливості опанувати знаннями у цілісній системі.

Звідси випливає, що інтеграція знань дає можливість більш осмислено вивчати їх окремі елементи, оскільки учні бачитимуть місце та призначення кожного елемента знань у системі. Високий рівень освіти неможливо забезпечити, якщо учні не розуміють перспективи процесу чи поняття, які вивчаються в курсі фізики, а це спостерігається за відсутності єдності інтерпретації навчального матеріалу різних дисциплін. Упровадження інтегративних елементів різних рівнів і видів у навчально-виховний процес допомагає учням подолати одну з найбільших складностей у навчанні – перехід до суті технологічного процесу, до пояснення наукових принципів, які лежать в його основі.

У формуванні змісту загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін доцільно спиратися на поняття структури навчального матеріалу, виходячи з положення, що елементи утворюють структуру лише тоді, коли вони пов'язані між собою не механічно, а так, що впливають один на одного, причому вплив цей є суттєвим [9, с. 161]. Не виключається також можливість бачення в одному і тому ж змісті навчального матеріалу різних елементів. Структуру навчального матеріалу розуміємо як послідовність вивчення основних понять, причому досягається максимальне розкриття ознак їх змісту. Серед понять виділялися інваріанти – такі компоненти та характеристики об'єктів, які залишаються незмінними при перетворенні об'єктів. Наприклад, одним із видів інваріантів навчального матеріалу є його об'єктивний зміст. Інваріантом може бути і логічна структура дози навчального матеріалу (при різних підходах до нього і трактуваннях, наприклад, при вивченні в різних навчальних предметах).

Елементами навчального матеріалу ми надалі вважатимемо поняття та судження, а також зв'язки та відношення між окремими знаннями. Серед них виділимо поняття-об'єкти (будівельні матеріали, тверді тіла, діелектрики тощо), поняття-властивості та величини, що їх описують (а

також фактори, здатні впливати на структуру та властивості речовини), поняття-процеси (фізичні та технологічні). Виділимо також методи вивчення, використання та впливу на властивості матеріалів.

У вирішенні проблеми інтеграції знань учнів важливе місце посідає визначення змісту знань, рівня інтеграції, її масштабності. У зв'язку з відсутністю наукового обґрунтування елементів інтеграції в діючих навчальних планах та програмах, на сучасному етапі досить складною проблемою є вибір навчального матеріалу, який має об'єктивні підстави для інтеграції. Тому в практиці роботи викладачів переважають низькі рівні інтеграції знань (міжпредметні зв'язки), для встановлення яких достатньо проаналізувати зміст навчальних предметів і виявити пов'язані між собою факти, дії, об'єкти тощо.

При вивченні зв'язків і відношень між знаннями основними критеріями ми вважали кореляцію, яка рівна нулю, коли поняття несумісні (не перетинаються ні у змісті, ні в методах); рівна одиниці, коли поняття тотожні (співпадають повністю), набуває значень від нуля до одиниці, коли поняття сумісні (наприклад: вода та рідина).

Першим етапом теоретичного обґрунтування інтеграції знань є аналіз змісту навчальних планів, програм і самого навчального матеріалу різних навчальних предметів із метою відбору споріднених понять, які поки-що розрізнені, але в ідеальному варіанті створюють цілісну систему. У нашому дослідженні базовими були поняття курсу фізики та матеріалознавства з елементами хімічних понять, а також елементами деяких спеціальних понять, які використовуються у професійній підготовці учнів.

Курс матеріалознавства в ПТНЗ має свою історію та сильно змінюється залежно від його профілю (від повного курсу для певної спеціальності до відсутності курсу матеріалознавства як предмета, наприклад у ряді сільських ПТУ). Цей курс повинен бути гнучким і враховувати сучасні досягнення науки про речовину. Учні повинні вивчати не лише характеристики та марки матеріалів, але й розуміти їх основні фізико-хімічні властивості.

Оскільки діючі програми з матеріалознавства передбачають вузькоспрямоване вивчення (як правило описове) технічних характеристик матеріалів, а загальноосвітні базові знання для цього курсу розсіяні в курсах фізики, хімії та частково географії, ми при розробці змісту навчального матеріалу з цього курсу взяли за основу курс матеріалознавства для ВНЗ.

Наука про матеріали, зокрема будівельні, а також її дидактичний еквівалент у навчально-виховному процесі – матеріалознавство, на нашу думку, не лише має висвітлювати теоретичні, практичні та технічні відомості про окремі матеріали чи їх групи, але й повинна розкривати сукупність властивостей, явищ і процесів, які описують властивості матеріалів у комплексі, в єдності.

Такий підхід до вивчення матеріалознавства передбачає тісну взаємодію навчального матеріалу з фізики і матеріалознавства, оскільки передумови такого зв'язку існують об'єктивно. Всі, без винятку, матеріали складаються з атомів, молекул чи іонів. Це їх найзагальніша риса. Вивчення структури будівельних матеріалів означає вивчення просторового розміщення частинок, їх взаємозв'язку, а також пор, капілярів, поверхонь, розподілу фаз, мікротріщин тощо.

Основними поняттями при вивченні будівельних матеріалів є їх властивості. Властивістю вважатимемо здатність матеріалу деяким чином реагувати на дію одного чи сукупності зовнішніх чи внутрішніх силових, посадочних, теплових та інших факторів [7, с. 51]. Розуміння основних фізичних процесів та властивостей матеріалів, правильне застосування їх у процесі роботи є важливою частиною професійної підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця. Знання про закономірності зв'язку структури та властивостей матеріалів, проектування складу матеріалів оптимальної структури – це компоненти знань кожного майбутнього будівельника.

На нашу думку, курс матеріалознавства повинен складатися з двох основних частин. У першій із них закладається природничо-наукова база знань про структуру та властивості матеріалів, а в другій – професійні знання на базі тих матеріалів, які становлять інтерес для конкретної спеціальності.

Така система навчання поруч із синхронізацією вивчення окремих понять у курсах фізики і матеріалознавства (для окремих спеціальностей – хімії) усуває використання в курсі матеріалознавства ненаукових означень, використання застарілих одиниць вимірювання, дублювання навчального матеріалу, перевантаження програм із матеріалознавства другорядними відомостями (наприклад, програм для кранівників будівельних кранів – відомостями з металургії).

Викладене вище дозволило сформулювати нам концептуальні положення ***інтегративного підходу до загальноосвітньої та загальнотехнічної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю у ПТНЗ:***

– інтеграція знань учнів ПТНЗ є дієвим інструментарієм формування наукового світогляду учнів, вироблення в них загальнопрофесійних поглядів на сучасне виробництво і відповідну профільну галузь, оскільки світогляд учнів не може формуватися на базі одного чи навіть декількох навчальних предметів;

– методологічно і теоретично обґрунтована інтеграція загальноосвітніх і загальнотехнічних знань є надійною базою для формування професійних знань;

– використання інтегративного підходу у вивченні загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін дає змогу усунути з навчального

процесу такі негативні явища, як дублювання знань, перевантаження учнів, фрагментарність і формалізм знань, оскільки передбачає єдиний підхід до знань, їх системність і взаємодію;

– психолого-педагогічне обґрунтування інтегративного підходу до вивчення загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін дозволяє забезпечити логіку формування комплексних понять, розуміння учнями фізичної суті явищ, які вивчаються у різних предметах, правильне і творче застосування знань у майбутній професійній діяльності;

– використання інтегративного підходу в навчальному процесі повинно бути науково обґрунтованим із метою уникнення псевдоінтеграції та еkleктичності знань у навчальному матеріалі;

– інтеграцію знань доцільно впроваджували на різних рівнях (профільність знань, міжпредметні зв'язки, синтез знань, взаємодія знань, формування інтегрованих метапредметів);

– інтеграція знань у навчальному процесі обов'язково передбачає їх диференціацію;

– співвідношення між предметним та інтегрованим змістом навчання залежить від конкретних навчальних предметів і профілю ПТНЗ;

– впровадження інтеграції в навчальний процес вимагає певної послідовності та передбачає такі етапи, як аналіз програм із дисциплін, котрі формують комплексні поняття, встановлення структури інтегрованого навчального матеріалу (відбір понять, визначення об'єктивних передумов їх інтеграції, встановлення логічної послідовності вивчення змісту навчального матеріалу, обґрунтування форм і методів інтеграції знань); аналіз отриманої системи знань як цілого, виявлення якісних і кількісних змін, пов'язаних із процесом впровадження інтеграції.

Таким чином, важливою умовою ефективності навчального процесу в ПТНЗ є використання інтегративного підходу до змісту навчання, синхронізація вивчення спорідненого навчального матеріалу в різних предметах, а також максимальне використання різнопредметних знань для вивчення комплексних об'єктів і понять. Синхронізація знань викликає певні зміни в навчальних планах, необхідність перегляду темпів вивчення матеріалознавства з метою забезпечення природничо-наукової основи для освоєння матеріалознавчих знань.

Форми та методи інтеграції знань учнів (лекції, інтегровані уроки, комплексні завдання тощо) та їх впровадження в навчальний процес є перспективним засобом підвищення якості знань учнів, тому до подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування та реалізацію, враховуючи перспективи розвитку системи професійної освіти, інтегративних методів і форм навчання.

1. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Білик Оксана Сергіївна. — Вінниця, 2009. — 214 с.
2. Ившина Г. В. Инвариантный подход к проектированию и применению информационных технологий в образовании / Г. В. Ившина // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 1. — С. 41—46.
3. Іванченко Є. А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук 13.00.04 / Іванченко Євгенія Анатоліївна. — Одеса, 2011. — 395 с.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська. — Львів : Світ, 1999. — 302 с.
5. Леднев В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. — М. : Высш. шк., 1989. — 360 с.
6. Лихолетов В. Инвариантные компоненты деятельностных знаний в профессиональном образовании / В. Лихолетов // Альма матер. — 2002. — № 2. — С. 10—15.
7. Общий курс строительных материалов / Под ред. И. А. Рыбьева. — М. : Высш. школа, 1987. — 584 с.
8. Пастирська І. Я. Загальнонаукові передумови інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ — початку ХХІ століття / І. Я. Пастирська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне наукове фахове видання. — 2011. — Вип. 4. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11/piupps.pdf
9. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. — М. : Педагогика, 1974. — 192 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013

И. Козловская, О. Билык

Особенности интегративного подхода к общеобразовательной и общетехнической подготовке будущих специалистов строительного профиля в ПТУЗ

В статье обосновано концептуальные положения интегративного подхода к общетехнической и общеобразовательной подготовке будущих специалистов строительного профиля в профессионально-технических учебных заведениях. Выявлены практического применения интегративного подхода к изучению курса материаловедения на основе теории строительных материалов и физики на интегративной основе.

Ключевые слова: интегративный подход, профессионально-техническое учебное заведение, общеобразовательные дисциплины, общетехнические дисциплины, физика, материаловедение.

I. Kozlovska, O. Bilyk

**Peculiarities of Integrative Approach to General Educational
and General Technical Training of Future Specialists
of Building Profile in Vocational Educational Establishments**

The article grounds conceptual statements of integrative approach to general educational and general technical training of future specialists of building profile in vocational educational establishments. The authors educe possibilities of practical application of integrative approach to the study of the course of material science basing on the theory of construction materials and physics on the integrative principles.

Key words: integrative approach, vocational educational establishment, general subjects, general technical subjects, physics, material science.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Л. Б. Лук'янова

УДК 377:37.012.7

Лариса Петренко

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

За структурою наукового пізнання дослідження включає формування емпіричної бази, в основі якої лежать емпіричні факти – знання про певний фрагмент дійсності, одержані дослідним шляхом. Для нашого дослідження необхідними є знання про стан розвитку інформаційно-аналітичної компетентності (ІАК) керівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

У методології педагогічної науки емпіричному дослідженню надається значна увага, оскільки брак емпіричного матеріалу, фактів, які виступають основою наукового узагальнення, є одним із найсерйозніших недоліків. Задля уникнення цього недоліку необхідне розроблення системи методів дослідження, адекватних поставленим завданням, та надійних засобів отримання й обробки емпіричних даних.

Результати аналізу останніх досліджень і публікацій із даної проблеми є свідченням того, що питання здійснення емпіричних досліджень висвітлюється в методології науки (О. Баскаков, С. Куліков, І. Лакатос, Ю. Петров, В. Степін, Ю. Сурмін, Г. Татарова, М. Туленков, Є. Ушаков, П. Фейсрабенд тощо). Проблема емпіричних наукових досліджень у педагогіці відображена у працях С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Краєвського, Д. Новікова, П. Образцова, М. Скаткіна й інших вітчизняних і зарубіжних учених. Окремі аспекти емпіричного дослідження рівня сформованості ІАК у майбутніх фахівців висвітлені в наукових працях О. Гайдамак, Н. Гайсинюк, О. Назначило, В. Омельченко, В. Фоміна. Однак ІАК керівників ПТНЗ за своїм змістом і структурою відмінна від ІАК інших спеціалістів, а тому емпіричне дослідження матиме свою систему методів для одержання даних про рівень її розвитку.

Метою статті є вивчення сутності емпіричного дослідження ІАК керівників ПТНЗ, визначення порядку його здійснення, розроблення дослідницької методики, яка б забезпечувала належну репрезентативність і валідність масиву первинної інформації, без якої не можна досягти належної вірогідності сформульованих висновків.

З метою досягнення поставленої мети дослідження ми виходимо з того, що емпіричне дослідження – це етап наукового пізнання, який передбачає

збирання фактів, їх первинне узагальнення, описання спостережувальних і експериментальних даних, їх систематизацію та класифікацію [5, с. 101]. При цьому факти поділяються на наукові та факти дійсності. Фактами дійсності називають ті події та явища, які відбувалися або відбуваються в дійсності (реальності) – це різні сторони, властивості, відносини об'єктів, які вивчаються. Наприклад, компонентний склад ІАК керівників ПТНЗ та стан її сформованості. Науковий факт у методології науки розглядається як одна з форм становлення наукового знання. Під науковим фактом розуміють “віддзеркалені свідомістю факти дійсності перевірені, осмислені та зафіксовані в мові науки у вигляді емпіричних суджень. Іншими словами, наукові факти стають такими тоді, коли вони є елементами логічної структури конкретної системи наукового знання” [1, с. 32].

Формулювання емпіричних фактів у формі фактофіксуючих думок можливе на основі емпіричної бази, формування якої здійснюється на емпіричному етапі дослідження. Перша його стадія передбачає одержання фактів із першоджерела – реальної дійсності.

Отже, виявлення фактів реального стану розвитку ІАК керівників ПТНЗ, їх пояснення й узагальнення визначається логікою наукового дослідження. Для їх здобуття необхідна певна система методів, які безпосередньо пов'язані з практикою і дозволяють отримати емпіричні дані про педагогічний процес. Вони мають забезпечити накопичення, фіксацію, класифікацію й узагальнення вихідного матеріалу для створення педагогічної теорії (коли обґрунтована в дослідженні теоретична концепція відзначається винятковою новизною) або “вести до результатів, що органічно вписуються в уже відомі наукові теорії, дещо доповнюючи їх” [2, с. 24]. До таких методів відносять наукове спостереження, різні види психологічних і педагогічних експериментів, роботу з науковими фактами, їх систематизацію, різні способи аналізу й узагальнення; опитування, бесіди, вивчення результатів діяльності конкретних осіб тощо.

У виборі методів для дослідження стану розвитку ІАК керівників ми виходили з результатів вивчення теоретичних засад її розвитку. У процесі дослідження з'ясовано, що ІАК пов'язана з мозковою діяльністю особистості, має безпосередній вплив на організацію мислення і визначає ефективність існуючого стандарту мислення як в управлінській, так і в інноваційній діяльності керівника ПТНЗ. Основоположним у тлумаченні сутності поняття “інформаційно-аналітична компетентність керівника ПТНЗ” є взаємодія й інтеграція її компонентів: теоретичних і технологічних інформаційно-аналітичних знань (когнітивний компонент), комунікативних умінь і навичок з уміннями і навичками здійснювати

аналіз і синтез (функціональний компонент), спрямованість і мотивація з особистісними якостями (особистісно-ціннісний компонент).

Інструментарій оцінювання динаміки розвитку ІАК керівників ПТНЗ подано у вигляді анкети, яка вміщує питання щодо виявлення стану володіння змістом основних понять із теми дослідження (теоретичних інформаційно-аналітичних знань) та методами ІАД (технологічних інформаційно-аналітичних знань). Саме поняття є результатом узагальненого досвіду людей, вищим продуктом мозку і вищим ступенем пізнання світу. Тому в науковій літературі смисл категорії “поняття” розглядається в контексті формування і розвитку наукового мислення. За визначенням Ю. Сурміна, поняття – це “форма мислення, що відображає істотні властивості, зв’язки і відносини предметів та явищ у їх суперечності та розвитку; думка або система думок, що узагальнює, виділяє предмети певного класу за певними загальними і в сукупності специфічними для них ознаками” [5, с. 71]. Науковець класифікує поняття за ознакою їх використання: поняття, що використовуються в широкому значенні (формально виділяють спільні чи схожі ознаки предметів і явищ та закріплюють їх у словах), наукові поняття (відображають істотні й необхідні ознаки), а ті “слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами” [5, с. 71]. Слід зазначити, що поряд із поняттями в наукових дослідженнях використовуються категорії як специфічні терміни теорії. Під категоріями розуміють “форми мислення, які відображають найбільш загальні та істотні сторони, зв’язки і відносини реальної дійсності та пізнання” [5, с. 37]. Засвоєння змісту наукових понять і категорій є показником повноти знань.

Для діагностики й оцінювання особистісно-ціннісного компонента як сукупності певних особистісних якостей керівника використовується тест “МД” (мотивації досягнення), розроблений І. Ладановим [4, с. 172–173] і тест на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії, розроблений О. Калашніковою [3] й адаптований нами до особливостей діяльності керівника ПТНЗ. Тест “МД” обраний нами з огляду на те, що найважливішою складовою мотиваційної сфери особистості керівника є потреби в досягненні успіху, влади; відчуття соціальної значущості своєї діяльності, участі у вирішенні загальнонаціональних завдань, доведенні цінності власної особистості; самоствердження через власну справу; розвитку.

Інформаційно-аналітична діяльність, пов’язана з мозковою діяльністю фахівця, має безпосередній вплив на організацію мислення, що актуалізує визначення рівня сформованості рефлексії керівника ПТНЗ. У сучасних розробках проблема рефлексії розглядається при вивченні: теоретичного мислення; процесів комунікації та кооперації, що пов’язано з необхідніс-

тю розуміння справжніх основ сумісних дій і їх координації; самосвідомості особистості, пов'язаною з проблемою формування, виховання і самовиховання молодого покоління. Всі три аспекти віддзеркалюють управлінську діяльність керівника ПТНЗ та розвиток їхньої ІАК. Також вони зумовлюють багатозначність самого поняття “рефлексія”, здебільшого, як специфічних рефлексивних процесів у різних видах суспільно організованої діяльності. Нами застосовна діагностика педагогічної рефлексії, розроблена О. Калашніковою, яка має структуру особистісного опитувальника, що складається з 34 запитань і дозволяє виявити розвиток рефлексії за трьома рівнями: низьким, середнім і високим.

Дослідницька методика і вся необхідна документація до початку експериментального дослідження обговорювалася з науковцями лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, компетентними практичними працівниками (директорами і спеціалістами обласних навчально-методичних центрів) із метою вилучення елементів невизначеності, необґрунтованих тлумачень тощо. Завершення процедури узгодження методики дослідження дає змогу перейти до безпосереднього здобуття фактів.

Друга стадія емпіричного дослідження передбачає первинну обробку й оцінювання фактів у їх взаємозв'язку – осмислення й опис здобутих фактів у термінах наукової мови; класифікація фактів за різними ознаками і виявлення основних залежностей між ними. Одержані за результатами анкетування факти свідчать про рівень розвитку теоретичних і технологічних інформаційно-аналітичних знань і вмінь керівників ПТНЗ, а їх кореляція з результатами, відображеними в картах оцінювання, є свідченням об'єктивності даних.

Проведене анкетування дало змогу виявити на початку формувального експерименту стан володіння змістом основних понять із теми дослідження (теоретичних інформаційно-аналітичних знань) та методами інформаційно-аналітичної діяльності (технологічних інформаційно-аналітичних знань). Так, на початку формувального етапу експерименту лише 22,3% керівного персоналу трьох регіонів усвідомлювали сутність такого базового поняття, як “інформація”; 28,7% могли визначити, що означає поняття “інформаційно-аналітична діяльність” і 33% дали правильну відповідь на запитання: “Що слід розуміти під інформаційною потребою?”. Знання основних видів інформаційного пошуку продемонстрували 30,9% керівників ПТНЗ. 68% не погано орієнтуються в бібліографічних виданнях.

Для пошуку інформації важливим є вибір методів, класифікація яких наводиться в наукових джерелах. Результати опитування показали, що більшість респондентів (47,9%) користуються вибіркоким методом пошуку

інформації. Водночас з'ясувалася вкрай недостатня обізнаність учасників експерименту щодо інших методів: лише 19% керівників відносять суцільний (наскрізний) метод до методів пошуку інформації; 13,8% знайомі з типологічним методом пошуку інформації та зовсім незначна кількість опитаних серед запропонованих методів називають інтуїтивний (3,2%) та індуктивний (8,5%) методи. Щодо знання видів пошуку інформації в Інтернеті, то це питання виявилось достатньо складним для всього загалу респондентів: правильно назвали такі методи: повнотекстовий – 3,2%, пошук за метаданими – 5,3%, пошук зображень – 2,1%.

Перелік джерел інформації, якими користуються управлінці ПТНЗ у практичній діяльності, здебільшого обмежується традиційними: фінансові дайджести, моніторингові огляди ринку праці та ринку освітніх послуг, журнали, підручники, підбірки газет, брошури, періодичні видання, наукові журнали й інша періодика (71%), а також внутрішні бібліотеки ПТНЗ і річні звіти, локальна документація, протоколи засідань і нарад (71%); на другому місці (68%) – офіційні бюлетені та збірники наказів МОНмолодьспорту України; третє місце належить друзям, колегам, експертам (57%). Майже стільки ж респондентів (56,3%) користуються такими джерелами інформації, як: місцеві органи самоврядування; центри зайнятості населення; наради, засідання семінари; портал новин; спостереження, опитування, співбесіда; телефонна розмова, факс або електронне послання.

Проте такі джерела для одержання необхідної інформації соціальні партнери використовують лише 23%; довідники – 17%; обхід робочих місць і обмін інформацією з колегами – 16,2% опитаних. Зовсім не популярними (користуються менше 10%) джерелами інформації серед опитаної категорії працівників ПТНЗ виявилися: національні, міські, університетські бібліотеки (навіть в електронному форматі); інформація конкурентів, суспільна думка.

Водночас аналіз даних карт оцінювання інформаційно-аналітичних знань керівників ПТНЗ свідчить про інше. Наприклад, своє розуміння понять “інформація”, “аналіз”, “аналітика”, “синтез” 62,8% керівників ПТНЗ оцінюють в 1 бал (параметр частково реалізований) і 33% – у 2 бали (параметр реалізований), що відповідає стандартному і творчому рівню розвитку ІАК. Знання сутності поняття “інформаційна потреба” 44,7% респондентів оцінили в 1 бал і 51,1% – у 2 бали. Йдеться про те, що при такому оцінюванні опитувані мають володіти системою теоретичних і технологічних інформаційно-аналітичних знань (стандартний рівень володіння ІАК – 1 бал) та вміти виявляти проблемні сторони процесу управлінської діяльності та шляхи їх розв'язання, аналізувати й оцінювати свій досвід і досвід колег, з урахуванням цього корегувати свою інформаційно-аналітичну діяль-

ність (творчий рівень володіння ІАК – 2 бали). Однак той рівень знань, який виявлено за допомогою анкетування, не відповідає результатам самооцінювання, вони явно завищені.

Така ж невідповідність виявлена в результаті порівняння даних про рівень реального стану технологічних інформаційно-аналітичних умінь і самооцінювання. Наприклад, оброблення інформації у процесі підготовки до прийняття управлінського рішення потребує використання методів аналізу і синтезу, які тісно взаємопов'язані між собою. За результатами анкетування, обізнаність у методах аналізу проілюстрували 26,6% респондентів. За даними карт оцінювання рівня сформованості умінь, використовувати методи аналізу в процесі підготовки і прийняття управлінського рішення 59,6% опитаних поставили собі 1 бал (параметр частково реалізований, що відповідає стандартному рівню розвитку ІАК), а 30,9% виставили ще більшу оцінку – 2 бали (параметр реалізований – творчий рівень розвитку ІАК). Як виявилось, керівникам ПТНЗ найбільше відомі ті види синтезу інформації, які вони використовують на практиці. Це групування даних (цей метод використовують 38% опитаних) і метод типологізації (ним користуються 35% респондентів). Порівнюючи з картами самооцінювання інформаційно-аналітичних умінь ці дані, ми одержали такі відомості: використовувати свої вміння синтезу інформації у професійній діяльності 25,5% керівників ПТНЗ оцінили в 2 бали – найвища оцінка, а 62,8% – в 1 бал (стандартний рівень, що передбачає достатньо професійний рівень використання всіх методів синтезу). Рівень володіння методами синтезу та використання їх у практиці управлінської діяльності характеризуються вміннями встановлювати зв'язки між розрізненими елементами явища, об'єкта, процесу й вміння укладати в єдину логічну схему окремі елементи явища, об'єкту, процесу. Такі вміння також оцінені респондентами достатньо високими балами: вміння встановлювати зв'язки між розрізненими елементами явища, об'єкта, процесу 66% опитуваних оцінили в 1 бал, а 25,5% – у 2 бали; вміння укладати в єдину логічну схему окремі елементи явища, об'єкта, процесу 63,8% керівного персоналу ПТНЗ оцінили в 1 бал і 24,5% – у 2 бали.

Слід зазначити, що анкетуванню й самооцінці інформаційно-аналітичних знань, умінь і навичок передували спостереження за роботою керівників ПТНЗ із документами, вивчення продуктів діяльності та досвіду роботи, бесіди, що на емпіричному рівні уможливило здійснення чуттєвого пізнання – одержати відомості про зовнішні прояви зв'язків між знанням і вмінням пошуку, збирання, обробки і збереження інформації керівним персоналом ПТНЗ, визначитися з системою методів для збору фактичного матеріалу.

Ми не ставили за мету з'ясувати причини тієї розбіжності, яка виявлена між реальним станом сформованості ІАК керівників ПТНЗ та результатами самооцінювання інформаційно-аналітичних знань, умінь і навичок. Однак на етапі первинної обробки й оцінювання фактів у їх взаємозв'язку (друга стадія емпіричного дослідження) в результаті осмислення одержаних даних гіпотетично можна припустити, що це пов'язано з достатньо великим досвідом роботи основної кількості учасників експерименту на своїх посадах, функціоналом яких передбачається інформаційно-аналітична діяльність. За результатами співбесід було з'ясовано, що такому “мистецтву”, як інформаційно-аналітична діяльність, вони не навчалися ні у вищих навчальних закладах, ні в системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізувавши плани методичної роботи обласних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти, ми також одержали дані про те, що питання, пов'язані з технологією інформаційно-аналітичної діяльності керівників ПТНЗ (директорів, їх заступників, методистів), не виносяться на розгляд конференцій, семінарів, круглих столів, майстер-класів, тренінгів тощо.

Результатом проведеного емпіричного дослідження є визначення основних положень формування емпіричної бази дослідження, в основу якої закладені факти дійсності про стан розвитку досліджуваного явища – теоретичних і технологічних інформаційно-аналітичних знань і вмінь ІАК керівників ПТНЗ. На етапі первісної обробки одержаних фактів виявлена невідповідність реального стану сформованості зазначеної якості в даній категорії працівників із результатами їх самооцінювання. Одержані факти потребують подальшого осмислення, узагальнення, класифікації для формулювання висновків за темою дослідження. Перспективним для подальшого дослідження є розроблення, обґрунтування та впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку ІАК керівників ПТНЗ.

1. *Баскаков А. Я.* Методология научного исследования : учеб. пособие / *А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков.* — К. : МАУП, 2004. — 216 с.
2. *Гончаренко С.* Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / *С. Гончаренко.* — К. : Редакційно-видавничий відділ АПН України, 1995. — 45 с.
3. *Калашиникова О. В.* Психологические особенности развития педагогической рефлексии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / *Калашиникова Ольга Владиславовна.* — С.-Пб., 1999 — 205 с.
4. *Ладанов И. Д.* Психология управления рыночными структурами : Преобразующее лидерство / *И. Д. Ладанов.* — М. : УЦ “Перспектива”, 1997. — 288 с.
5. *Сурмін Ю. П.* Майстерня вченого : підручник для науковця / *Ю. П. Сурмін.* — К. : Навчально-методичний центр “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. — 302 с.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2013

Л. Петренко

**Эмпирическое исследование развития
информационно-аналитической компетентности
руководителей профессионально-технических учебных заведений**

В статье отражена суть эмпирического исследования, факта действительности. Совокупность фактов составляет основу эмпирической базы. Обоснованы подходы к разработке системы методов исследования для определения реального состояния развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений. Отображена первичная обработка полученных фактов.

Ключевые слова: эмпирическое исследование, эмпирическая база, факт, метод исследования, информационно-аналитическая компетентность руководителя профессионально-технического учебного заведения.

L. Petrenko

**Empiric Research of Information and Analytical Competence
Development of Vocational Schools' Leaders**

The article reflects the essence of empiric research as a fact of reality. The totality of facts forms the foundation of empiric base. The author grounds the approaches to the system development of research methods for determining the actual condition of information and analytical competence development of vocational schools' leaders. The paper presents primary processing of the received facts.

Key words: empiric research, empiric base, fact, research method, information and analytical competence development of vocational schools' leaders.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
доцент О. В. Василенко

УДК 004:65.01

Дар'я Алімасова

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

Процес формування інформатичної компетентності майбутнього менеджера туристичних підприємств відбувається у певній послідовності, а саме: окреслення компонентів інформатичної компетентності, з'ясування їхнього взаємозв'язку та взаємодії, обґрунтування мети, інтеграція компонентів за спільними якостями і способами функціонування.

Кожен із шаблів інформатичної підготовки за змістом повинен визначатися на основі побудови моделі професійної діяльності, структури системи вищої освіти за рівнями та узагальнення інтегрованих вимог до знань, умінь і навичок, що забезпечують успішну реалізацію вищезгаданої моделі.

Змістовність інформатичного професійного навчання фахівців у галузі менеджменту організації та адміністрування визначається дослідженнями потреб ринку праці, ефективності професійної діяльності випускників вищої школи, перспектив розвитку нових інформаційних технологій.

Оскільки головне завдання системи професійної освіти націлене на задоволення потреб людини та суспільства у здобутті громадянами вищої освіти, то зміст інформатичної підготовки майбутніх менеджерів туристичних підприємств впливає саме на реалізацію розв'язання цієї проблеми. Поряд із цим рівень освіти студентів-менеджерів має дозволяти здійснювати інтелектуальну професійну діяльність, розв'язувати діагностичні завдання, що вимагають реалізації інформатичної діяльності, аналізування ситуації та вибору варіантів її вирішення за допомогою застосування засобів і методів дисциплін інформатичної спрямованості.

Враховуючи все вище наведене, сформулюємо мету інформатичної підготовки, яка полягає у формуванні: інформатичної культури майбутнього менеджера туристичних підприємств; інформатичних компетентностей студентів-менеджерів, у тому числі формування знань, умінь і навичок використання засобів і методів дисциплін інформатичної спрямованості, реалізації інформатичної діяльності за фахом; здатностей до самореалізації студента, що володіє теоретичною та практичною підготовкою в галузі нових інформаційних технологій в інформаційному суспільстві; потреб і здатностей фахівців із менеджменту організації та адміністрування до безперервної

самоосвіти на основі отриманого рівня інформатичної підготовки в умовах високих темпів інформатизації та комп'ютеризації суспільства.

Для реалізації інформатичної підготовки майбутніх менеджерів і досягнення поставленої мети необхідно побудувати навчання як цілісну систему, яка буде “сукупністю елементів, взаємодія яких зумовлює наявність інтегративних якостей, що не властиві його складовим компонентам” [2, с. 24]. Тобто цілісність нерозривно пов'язана з системою, її властивістю, яка, у свою чергу, виявляється в інтегративності.

Широке розповсюдження в сучасних наукових дослідженнях отримав метод моделювання, який тісно пов'язаний з системним підходом до об'єкта, що вивчається та використовується для вивчення внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта дослідження. За допомогою цього методу досліджуються ті процеси і явища, які неможливо вивчати безпосередньо. Таким чином, метод моделювання став ефективним засобом виявлення суттєвих ознак явищ і процесів.

Проблеми моделювання досліджували А. Андреев [1], І. Підласий [8], Є. Романов [10], В. Штофф [12; 13], які визначають моделювання освітнього процесу як сукупність мети, що відповідає на питання “чому навчати?” і “для чого навчати?”, відбору й побудови змісту освіти (“що вивчати?”), організації навчального процесу (“як навчати?”), методів і способів (“за допомогою чого навчати?”), взаємодії викладачів зі студентами (“хто?”).

Мета статті – розглянути поняття “модель” та зробити обґрунтувати реалізацію системи її формування інформатичної компетентності майбутніх менеджерів туристичних підприємств у процесі професійної підготовки.

З поняттям “моделювання” тісно пов'язане поняття “модель”, під яким розуміють уявну або матеріальну систему, яка при відображенні або відтворенні об'єкта дослідження може замінювати його настільки, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [6, с. 336]. Моделюванням же вважають як саме дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, так і побудову та вивчення моделей реально існуючих об'єктів: метод опосередкованого вивчення різноманітних об'єктів, процесів і явищ [6, с. 336]. Предметом моделювання можуть бути конкретні або абстрактні об'єкти; реально існуючі системи або системи, які лише підлягають конструюванню за допомогою концептуальних, вербальних, математичних, графічних і фізичних моделей. Метод моделювання має таку структуру: постановка завдання; визначення аналога; створення (вибір) моделі; розробка конструкту; дослідження моделі; переведення знань із моделі на оригінал [6, с. 336].

Ґрунтуючись на визначенні поняття “модель” таких науковців, як А. Андреев [1], І. Підласий [8, с. 49], Є. Романов [10] та В. Штофф [11, с. 236; 15], ми дійшли висновку, що під “моделлю підготовки майбутніх

менеджерів туристичних підприємств до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності” в контексті нашого дослідження можна розуміти сукупність цілей, змісту, методів, засобів і форм навчання, що взаємодіють між собою та забезпечують найдоцільніший шлях досягнення поставленої мети та вирішення відповідних завдань (рис. 1).

У побудованій нами моделі процес підготовки майбутніх менеджерів туристичних підприємств до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності запропонований у вигляді цілісної системи елементів, що взаємопов’язані між собою та складають стійку єдність. Основним результатом, на який спрямовано впровадження моделі, є перехід студентів із менеджменту організації та адміністрування на більш високий рівень розвитку інформатичної компетентності.

Педагогічний процес є циклічним, а послідовність його розвитку відображається в етапах, головними з яких є підготовчий, основний і заключний [6, с. 61]. На думку вченого, на підготовчому етапі створюються найбільш сприятливі для перебігу педагогічного процесу умови, у процесі чого розв’язуються такі завдання, як цілепокладання (полягає у трансформації загальної педагогічної мети, яка стоїть перед системою освіти, в конкретні завдання для кожної освітньої установки, кожного навчального колективу), діагностування умов або педагогічна діагностика (дослідження, спрямоване на з’ясування умов, у яких має відбуватися педагогічний процес, їх потенційних можливостей для сприяння або утруднення перебігу цього процесу), прогнозування досягнень (оцінювання результативності конкретного педагогічного процесу в заданих умовах ще до його початку), проектування та планування розвитку процесу [6, с. 61].

На підставі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що реалізація моделі процесу підготовки майбутніх менеджерів до використання НІТ у професійній діяльності може відбуватися у три етапи: організаційно-підготовчий; інформатично-діяльнісний; результативно-продуктивний.

Мета підготовки майбутніх менеджерів туристичних підприємств до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності полягає у формуванні інформатичних компетентностей, що є необхідними для вдосконалення фахової діяльності, завдяки застосуванню НІТ. Відповідно до мети можна визначити такі завдання: розвинути у студентів розуміння цілей і завдань майбутньої професійної діяльності; розкрити можливості використання НІТ у професійній діяльності; оволодіння студентами-менеджерами навичками професійної діяльності; виховання позитивного ставлення до майбутньої професії; формування прагнення до самостійного набуття нових знань після закінчення ВНЗ.

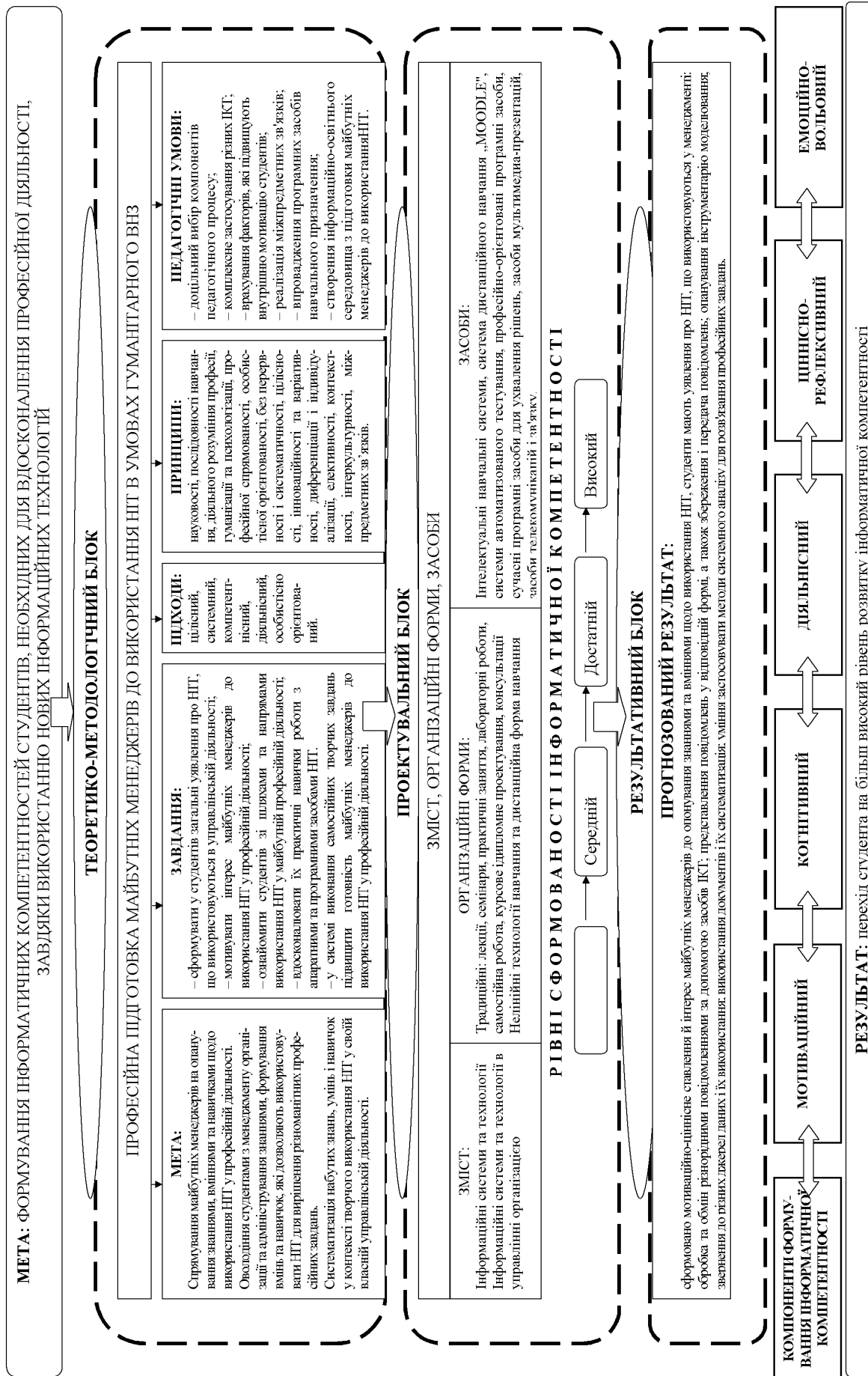


Рисунок 1. Модель процесу підготовки майбутніх менеджерів туристичних підприємств до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності

Зазначені мета та завдання в подальшому безпосередньо впливають на вибір провідних дидактичних принципів як виховних положень теорії навчання майбутніх менеджерів.

Дидактичні принципи на сучасному життєвому етапі обов'язково розглядаються як рекомендації, призначені для спрямування педагогічної діяльності та навчального процесу в цілому; як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей і умов протікання навчально-виховного процесу; як система загальних і принципово важливих орієнтирів, що визначають зміст, методи, організацію навчання та способи аналізу його результатів [7, с. 45].

При визначенні дидактичних принципів підготовки майбутніх менеджерів до використання НІТ ми погоджуємося з Є. Блиновою [3], яка наголошує на існуванні принципу *відповідності навчально-наукової матеріальної бази змісту навчання* як окремого дидактичного принципу оптимізації інформатичної підготовки студентів педагогічного ВНЗ [3, с. 49]. У свою чергу, під “навчально-науковою матеріальною базою” дослідниця розуміє гнучку, адаптовану до завдань навчального процесу матеріально-технічну систему, яка складається з навчальних приміщень, технічних і програмних засобів навчання, а також навчально-лабораторного обладнання. За допомогою цього принципу, який водночас є матеріальною базою “комп'ютерної дидактики”, виражається комплексний характер вимог до умов ефективної роботи викладачів і студентів. Дуже важливою є й максимальна відповідність бази вищої школи специфіці роботи, яка визначається навчальним змістом і характером дидактичного процесу. Практична реалізація цього принципу буде значно ефективнішою лише в тому випадку, якщо створення навчально-наукової матеріальної бази здійснюватиметься на основі науково-педагогічних вимог, які поєднують традиційні й інформаційно-комунікаційні технології [3, с. 50].

Згідно з І. Підласим [9], система наукових знань, практичних умінь, навичок, способів діяльності та мислення, якими студентам необхідно оволодіти у процесі навчання, формується на основі визначених дидактичних принципів відповідно до мети [9, с. 295].

З метою визначення *змісту інформатичного навчання* було проаналізовано галузеві освітні стандарти за спеціальностями групи 0306 “Менеджмент та адміністрування”, навчальні нормативні програми та навчальні робочі програми з дисциплін “Інформаційні системи і технології” та “Інформаційні системи та технології в управлінні органі-

зацією” Інституту економіки та управління РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), що входять до предметної галузі.

Аналіз документації дозволив: визначити роль нових інформаційних технологій у роботі менеджера туристичних підприємств; з’ясувати, які прикладні програмні засоби (ППЗ) й універсальні програмні засоби НІТ застосовуються сучасними менеджерами на підприємстві; зробити аналіз даних програм; розробити власний спецсеминар на базі програмного комплексу “Оверія Туризм”, який на сьогодні поширений серед туристичних підприємств із метою полегшення й автоматизації професійної діяльності менеджера; впровадити та провести спецсеминар “Нові інформаційні технології у професійній діяльності менеджерів туристичних підприємств” серед майбутніх менеджерів.

У ході дослідження одним з основних завдань навчання дисциплін інформатичного характеру в системі вищої освіти було науково-методичне обґрунтування структури, змісту і компонентів відповідної підготовки.

З метою обґрунтування *структури інформатичної підготовки* на основі вищезазначеної документації в аспекті інформатизації та комп’ютеризації освіти були сформовані такі основні положення: 1. До сфери предметної підготовки майбутнього спеціаліста-менеджера входять дисципліни інформатичної спрямованості як освітньо-професійна і навчально-наукова галузь знань з управлінських (стосовно неї – непрофільних) спеціальностей. 2. Інформативні дисципліни за змістом повинні базуватися на двох складових: загальнонауковому фундаментальному і технологічному. 3. Прикладний технологічний змістовний елемент повинен бути предметно орієнтованим до діяльнісної моделі майбутнього менеджера туристичних підприємств. 4. В якості інструмента для професійних застосувань у межах профілю підготовки, що розглядається, виступає технологічний елемент змісту, котрий може бути реалізований як інваріантна складова в загальнопрофесійному модулі. 5. Елементи прикладних комп’ютерних технологій можуть входити до варіативних дисциплін загальнопрофесійної підготовки, а також включати інформацію про призначення і використання спеціалізованих програмних і апаратних засобів.

Для нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути більш детально вивчення інформатичної підготовки майбутніх фахівців із менеджменту організації та адміністрування, а також визначитися з підходами, що допоможе вдосконалити її структуру і зміст.

Оскільки загальна фахова підготовка ґрунтується на ідеї цілісності особистості, її безперервного розвитку та самовдосконалення у процесі навчання, то з’являється необхідність розглядати підготовку менеджерів до використання НІТ при реалізації управлінських функцій.

При розгляді освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) бакалавра з напрямку підготовки 0306 “Менеджмент організації та адміністрування” було виявлено, що функції, котрі повинен виконувати випускник вищої школи, – це планування, організація, координування, мотивація та контроль [4, с. 9-19], в ОКХ спеціаліста та магістра тієї ж спеціальності охоплює попередні функції, а також функції дослідження й освіти. Зупинимося більш детально на перших п’яти.

Визначимо вміння, які забезпечують реалізацію функцій та водночас, передбачають використання нових інформаційних технологій. Загальним критерієм їх визначення були дії, пов’язані з отриманням, обробкою (розрахунки, прогнозування), представленням (оформлення документів) та аналізом інформації.

Отже, для виконання управлінської функції планування за допомогою використання НІТ необхідно володіти такими вміннями: проведення аналізу та розрахунків економічних діяльнісних показників; оцінювання економічного потенціалу та динаміки розвитку організації на основі даних статистичної звітності, бухгалтерського обліку тощо; виконання маркетингових досліджень та прогнозування попиту на продукцію та послуги; моніторинг конкурентів організації; розроблення бізнес-планів; планування особистого часу та часу підлеглих [4, с. 9-11].

За допомогою ІТ стає можливим зробити процес організації цілісним шляхом поєднання розрізнених завдань у єдині процеси, що дозволить відмовитися від надмірної фрагментації праці. Згідно з нормативними документами (ОКХ), для поліпшення якості виконання функцій організації за допомогою комп’ютера майбутньому менеджеру необхідно опанувати такі вміння: організування власної праці та роботи підлеглих; визначення черговості завдань і розрахунки термінів їх виконання; спілкування з партнерами; проведення нарад і документальне оформлення управлінських рішень [4, с. 11-15].

Поточне впорядкування роботи та проведення оперативних нарад реалізується завдяки функції координування [4, с. 18].

Для визначення основних напрямів процесу виконання функції мотивації за допомогою використання НІТ ми звернулися до роботи Д. Камінського [5], який вважає, що для використання особистих якостей співробітника в інтересах підприємства необхідно швидко і якісно отримувати й обробляти соціальну інформацію за результатами опитування та комп’ютерного тестування [5, с. 36-37]. Таким чином, завдяки інформаційним системам стає можливим встановлювати рамки діяльності працівника, що значно знизить ризик підприємницької діяльності, пов’язаний із

нестандартною поведінкою співробітника, супроводжує роботу в організації. Якщо звернутися до ОКХ з напрямку підготовки 0306 “Менеджмент та адміністрування”, то можна побачити, що до найбільш прийнятних у використанні нових інформаційних технологій можна віднести вміння збирати й обробляти соціальну інформацію, отриману завдяки опитуванням, тестуванню та соціометрії [4, с. 16].

При реалізації контрольної функції також припускається застосування нових інформаційних технологій із метою більш ефективного її виконання. Уміння, які необхідні для цього, отримано з освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра з напрямку підготовки “Менеджмент” [4, с. 17-18]: оперативний контроль; складання платіжних і касових документів; ведення обліку та підготовка оперативних довідок.

Таким чином, нові інформаційні технології полегшують працю менеджера на всіх стадіях управління та значно спрощують реалізацію його функціональних обов’язків. У перспективі планується розробити навчально-методичний комплекс дисципліни “Нові інформаційні технології у професійній діяльності майбутніх менеджерів туристичних підприємств”.

1. *Андреев А. А.* Педагогика высшей школы (новый курс) / *А. А. Андреев.* — М. : Московский международный институт экономики, финансов и права, 2002. — 264 с.
2. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество / *В. Г. Афанасьева.* — М. : Политиздат, 1980. — 380 с.
3. *Блинова Е. Е.* Педагогические условия оптимизации информационной подготовки студентов педагогических вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Екатерина Евгеньевна Блинова.* — Армавир, 2005. — 172 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра з напрямку підготовки менеджмент. — К. : МОН, 2001 — 23 с.
5. *Каминский Д.* О влиянии информационных и коммуникационных технологий на бизнес и систему управления (часть 2) / *Д. О. Каминский* // Менеджмент сегодня. — 2002. — № 6. — С. 34—39.
6. *Курлянд З. Н.* Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / *З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін* [та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. — К. : Знання, 2012. — 390 с.
7. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / [под ред. *М. В. Булановой-Топорковой*]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 544 с.
8. *Подласый И. П.* Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / *Подласый И. П.* — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 368 с.
9. *Подласый И. П.* Педагогика : Новый курс : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 кн. / *И. П. Подласый.* — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 2003. — 576 с.
10. *Романов Е. В.* Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства: монография / *Е. В. Романов.* — Магнитогорск : МГУ, 2001. — 245 с.

11. *Чайковская О.* Розроблення та впровадження мультимедійних програмно-педагогічних систем у навчальний процес / *О. Чайковская* // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 102—105.
12. *Штофф В. А.* Моделирование и философия / *В. А. Штофф*. — М. ; Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1966. — 301 с.
13. *Штофф В. А.* Современные проблемы методологии научного познания / *В. А. Штофф*. — Л. : Знание, 1975. — 40 с.

Стаття надійшла до редакції 22.11.2012

Д. Алимасова

**Обоснование модели реализации системы формирования
информатической компетентности студентов-менеджеров**

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятий “модель” и “моделирование”, определено понятие “модель подготовки будущих менеджеров туристических предприятий”, обоснована модель реализации системы формирования информатической компетентности студентов-менеджеров в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: модель, моделирование, информатическая компетентность, менеджер туристических предприятий.

D. Alimasova

**Substantiation of the Model of Realization of the System
of Informational Competence Formation of Students-Managers**

The article considers various approaches to the definition of the notions of “model” and “simulation”, defines the notion of “training model of future tourism enterprises managers”. The author grounds the model of realization of the system of informational competence formation of students-managers in the process of professional training.

Key words: model, modeling, informational competence, manager of tourism enterprises.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
доцент Л. О. Мільто

УДК 378:371.123:001.76

Ольга Грищенко

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІННОВАЦІЙ І ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

Підготовка фахівців високого гатунку вимагає майстерності педагогічних кадрів, які повинні успішно працювати на кінцевий результат – підготовку конкурентоспроможного, висококваліфікованого робітника, здатного знайти собі застосування в умовах ринкових потреб, який уміє самостійно мислити, гнучко адаптуватися до нових вимог і самовдосконалюватися. Тому сьогодні іде пошук, вивчення, аналіз і впровадження інновацій у навчально-виховний процес професійної школи.

Ефективність функціонування системи професійної освіти значною мірою залежить від впровадження у діяльність навчального закладу інновацій. Вони змушують усіх учасників даного процесу визначити і проаналізувати рівень своїх знань, умінь, навичок, спрямувати свою діяльність на шлях перспективних перетворень. При цьому основна роль належить викладачеві. Його готовність до впровадження інновацій, вміння організувати цей процес та управляти ним є невід'ємними складовими успішної інноваційної роботи.

Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від відомих штамів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності педагога, розробляє педагогічні технології, що реалізуються в цій діяльності.

Вперше термін “інновація” використали німецькі вчені В. Зомберг, В. Мічерліх та австрійський економіст Й. Шумтер. Починаючи з 40-х років, поняття “інновація” входить у педагогічний лексикон, позначаючи все те нове, що надходить у систему освіти.

На сьогодні існує безліч визначень поняття “педагогічна інновація”:

- педагогічні інновації – це процеси оновлення, вдосконалення теорії та практики освіти, що оптимізують досягнення її мети (А. Максименко);
- це результат творчого пошуку оригінальних нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (В. Паламарчук);
- це нові форми організації праці й управління, нові види технологій (В. Золотогоров) та ін.

Під педагогічними інноваціями розуміють і результат, і фактор, і синонім творчості, і форми організації, види технологій. Новизна мо-

же бути: умовною – відоме, але забуте знову використовується; нормативною – оригінальність, відрізняється від інших, які використовуються як норми; суб'єктивною – об'єкт новий лише для даного суб'єкта, навіть суспільства, і зовсім не новий для іншого.

В. Полонський виділяє три види новизни: рівень конкретизації; рівень доповнення; рівень перетворення. “Новизна” на двох рівнях – це прирощення до вже відомого, яке потрібно конкретизувати або доповнити. Лише на рівні “перетворення” існує дещо “нове” у чистому вигляді – це творчість людини, це створення оригінального. Отже, є два типи “нового”: “нове”, що створене вперше на рівні відкриття або є відкриттям; “нове”, яке має домішки “старого”.

Метою даної статті є прагнення показати взаємозв'язок інноваційних технологій навчання і педагогічної майстерності викладача у навчальному процесі професійної школи.

Освіта і професійне навчання стає “ключем” для забезпечення темпів підготовки робітників. Роботодавці очікують від співробітників багатосторонню кваліфікацію, самостійність, відповідальність, знання комп'ютерів, готовність до інновацій.

Головна проблема професійної освіти – забезпечення випереджаючого безперервного підвищення кваліфікації працюючих упродовж усього періоду зайнятості. Особливості розвитку і реформування професійної освіти характеризується всеохопленістю і безперервністю освіти; адаптацією освіти до рівня складності товарів і послуг; гуманізацією освіти; індивідуалізацією; необхідністю збільшення інвестицій у сферу освіти.

Важливим пріоритетом державної політики на ринку праці є оптимізація професійної підготовки незайнятого населення, акцент не на оцінку процесу навчання, а на результат; не на тривалість навчання, а його якість [5, с. 46].

Чому саме сьогодні, на зламі століть, особливо актуальною постала проблема зміни підходів у теорії та практиці навчання, перегляду традиційних позицій і поглядів? Чи справді назріла потреба в інноваційних технологіях, чи, можливо, це просто данина моді?

Сьогодні інтенсивність освіти досягає критичного рівня: людина має постійно поповнювати свої знання, а обсяг їх різко зростає. Виникла необхідність удосконалення навчального процесу, запровадження інноваційних технологій, які дозволять вивільнити творчі здібності студентів і оптимізувати процес засвоєння та накопичення знань.

Інноваційні технології навчання – це сукупність методів, засобів, прийомів, які дозволяють слухачам отримати якісну освіту. Наприклад, кейс-технологія, за якою навчально-методичні матеріали чітко структуровані та

відповідно комплектуються у спеціальний набір і надаються студентам для постійного навчання за періодичними консультаціями викладачів.

Інновації в системі освіти – це процеси створення й оновлення педагогічних нововведень. Носієм нового виступає педагог. Дати професійну освіту людині – означає допомогти їй стати суб'єктом не лише професійного становлення, а й культури, навчити життєтворчості.

В умовах докорінних змін у структурі нашого суспільства саме професійна школа багато в чому визначає становлення середнього класу. Значний вклад вона вносить і в реалізацію молодіжної політики держави, забезпечуючи загальнодоступність професійної освіти для представників різних соціальних груп, даючи їм широкі можливості для вибору спеціальності та подальшого ділового зростання.

Очевидно, сучасний стан професійної школи далекий від задовільного. Більшість чинників негативно впливають на роботу технікумів, коледжів, училищ. Це загальні проблеми всієї системи освіти, у їх числі – незадовільне фінансування навчальних закладів; розрив зв'язків навчальних закладів із роботодавцями, які раніше були налагоджені, відсутність зацікавленості в участі підготовки спеціалістів із боку підприємств і підприємців “нової хвилі”; не існує системи прогнозування попиту на молоді кадри.

Хотілося б привернути увагу до того, що структура підготовки, номенклатура спеціальностей, зміст, форми, методи навчання й оцінки якості освіти, стан навчально-матеріальної та дидактичної бази, кадрового потенціалу, наукове забезпечення професійної школи далеко не відповідають сучасним і перспективним потребам економіки і соціальної сфери.

Не може не турбувати нас зневажливе ставлення до продуктивної праці, а також до професійної діяльності спеціалістів середньої ланки. Мало уваги приділяється випереджальному розвитку.

Стратегічну базу розвитку інноваційної діяльності повинні створювати перспективні технології, які випереджають світовий рівень не менше як на 3-5 років, лише за такої умови може бути виключена небезпека морального старіння інновації на стадії її розробки і впровадження. Тому життєвий цикл інновацій (час попиту на ринку нових технологій) повинен бути не менший, ніж 5-6 років після завершення циклу досліджень, що підтверджують її технічну і виробничу реалізацію [2, с. 14].

То що таке випереджальний розвиток? Випереджальний розвиток – це, передусім, орієнтація нашої діяльності на перспективні потреби економіки і тенденції розвитку виробничої та невиробничої сфер. Випереджальний розвиток – це нова якість загальноосвітньої та професійної підготовки кадрів, формування у студентів прагнення і вміння вчитися

поповнювати свої знання впродовж усього активного життя. Випереджальний розвиток – це не просто адаптація навчальних закладів до ринку, це їх взаємозв'язки з ринковим механізмом, використання його позитивних моментів, що стимулюють активну діяльність навчальних закладів. Випереджальний розвиток – це створення і практична реалізація такої моделі професійної освіти, яка відповідає сучасному стану економіки і суспільства і, звичайно, перспективам їх розвитку. А вирішити ці проблеми зможе лише педагог, який володіє педагогічною майстерністю і впроваджує інновації у навчально-виховний процес.

Важливість ролі педагога та результатів його діяльності зумовлює високі вимоги як до особистості, так і до професійної майстерності фахівця.

Проблемі професійної майстерності присвячено чимало наукових праць, однак між теоретичними дослідженнями і практичною діяльністю навчальних закладів існує величезний розрив. Результати наукових досліджень недостатньою мірою втілюються у діяльність освітніх закладів, а розвиток педагогічної майстерності викладача носить нерідко декларативний характер.

Особливої актуальності означена проблема набуває у ланці професійної освіти. В умовах реформування економічного сектора заклади професійної освіти втратили існуючі раніше зв'язки з підприємствами й опинились у ситуації певної наукової ізоляції. Водночас, зростання конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг вимагає постійного вдосконалення кваліфікаційних характеристик педагогічного складу, залучення викладачів до передових досягнень психолого-педагогічної науки.

Розвиток науки і техніки пропонує педагогам і учням нові форми комунікації, нові типи розв'язання абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей на нахненника інтелектуального і творчого потенціалу учня, студента. Майбутнє за системою навчання, що вкладалося б у схему “учень – технологія – викладач”, за якої викладач перетворюється на педагога-методиста, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання. Методична майстерність сучасного викладача має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю готових рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні, передусім, фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність [4, с. 15].

Однією з провідних умов педагогічної майстерності є готовність викладача до постійного професійного зростання, самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Якщо викладач не вчиться сам, йому важко розуміти та відчувати труднощі вихованців у навчанні.

Педагогічна майстерність не може розглядатися у відриві від особистості викладача, зокрема від його культури спілкування. Адже основним засобом взаємодії зі слухачем виступає мова, живе слово.

Однією з провідних психологічних умов розвитку педагогічної майстерності є володіння педагогом сучасними психолого-педагогічними знаннями, інноваційними технологіями. Сучасні тенденції пов'язані з вирішенням проблем розвитку особистості як учня, так і педагога, технологізації цього процесу, а вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи педагога з учнем [3, с. 182].

Педагог має глибоко усвідомити місце і роль освітніх систем у світовому просторі, а для цього необхідно володіти інноваційними технологіями і мати високий рівень педагогічної майстерності.

Поняття “творчість” і “майстерність” не тотожні, вони мають спільне і відмінне. “Майстерність, – зазначає І. Зязюн, – завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній [1, с. 28]. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці.

Головним критерієм майстерності педагогічних працівників має бути кінцевий результат, тобто приріст у професійних знаннях, уміннях і навичках майбутніх робітників, у моральній готовності до вирішення нестандартних завдань, що висуваються сучасними умовами ринкових відносин.

Інноваційна технологія взаємопов'язана з майстерністю педагога, під якою розуміють сукупність засобів, необхідних для виконання дії, що розвиває педагога; уміння використовувати прийоми і засоби управління своїми вчинками і діями впродовж діяльності.

Впровадження інноваційних технологій сприятиме підвищенню якості навчального процесу за таких умов: відповідний морально-психологічний клімат; постійне вдосконалення матеріально-технічної бази і дидактичного забезпечення навчального процесу; багаторівневість і гнучкість у питаннях конструювання змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням специфіки навчального закладу, професійних потреб та індивідуальних запитів педагогічних працівників; випереджальний характер навчання; посилення практичної спрямованості навчання. Реалізація цих умов сприятиме зростанню педагогічної майстерності педагогічних працівників.

Технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності педагога, що означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукомістськості освітнього процесу.

Отже, при впровадженні інновацій і наявності високого рівня педагогічної майстерності педагога неодмінно буде досягнута основна мета – гарантія запланованого результату в навчально-виховному процесі.

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник для вищих навчальних закладів / І. А. Зязюн. — К. : “Вища школа”, 2011. — 349 с.
2. Карабасов Ю. С. Формирование инновационного университета в системе “Вуз – Наука – Производство – Рынок” / Ю. С. Карабасов, Л. В. Кожитов и др. // Высшее образование. — 2003. — № 6. — С. 13-19.
3. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. — К., 2003. — 246 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За заг. ред. С. О. Сисоєвої. — К., 2001. — 44 с.
5. Проблеми формування змісту освіти в умовах ступеневої підготовки фахівців : Матеріали Всеукраїнського семінару (4-5 лютого 2003 р.) / Відп. ред. Л. Д. Кришемінська. — К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2003. — 84 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2013

О. Грищенко

Взаимосвязь инноваций и педагогического мастерства преподавателя в учебном процессе профессиональной школы

Показано взаимосвязь инновационных технологий обучения и педагогического мастерства преподавателя в учебном процессе профессиональной школы. Подчеркнуто важность роли педагога и высокий уровень его педагогического мастерства.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, инновации, профессиональная школа, преподаватель, образование, технология, учебный процесс.

О. Hryshchenko

Interconnection between Innovations and Pedagogical Skills of a Teacher in the Educational Process of Vocational School

The paper shows interconnection between innovative educational technologies and teacher’s pedagogical skills in the educational process of vocational school. The author emphasizes the importance of teacher’s role and a high level of his/her pedagogical skills.

Key words: pedagogical skills, innovations, vocational school, teacher, education, technology, educational process.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор М. М. Солдатенко

УДК 378:373.3:7

*Ольга Красовська,
Наталія Міськова*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвиток вищої освіти підпорядковується законам суспільного розвитку, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем розвитку вищої освіти у контексті тенденцій світових освітніх систем. Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців зумовлює підвищення якості їх підготовки, перегляд змісту навчання, запровадження ефективних педагогічних технологій, форм і методів навчання, введення у професійну освіту нових освітніх елементів – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій.

Професійна діяльність фахівця успішна тоді, коли він ще під час навчання у вищому навчальному закладі набуває досвіду практичної діяльності. Основу успішної професійної діяльності становлять: сукупність компетенцій, які передбачають оволодіння знаннями, вміннями та навичками в певній галузі діяльності, уміння застосовувати набуті знання та вміння для вирішення професійних завдань, готовність до аналізу проблемних ситуацій і пошуку шляхів їх вирішення, здатність працювати самостійно та в групі. Сформовані компетентності використовуються як у практичній діяльності за фахом, так і залежно від умов, обставин та видів виконуваної діяльності. Отже, професійна компетентність виявляється у готовності здійснювати певну діяльність у конкретних ситуаціях [2].

Реформування мистецької освіти у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок у галузі мистецької освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях. Важливо розуміти, яких саме компетентностей необхідно навчати і що має бути результатом навчання.

Одним зі шляхів оновлення змісту мистецької освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей і створення ефективних механізмів їх запровадження.

Метою статті є визначення основних тенденцій розвитку сучасної мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням компетентнісної моделі навчання.

У педагогіці та психології вищої школи неперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н. Бібік, О. Савченко); загальні принципи організації педагогічного процесу й основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-новатора, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л. Хомич); формування творчої особистості (Н. Кічук, С. Сисоєва); організація професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів (О. Кучерявий); формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Л. Хоружа).

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 в процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г. Фешиної, Г. Петрової, І. Зязюна, Л. Хомич, О. Рудницької, Л. Масол, О. Отич, О. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г. Балл, І. Бех, В. Бодров, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок, В. Рибалка, Б. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В. Бехом, О. Бідою, Г. Васяновичем, О. Дубасенюк, І. Зязюном, А. Нісімчуком, Л. Онищук. Дослідження змісту, методів і засобів професійної підготовки всебічно висвітлено А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горською та ін. Наукові положення теорії професійного становлення педагога представляють у своїх працях Г. Васянович, П. Воловик, О. Пехота, М. Солдатенко, Л. Хомич. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С. Коновець, Л. Масол, С. Соломаха.

Професійна компетентність має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості, зосереджує увагу О. Пометун [7]. Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його під-

готовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується вченими як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно включає особистісну складову (педагогічну самосвідомість, інтерес до діяльності, потреба в ній, мотиви діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості), мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [6].

Вимоги суспільства до суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників ВНЗ, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності, спричиняють появу необхідності розробки нових підходів, форм і методів здійснення процесу мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної педагогічної освіти.

Професійно-педагогічна підготовка розглядається вченими (О. Хижна) як підготовка майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку, процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками, способами дій у системі професійної освіти, необхідних для здійснення того або іншого виду професійної діяльності.

Будучи за своєю суттю культуротворчою, художньо-педагогічна діяльність у різні періоди розвитку суспільства відображала та відображає певний рівень культури. Художньо-педагогічна підготовка розглядається в даному контексті як важливий механізм культурної спадкоємності, форма збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра визначатиме долю України, як важливий ресурс духовного відродження і стратегічний напрям державної політики і зумовлює її визначення як процес і результат педагогічно організованого становлення особистості студента як суб'єкта культури й освіти шляхом освоєння системи художньо-педагогічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду художньо-педагогічних практик.

Згідно з сучасними науковими підходами (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Горова, Л. Масол, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Тименко, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Шевнюк, В. Шульгіна, Б. Юсов) і запита-

ми педагогічної практики підготовку майбутніх учителів до формування основ мистецької освіти учнів початкової школи визначаємо як розгорнутий у часі об'єктивний процес, що має свою мету, закономірності, відповідну структурно-функціональну побудову, центровану навколо інтегративних видів художньо-педагогічної діяльності, що забезпечує залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створює умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів готовності до художньо-педагогічної діяльності та культури художньо-педагогічної діяльності та, водночас, як результат, що фіксується в кожний момент цього процесу – конкретний образ конкретного вчителя, але не статичний, а в динаміці розвитку.

Мета підготовки студентів педагогічних факультетів до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи полягає у формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, індивідуального визначення у світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання комплексу завдань, серед яких виокремлюємо: формування цілісної системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь і навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну й освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культуротворчої діяльності; засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструмента гуманізації стратегій професійної діяльності.

Теоретико-методологічним підґрунтям побудови ефективної фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти ми розглядаємо положення компетентнісного підходу. Модернізація вищої освіти України, зокрема гармонізація вищої освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, позначила важливу проблему реформування системи підготовки фахівців із початкової освіти – підвищення якості освіти, формування готовності випускників ВНЗ до подальшої діяльності й життя в суспільстві. Вирішення поставлених завдань пов'язане з упровадженням у ВНЗ компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

У професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його

відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [4].

Дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошникова) визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів: поглиблене знання предмета; постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань; наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів.

В Україні дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в освіті систематизовано у працях О. Пометун. Вони охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу в освіті стосовно формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей [6].

Вирішення проблеми якості освіти передбачає достатньо радикальну зміну змісту Державних освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проблема стандартів у вищій освіті за останні роки все частіше досліджується з соціально-педагогічної, філософської точок зору і набуває дедалі більшої актуальності, бо її вирішення не має досконалого вигляду, адже це повсякчасне збалансовування таких трьох 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 [3].

Формування професійної компетентності закладено у зміст освітньо-професійної програми спеціальності “Початкова освіта” як складової галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики й основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування [7].

Щодо предмета нашого дослідження – формування мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів, то аналіз стандартів мистецької підготовки вчителя початкової школи в Україні показав, що вони орієнтують на вибудовування діяльнісного аспекту процесу підготовки. Поза сумнівом, це має особливе значення у плані професійної під-

готовки. Студенти повинні вміти відкривати нові знання, самостійно засвоювати готові мистецькі знання, розуміти внутрішні та міжпредметні зв'язки, оволодівати методологією мистецької освіти, розуміти функціонування процесу навчання (яке полягає в тому, що кожен окремий учень не копіює знання вчителя, а створює власну картину мистецьких цінностей, яка залежить від особливостей сприйняття та переробки інформації), знати психічні особливості, закономірності процесу засвоєння знань учнів, ознайомитися з питаннями психології оволодіння мистецькими знаннями.

Однак у пояснювальній записці до програми курсу “Методика вивчення освітньої галузі “Мистецтво” вказується на необхідність формування у студентів професійних умінь щодо організації та здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра. У змісті навчальної дисципліни виокремлюється робота із завданнями творчого і розвивального характеру, передбачається навчання студентів самостійно розв'язувати такі завдання, усвідомлення студентами можливості їх використання на уроках із навчальних дисциплін “Образотворче мистецтво”, “Музика” та інтегрованого курсу “Мистецтво”. Проте роботу над такими завданнями розвивального характеру на уроках художньо-естетичного циклу пропонується майбутньому вчителю здійснювати локально – на практичних заняттях у вигляді тренування [8].

Якість вищої мистецької освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи (зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо) та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається.

Викладачі вищих навчальних закладів, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі “Мистецтво” в початковій школі, мають враховувати, що оновлення змісту мистецької підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє).

Розрізняються два типи навчальних результатів: компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання); компетентність, яка безпосередньо відповідає предметові, передбачає опанування майбутнім учителем спеціальних методичних вмінь і навичок.

На сучасному етапі реальний зміст стандартів – це дуже детальний, регламентований за видами і часом занять виклад того, чого повинен навчатися фахівець початкової освіти. Зміст методико-мистецьких дисциплін підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямований на підго-

товку майбутніх учителів забезпечувати навчання молодших школярів “образотворчого мистецтва”, “музики”, “мистецтва” психолого-педагогічно та методично грамотно, але у запланованих навчальних ситуаціях.

У курсі “Методика викладання освітньої галузі “Мистецтво” практична підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється під час проведення семінарсько-практичних, лабораторних робіт і педагогічної практики. Форми організації діяльності під час практичної підготовки – активні, нетрадиційні: *педагогічний тренінг, майстер-клас*, що передбачає відпрацювання вмінь і навичок застосування елементів художньо-педагогічних технологій у роботі з дітьми; *ділова професійно орієнтована гра*, спрямована на проектування та викладання фрагментів уроків “образотворчого мистецтва”, “музики”, “мистецтва” на основі використання сучасних навчальних технологій; *“мозковий штурм”*, який використовується для прийняття кількох рішень із конкретної проблеми, який спонукає студентів розвивати свою уяву і творчість, уможлиблює вільне висловлювання ними власних думок; *робота в малих групах, колективна творча робота*, яка організується для розв’язання складних проблем, що потребують колективного обговорення, і використовується з метою формування умінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості; *створення навчально-методичних комплектів учителя* (самостійне та колективне), яке передбачає проектування майбутніми вчителями вмісту відповідної складової комплексу, обговорення з колегами розроблених навчально-методичних матеріалів та оцінювання і самооцінювання навчальної діяльності студентів щодо створених ними окремих складових.

З перших днів навчання у вищій школі студент – майбутній фахівець – має усвідомити, що якісної професійної підготовки можна досягти лише за умови власної наполегливості у самовдосконаленні.

Таким чином, удосконалення методико-мистецької підготовки студентів у вищих навчальних закладах відбуватиметься шляхом оновлення змісту освітнього процесу за рахунок удосконалення традиційних курсів і розробки системи нових дисциплін, що забезпечують художньо-педагогічну спеціалізацію. Основними напрямками оновлення змісту є: освітня і культурна орієнтованість кожного курсу; професійно-педагогічна спрямованість дисциплін.

Основні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання дисциплін художньо-естетичного циклу розробляються з урахуванням принципів сучасної освітньої системи. Методисти багатьох педагогічних ВНЗ при розробці змісту окремих курсів і системи в цілому спираються на концепцію розвитку педагогічної освіти в універ-

ситеті, враховують основні тенденції, що характеризують розвиток сучасних освітніх систем: диференціацію, інтеграцію, гуманізацію, гуманітаризацію.

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. *Коваль Л. В.* Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / *Л. В. Коваль.* — Донецьк : Юго-Восток, 2009. — 375 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за ред. *О. В. Овчарук.* — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
4. *Митник О.* Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / *О. Митник* // Початкова школа. — 2008. — № 7. — С. 35—37.
5. *Падалка Г. М.* Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / *Г. М. Падалка.* — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
6. *Пометун О.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / *О. Пометун* // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за ред. *О. В. Овчарук.* — К. : К.І.С., 2004. — С. 64—70.
7. *Пометун О.* Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / *О. Пометун* // Рідна школа. — 2005. — № 1. — С. 65—69.
8. *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / *О. П. Рудницька.* — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2012

О. Красовская, Н. Миськова

Профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы в отрасли художественного образования

В статье представлен анализ современного состояния проблемы реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетентность, государственный стандарт образования, художественное образование.

О. Krasovska, N. Miskova

Professional Training of Future Primary School Teacher in the Sphere of Artistic Education

The article analyses modern state of the problem of realization of competence approach to professional training of future primary schools' teachers in the sphere of artistic education.

Key words: professional training, competence approach, competence, state standard of education, artistic education.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. М. Отич

УДК 378.147.016:61

Маріанна Пайкуш

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасних швидкозмінних умовах реальної медичної практики важливим показником ефективності та результативності навчання студентів медицини є сформованість здібності самостійно набувати нові знання у процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Реалізація кредитно-модульної системи у медичних університетах України при вивченні теоретичних дисциплін, зокрема медичної та біологічної фізики, передбачає порівняно великий обсяг матеріалу винести на самостійне вивчення студентами. Власне цей етап у навчанні майбутніх медиків і готовність до нього викладачів містить цілу низку нерозв'язаних завдань. Студенти-першокурсники, які щойно закінчили школу, не вміють правильно працювати з науковою літературою, аналізувати та порівнювати інформацію, отриману з різних джерел, у них практично відсутні навички наукового мислення, недостатньо сформований рівень мотивації при вивченні теоретичних дисциплін.

Нами було обстежено мотиви навчальної діяльності студентів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького при вивченні біофізики, зокрема мотив досягнення успіху або мотив уникнення невдач, та з'ясовано, що лише 0,97% студентів першого курсу спрямовані на подолання труднощів, а 99,03% – на уникнення невдач, тобто на пристосування.

У свою чергу, викладачі теж зіштовхнулися з труднощами, зумовленими неготовністю до організації самостійної роботи студентів, її керуванням, а особливо здійсненням контролю за її виконанням та оцінюванням. Це спричинено тим, що самостійне вивчення студентами певної частини матеріалу є глибоко індивідуальним завданням. Якість засвоєння знань залежить від особистості студента, рівня його середньої освіти, типу мислення, вміння встановлювати логічні зв'язки, робити висновки. Тому проблема організації самостійної роботи студентів ставить вимогу готовності викладача до особистісного підходу для керівництва самостійним засвоєнням матеріалу та здійснення контролю за ним.

Ідея особистісного підходу в освіті ставить у центр уваги саму людину. Сьогодні медичній галузі потрібні спеціалісти, які, маючи ґрунтовну фахову

підготовку, зможуть самотійно приймати рішення, здатні через самоосвіту оновлювати власні знання, адаптуватися до змін і коригувати свою професійну діяльність. Відомо, що знання, засвоєні самотійно, є найміцнішими. Тому викладачеві необхідно допомогти студентам правильно організувати виконання ними самотійної роботи та бути готовим до адекватної її оцінки.

Із досвіду роботи кафедри біофізики відомо, що інформація, яка циркулює у навчальному процесі, опановується студентами нерівномірно. Ця нерівномірність залежить від багатьох обставин, серед яких можна виокремити ті, що пов'язані з кількістю наукових понять і термінів, які має засвоїти майбутній медик. Студентові цікаве те, що має для нього значення. Аудиторні практичні заняття не можуть вирішити до кінця проблему перетворення інформації, що подається, у знання, закріпити та зробити їх осмисленими і ґрунтовними, переробити знання в уміння, навички, переконання. Тому існує потреба у внесенні відповідних коректив до проведення самотійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів при вивченні медичної та біологічної фізики.

Організацію самотійної роботи майбутніх медиків можна розглядати як одну з педагогічних умов навчання студентів. Активне самотійне здобування ними знань із дисципліни сприяє ефективному і глибокому розумінню тих біофізичних процесів, що відбуваються у живому організмі або із живим організмом під дією різних чинників. Вивчення біофізики, збагачення її змісту фаховими знаннями, приведення його у відповідність до сучасного рівня розвитку медицини, потреб практичного використання знань у діяльності медиків сприяє формуванню раціонально-аналітичного мислення особистості.

Організація самотійної роботи студентів не є новітньою проблемою. Нею займалися і педагоги-класики (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Намагаються її розв'язати і сучасні педагоги (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Козаков, І. Лернер, П. Підкасистий та ін.). Проблеми адаптації студентів у вищому навчальному закладі вивчали О. Мороз, В. Штифурак; професійну підготовку майбутніх лікарів – М. Амосов, Ю. Вороненко, Є. Гончарук, Ю. Губський, В. Калібабчук, В. Коляденко, З. Масний, В. Нетяженко, А. Попов, О. Романенко, О. Талалаєнко, О. Чалий, Ю. Шанін, Ю. Щуліпенко.

Проте практично відсутні методичні розробки з організації та контролю самотійної роботи студентів медичних спеціальностей із теоретичних дисциплін у зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи, яка суттєво змінила роль цього виду діяльності майбутніх медиків.

Метою даної статті є з'ясування особливостей сучасних вимог до самотійної роботи студентів медицини під час вивчення курсу меди-

чної та біологічної фізики і готовність викладача організувати, керувати й оцінювати цей вид діяльності.

Під самостійністю розуміють здатність суб'єкта діяльності організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги. Самостійність є основою активності, ініціативності, творчості, наполегливості, тобто таких якостей, що характеризують сучасного професіонала [3].

Вивчення біофізики сприяє формуванню раціонально-аналітичного мислення особистості медика. Особливістю організації самостійної роботи студентів при вивченні медичної та біологічної фізики є те, що вона ґрунтується на інтеграції теоретичних і професійно спрямованих знань. Вивчення і розуміння явищ, процесів, які відбуваються у живому організмі, вплив різних зовнішніх факторів (радіація, лазерне випромінювання, електромагнітні поля, ультра- й інфразвуки тощо) на біооб'єкти дають студентам основу для вивчення їх фахових дисциплін. Така інтеграція є важливим компонентом у формуванні творчої самостійної особистості, професіоналізму.

Інтеграція відіграє в різноманітних системах провідну роль. Це пояснюється тим, що вона включає в себе не лише елементи синтезу знань, а й організаційні форми. Наприклад, у дидактичному контексті, окрім інтеграції змісту навчального матеріалу, виділяються організаційні форми та методи інтеграції знань. Вона дає можливість отримати нові результати в рамках тих самих компонентів, забезпечує сумісність наук і знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення. Інтеграція також сприяє виробленню єдиних методів дослідження, що є важливим на сучасному етапі розвитку медичної галузі.

У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, для яких характерний високий рівень усвідомлення, гнучкості та міцності. Взаємозв'язок переважної частини біофізики зі спеціальними науками, що вивчатимуться студентами-медиками на старших курсах, може бути визначений як окремий дидактичний принцип, реалізація якого в навчанні повинна складати певну систему. Однією з ланок цієї системи має стати самостійне здобування студентами визначеного програмою кола питань із дисципліни. Без їх засвоєння втрачається цілісність науки, логічний зв'язок між окремими питаннями курсу біофізики.

На цьому етапі з'являються труднощі і для студентів, і для викладачів. Для перших вони пов'язані з багатьма причинами: низький рівень знань за курсу фізики середньої школи, невміння самостійно працювати з науковою літературою, відсутність літератури з багатьох прикладних питань біофізики й особливостей роботи на сучасній медичній апаратурі, недостатність досвіду із систематизації великого обсягу інформації, дефіцит часу на са-

мостійну роботу через перевантаженість програм і невміння організувати свій час. Крім того, виникає суперечність між збільшенням і накопиченням наукової інформації та творчим підходом до її самостійного засвоєння.

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

Для викладачів труднощі керування самостійною діяльністю студентів полягають у недостатній кількості спеціальних медичних знань, пов'язаних із предметом медичної та біологічної фізики, відсутністю часу на пошук відповідного матеріалу, що створював би вагому мотивацію для студентів, відсутність на кафедрі сучасного обладнання, до якого будуть дотичні лікарі у майбутній професійній діяльності, відсутність навичок здійснення контролюючої функції за виконанням самостійної роботи майбутніми медиками та відсутність критеріїв її оцінювання в умовах кредитно-модульної системи.

Причини труднощів, пов'язаних з організацією самостійної роботи студентів на кафедрі біофізики у медичному університеті, носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Об'єктивна причина – це недостатність методичних розробок із цих питань. Суб'єктивні причини – це необізнаність у змісті програм із фахових дисциплін, що користуються знаннями з біофізики, відсутність досвіду в реалізації зв'язків між навчальними дисциплінами. Тому гостро виникає проблема готовності викладача організувати, керувати та здійснювати контролюючу функцію при виконанні студентами-медиками самостійної роботи.

До таких умов готовності ми відносимо зміст завдань, їх складність, актуальність для подальшого професійного зростання, новизну, а також бажання досягнення того чи іншого результату. Психолого-педагогічне забезпечення готовності передбачає, що в основі педагогічних дій лежать психічні процеси. Сформована готовність є умовою ефективності та надійності діяльності фахівця. Вона допомагає виконувати свої професійні обов'язки, ефективно застосовувати знання, особистісні якості, зберігати емоційно-вольову стійкість при появі непередбачених перешкод і ситуацій. Готовність до діяльності – складне утворення у структурі особистості. Термін “готовність” вживається у двох значеннях: навчання – формування

готовності до виконання завдань; готовність – наявність компетентності, знань і вмінь, потрібних для виконання поставлених завдань.

Майстерність викладача у керівництві самостійною роботою студентів медицини під час вивчення біофізики має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і готових розробок. Йому потрібні, передусім, фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність. Чим вищий рівень знань і вмінь педагога, тим більша ймовірність того, що він у своїй практиці буде враховувати диференційовані вимоги і потреби студентів та закономірності їх розвитку. І цьому мали б сприяти постійна самоосвіта викладачів кафедри біофізики, якісне проведення курсів підвищення кваліфікації, стажування викладачів у інших споріднених ВНЗ, обмін досвідом між кафедрами, участь у наукових конференціях тощо.

У процесі освіти відбувається поєднання особистого досвіду зростаючої людини з соціальним досвідом, відображеним і закріпленим у наукових поняттях, що поступово розчленовуються всередині себе, конкретизуються та збагачуються змістом. Рушійна сила освітнього процесу – інтерес (мотивація) – забезпечує увагу до змісту освіти і способів її набування. Інший компонент цього процесу – рефлексія – необхідний для подолання особистістю інертності спочатку чуттєвого сприйняття, уявлень, а потім суджень і, нарешті, самих методів пізнання процесу мислення.

Самоактуалізація при самостійному опрацюванні матеріалу розглядається як період інтенсивного усвідомленого і регульованого процесу саморозвитку студентів [6]. На цьому етапі роль викладача зводиться до консультування, конструктивної допомоги в систематизації та правильному плануванні позааудиторної роботи.

На нашу думку, методична складова професійної діяльності викладача кафедри біофізики має розгортатися через поєднання цільових орієнтацій змісту медичної та біологічної фізики та методики її викладання.

Ми вважаємо, що психологічні критерії готовності викладача біофізики у медичному університеті до керівництва та корекції самостійної роботи студентів полягають у формуванні інтегративного мислення; умінні застосувати засвоєні прийоми діяльності в одному навчальному предметі у процесі вивчення іншого; проведенні інтелектуальних операцій у сфері інтегрованих знань зі значною кількістю зв'язків між ними; умінні перебудувувати навчальну ситуацію та вмотивувувати її; використовувати інтегровані асоціації міжпредметного характеру тощо.

Самостійна робота студентів-медиків може бути якісною за умови готовності викладача до вмілого керування, коригування та вміння

об'єктивно оцінити її результати. Виходячи з вищенаведеного, основним завданням викладачів на сучасному етапі, на наше переконання, є розробка адекватних стандартизованих матеріалів контролю за виконанням самостійної роботи майбутніх медиків, створення тестових завдань, переліків питань для письмового й усного опитування, складання навчальних завдань для формування практичних умінь і навичок.

Самостійну роботу студентів під час вивчення біофізики треба організовувати таким чином, щоб викликати у майбутніх медиків прагнення застосовувати знання в нових умовах, діяти ініціативно, шукати нестандартних рішень, використовуючи при цьому отримані самостійно знання [2]. Почуття задоволення, яке виникає при вдалому розв'язуванні завдання, від самостійно і творчо виконаної роботи допоможе подолати психологічний бар'єр у навчанні.

Осмилення інформації, яку отримують студенти при самостійному вивченні теоретичних дисциплін, відбувається по-різному. Тут важливу роль відіграє розкриття причинно-наслідкових зв'язків між явищами, що вивчаються даними науками. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків – одна з найглибших і найсерйозніших форм розумового пошуку. Відкриття кожної причини – це крок до глибшого розуміння живого організму і процесів, що відбуваються у ньому.

Одним із важливих аспектів організації самостійної роботи майбутніх медиків під час формування наукових і професійних понять є їх цілеспрямована конкретизація на навчальному матеріалі фахових дисциплін. Поняття краще засвоюється тоді, коли воно оперативно включається у використання. І на цьому етапі важливою стає готовність викладача до складання прикладних завдань із різних галузей медицини із залученням нових знань студентів із біофізики. Саме спрямованість на майбутню професію при вивченні курсу медичної та біологічної фізики визначає психологічний склад особистості студента-медика, через неї “виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін діяльності, до її характеристик і якостей” [1].

Активні методи навчання (дискусії, моделювання реальних професійних ситуацій, складання та розв'язування задач із використанням даних медико-біологічних досліджень організму тощо), що використовуються при перевірці рівня засвоєння питань, винесених на самостійне опрацювання, формують професійні якості фахівця. Аналіз помилок у знаннях студентів і їх корекція знижує ймовірність їх повторення у реальній професійній діяльності.

Таким чином, будь-які реформи в освіті вимагають чималих зусиль, терпіння і часу, оскільки пов'язані зі змінами навичок у діях і сприйнятті

світу. Вивчення біофізики за кредитно-модульною системою у сучасних вищих медичних закладах вимагає пошуку ефективних підходів до організації та виконання самостійної роботи студентами. Крім змісту, потрібна ще й ефективна методика навчання, якою має володіти викладач; замість інформативного повинен домінувати пошуковий метод; потрібне не стільки заучування знань, скільки засвоєння методів і технічних засобів наукового пізнання, підняття до навичок використання наукових здобутків. Розвиток навичок самостійного пошуку нового, його логічне осмислення та вміння практичного використання робить процес навчання фаху творчим, спонукає до застосування нестандартних, оригінальних способів вирішення завдань. Позааудиторна робота студентів із матеріалами, які мають професійно спрямований характер, створює додаткову мотивацію до глибшого опанування предметом медичної та біологічної фізики.

1. *Айсина Г. Х.* Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов / *Г. Х. Айсина* // Психология студента как субъекта учебной деятельности. — М. : Высш. шк., 1989. — С. 32—40.
2. *Акманова С. В.* Развитие навыков самообучения у студентов университета : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / *Светлана Владимировна Акманова*. — Магнитогорск, 2004. — 197 с.
3. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : учебное пособие / *В. А. Козаков*. — К. : Вища школа, 1990. — 112 с.
4. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка : підручник / *А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко*. — К. : Знання-Прес, 2003. — 418 с.
5. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-V рівнів акредитації. — К., 2003. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.rpd.univ.kiev.ua/downloads/bolonsk/konference_05-2003.pdf
6. *Онучак Л. В.* Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *Людмила Володимирівна Онучак*. — К., 2002. — 18 с.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2013

М. Пайкуш

**Особенности организации самостоятельной работы
студентов медицинских университетов
в процессе изучения теоретических дисциплин**

Рассмотрено особенности организации самостоятельной работы студентов медицинских университетов при изучении медицинской и биологической физики. Проанализировано проблемы организации собственной учебной деятельности и проблемы контроля самостоятельной работы преподавателем.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студент медицинского университета, медицинская физика, биологическая физика.

M. Paykush

Features of Independent Work Organization of Medical Universities' Students in the Process of Studying Theoretical Subjects

The article considers features of independent work organization of medical universities' students who study medical and biological physics. The author analyzes the problems of student's self-learning activity and problems of independent work control on professor's part.

Key words: independent work, medical university student, medical physics, biological physics.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор М. М. Солдатенко

УДК 377.1:371.311

Андрій Цюприк

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ГРУПОВОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України [7] задекларовано принцип організації навчального процесу на основі пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку, що полягає у створенні умов організації навчання, вимірюється й оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Організуюючи самостійну роботу, необхідно подолати існуючі суперечності між збільшенням питомої ваги самостійної роботи у процесі навчання суспільних дисциплін і нерозробленістю відповідних технологій самостійної роботи. Подолання цих суперечностей зумовлює необхідність розв'язання проблеми особистісного та професійного спрямування самостійної роботи студентів у процесі навчання суспільних дисциплін.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми самостійної роботи студентів. Розглядалися питання самостійної діяльності у процесі навчання (Л. Головка, С. Заскалета, Л. Онучак, Н. Сидорчук, І. Шайдур); організаційних і педагогічних аспектів самостійної роботи студентів (В. Буринський, М. Сичова, М. Солдатенко, І. Шимко, С. Кустовський); сучасних технологій навчання (В. Биков, О. Пехота, С. Сисоєва); особистісної орієнтації самостійної роботи (Г. Адамів, В. Луценко, В. Паламарчук, Г. Романова); професійної спрямованості навчання (Г. Гнітецька, І. Козловська, О. Куклін, Н. Побірченко, І. Хом'юк, Т. Якимович) та ін.

Н. Павлова [6, с. 103-107] поділяє самостійну роботу студентів на два види: обов'язкову – у процесі навчальних занять і підготовки до них (запис матеріалів лекції, вивчення цих матеріалів і додаткової літератури, виконання домашніх завдань, підготовка до занять, заліків, консультацій, контрольних робіт та ін.) і додаткову – понадобов'язкову або за індивідуальним навчальним планом, виходячи з особистих інтересів і нахилів (написання рефератів тощо).

У розробленій В. Мичковською моделі передбачається проведення самостійної роботи у три етапи: підготовчо-мотиваційний, виконавчий, контрольно-оцінний. “На першому етапі студенти ознайомлюються з інструк-

ціями і рекомендаціями, оцінюють власні можливості, одержують тимчасові орієнтири. На другому етапі вони виконують завдання за навчальними матеріалами. Контрольно-оцінний етап забезпечує узагальнення вивченого матеріалу, аналіз проведеної роботи, самокоректування” [4, с. 8].

У дослідженні Л. Головка самостійну діяльність студента класифіковано за такими п'ятьма ознаками: за місцем у навчальному процесі, за обов'язковістю, за ступенем самостійності, за видами діяльності щодо набуття знань, за формою навчання. Ключовим у дослідженні є поняття “досвід самостійної діяльності”, під яким розуміється інтегративна якість особистості, що формується у майбутніх спеціалістів і закріплюється у процесі професійної діяльності, та характеризується здатність самостійно працювати, проявляти при цьому волю зусилля, наполегливість, прагнення до досягнення поставлених завдань, ініціативність, організованість, культуру праці. Дослідник визначив чотири компоненти досвіду самостійної діяльності студентів: афективний, когнітивний, аксіологічний, праксеологічний [2, с. 10].

В обґрунтованому Л. Онучак [5, с. 8] підході акцент у самостійній позааудиторній роботі робиться не стільки на самостійності дій студента, скільки на тому, що він самостійно визначає додаткову (до визначеної навчальним планом) мету. За умов такого розуміння сутності самостійної позааудиторної роботи головне завдання викладача зводиться вже не стільки до розробки предметів, із якими має працювати студент, скільки до створення необхідних умов самоактуалізації, самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі. Саме таке тлумачення сутності самостійної позааудиторної роботи дає можливість розкрити нові її організаційні форми: окрім традиційного виконання самостійних дій із текстами, завдяки самостійно визначеній додатковій навчальній меті студент працює на конференціях, семінарах, у наукових студентських товариствах, займається науково-дослідною роботою.

Загальними проблемами у проаналізованих нами працях є: впровадження сучасних педагогічних розробок у навчальний процес; широке застосування у дидактичному процесі сучасних технологій навчання; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Метою даної статті є вивчення можливостей технологій групової самостійної роботи студентів.

Використовуючи особистісний та діяльнісний підходи до самостійної роботи студентів, ми пропонуємо розширити використання групової самостійної роботи студентів. В основі цього процесу є формування умінь роботи в команді: правильно аналізувати, сприймати умову завдання, виконувати основні та допоміжні цілі, досягнення яких приведе до очікува-

ного результату; уміння колективно визначати оптимальні шляхи розв'язання поставлених завдань, аналізувати ступінь оптимальності розв'язання завдань; на визначеному рівні правильно застосовувати набуті знання, уміння і навички у процесі вирішення спільного завдання. Використання технологій групової самостійної роботи ставить за мету навчити студентів викладати свою думку, формувати вміння виступати перед групою, не боятися критичних зауважень і гострих питань тощо.

Ми пропонуємо використовувати інноваційні технології самостійної роботи, які поділяємо на два модулі. Першим є модуль особистісно орієнтованих технологій, мета якого – сприяти розвиткові студента як особистості, формувати у нього потреби у самоосвіті та самовизначенні в навчальних і життєвих ситуаціях з усвідомленням особистої відповідальності. Знання, уміння і навички в цьому випадку розглядаються не як мета, а як засіб розвитку особистості, яка навчається. Характер навчального процесу відображається у співпраці.

Наведемо приклади реалізації особистісно орієнтованих технологій групової самостійної роботи студентів. На думку В. Завгородньої [3], важливим завданням організації самостійної роботи студентів є підготовка до проведення ділових ігор і розв'язання проблемних завдань. Студенти одержують знання не в готовому вигляді, а самостійно їх формують в процесі розв'язання навчальних проблем. Це приводить до підвищення результативності самостійної роботи, оскільки засвоєння матеріалу на рівні виконання самостійно складених завдань виявляється більш ефективним. Такий вид проведення самостійних занять допомагає студентові пов'язати теоретичні знання з практичною діяльністю, виробляє творче мислення, уміння побудови логічних висновків, дає можливість відчувати себе (нехай умовно) на місці фахівця. При складанні завдань студенти враховують рівень їхньої корисності в майбутній професійній діяльності студента. На наступних семінарських заняттях студенти пропонують групі виконати це завдання та свій варіант рішення. Найкращі завдання варто вносити до збірника завдань і пропонувати для розв'язання студентам молодших курсів, відзначаючи при цьому, що ці завдання складені студентами.

Можливе використання у процесі групової самостійної роботи і методу мозкового штурму. На занятті викладач лише визначає проблему, після чого під час самостійної роботи студенти висловлюють свої варіанти розв'язання поставленої проблеми. Відсутність офіційної обстановки дозволяє вислуховувати абсолютно всі точки зору, навіть неймовірні. І, як результат, здійснюється вибір загальними зусиллями найбільш правильних варіантів розв'язання проблеми (можливо кілька варіантів). Під час представлення результатів самостійної роботи можна використовувати такий ігровий прийом, як “вогонь по ведучому”. Для групової самостійної роботи студенти одержують від викла-

дача завдання підготувати питання, проблемні ситуації за темою основної доповіді. Цей прийом стимулює студентів, які не будуть виступати з доповіддю, також проробити тему. Для доповідача виникає необхідність відповідати на запитання, наводити додаткові аргументи. У результаті активізується пізнавальна діяльність студентів, виховується культура спілкування, розвиваються здібності критичного мислення, відстоювання свого переконання, виникає інтерес до предмета, максимальна кількість студентів залучається до пізнавальної діяльності, і, як результат, активізується самостійна робота студентів при підготовці до наступного семінарського заняття.

Особливістю групової самостійної роботи є формування малих груп. Наприклад, необхідно підібрати групу студентів для самостійної роботи, що складається з чотирьох осіб із різними рівнями підготовки. Викладач пояснює новий матеріал, а потім пропонує його закріпити у групах, постаратися розібратися, зрозуміти всі деталі. Говорячи мовою психології, організовується робота з формування орієнтаційної основи дій. Групам дається визначене завдання, необхідні орієнтаційні основи. Завдання робиться або вроздріб (кожен зайнятий своєю частиною), або послідовно (кожне наступне завдання виконує інший). При цьому виконання кожного завдання контролює вся група. Після завершення завдання всіма групами викладач організовує загальне обговорення роботи над цим завданням різними групами, якщо завдання було однакове для всіх груп, або огляд завдань кожною групою, якщо завдання були різні. На кінцевому етапі викладач дає тест на перевірку розуміння і засвоєння нового матеріалу. Тест студенти виконують індивідуально, поза групою. Оцінки за індивідуальну роботу (тест) сумуються в групі – з'являється загальна оцінка. Таким чином, кожен, намагаючись виконати свої завдання, ніби змагається сам із собою – зі своїм раніше досягнутим результатом.

Різновидом організації групової діяльності є командно-ігрова діяльність. Викладач так само, як і в попередньому випадку, пояснює новий матеріал, організовує групову роботу для орієнтування, але замість індивідуального тестування пропонує періодичні змагання між командами. Для цього організовуються “турнірні столи” з трьох учасників за кожним столом, однакові за рівнем навченості (слабкі – зі слабкими, сильні – із сильними). Завдання даються знову ж диференційовані за складністю. Переможець кожного столу приносить своїй команді однакову кількість балів незалежно від “планки” столу. Це означає, що слабкі учасники, змагаючись із рівними їм суперниками, мають однакові шанси на успіх для своєї команди. Та команда, що набирає більшу кількість балів, стає переможцем турніру.

Іншим різновидом спільної групової роботи може служити індивідуальна робота в команді. Студенти одержують індивідуальне завдання

за результатами проведеного раніше тестування і далі навчаються у власному темпі, виконуючи власну роботу. У принципі, різні команди можуть займатися різною діяльністю. Члени команди допомагають один одному при виконанні своїх індивідуальних завдань, відзначаючи у спеціальному журналі успіхи і просування кожного члена команди. Підсумкові тести проводяться також індивідуально, поза групою, й оцінюються самими учасниками (спеціально виділеними в групі оцінювачами).

Прикладом прийому реалізації принципу навчання у взаємодії під час самостійної роботи студентів є запропонований Л. Бозюковою “Урок-змагання” [1]. При підготовці до проведення цього уроку (семінару) група студентів розбивається на дві команди, кожна з яких вибирає собі капітана. Викладач пропонує тему заняття, за якою студенти самостійно готують питання. Під час проведення заняття кожна з команд ставить запитання протилежній і самостійно контролює правильність відповідей на них. Викладач виступає в ролі ведучого і стежить за правильністю відповідей. За результатами визначається команда-переможець. Цей вид заняття є і свого роду контролем за самостійною роботою студентів над темою.

Іншою формою проведення заняття, запропонованою Л. Бозюковою, є “взаємоконтроль у парах”. Студенти розподіляються на пари і перевіряють знання один одного за заздалегідь визначеною викладачем темою, записують свої зауваження і виставляють оцінку. Викладач здійснює контроль знань одного з двох студентів, і, якщо знання не відповідають поставленій оцінці, ведеться перевірка кожного студента, при підтвердженні оцінки – іншому студенту оцінка виставляється автоматично. Цей вид контролю розвиває у студентів відповідальність за виставлену оцінку, здатність об’єктивно оцінити чужі знання, навчає критично оцінювати не лише чужі, але і свої помилки.

Під час цілеспрямовано організованої групової самостійної роботи студенти мають змогу перевірити знання один одного за заздалегідь визначеною викладачем темою: аналізують відповідь партнера, дають доповнення, оцінюють роботу. Викладач здійснює контроль знань одного зі студентів, при підтвердженні результату – оцінка іншому студенту виставляється автоматично. У випадку невідповідності перевіряється кожна робота. Цей вид контролю розвиває у студентів якості, необхідні майбутньому керівникові: об’єктивність, критичність, відповідальність. Другим є модуль діяльнісних технологій, у якому студенти намагаються співвіднести отримані знання зі своїми професійно-особистісними якостями. Основними напрямками групової взаємодії студентів є: розвиток професійно важливих якостей особистості (індивідуальний темп і стиль роботи); моделювання майбутньої діяльності (за допомогою використання прийомів ділової гри); орієнтація на професійний саморозвиток.

Розглянемо приклад інноваційної технології з використанням конкретних ситуацій (“кейс-стаді”). На першому етапі, вивчивши текст з описом ситуації, студент повинен самостійно намагатися з’ясувати сутність проблеми, визначити власну позицію в оцінці ситуації, продумати відповіді на запитання, знайти конкретні шляхи вирішення проблеми. Другий етап характеризується роботою в малій групі. Студенти в невеликих групах (4-6 чоловік) проводять обмін думками з питань, що становлять основу кейсу, і методом діалогу та консенсусу приходять до єдиного вирішення проблеми.

На цьому етапі можливі мозковий штурм, діалог, полілог, дискусія, суперечка. Виявляються інтелектуальні лідери, спроможні запропонувати шляхи вирішення проблем після групового обговорення. І лише на третьому етапі проводиться загальногрупове обговорення під керівництвом викладача. Як правило, кожна група висловлює свою точку зору з кола питань, висвітлених у даній ситуації. Викладач вдало “диригує” процесом аналізу ситуації, заохочуючи до обговорення якомога більше студентів, стимулюючи різноманітність думок, творче доповнення окремих моментів.

Особливістю обговорення є те, що викладач не дає якісної оцінки відповідей – будь-яке висловлювання сприймається як можливе. Процес обговорення ситуації потребує від викладача широкої ерудиції, комунікабельності та гнучкості, комплексу знань із низки суміжних дисциплін, володіння технологією ведення дискусії, нерефлексивного слухання, поведінки, в основі якої – паритетність у взаємовідносинах зі студентами. Конкретна ситуація не має чіткої вірної або невірної відповіді. Вона слугує лише навчальним матеріалом, на якому студенти вчаться аналізувати, виступати, дискутувати, обґрунтовувати свою точку зору.

Під час групової самостійної роботи за методом проектів студентам пропонується алгоритм його виконання: виявлення і формулювання спільної проблеми – виявлення окремої проблеми – висування гіпотези і визначення засобів її підтвердження – обговорення і перевірка гіпотези – формулювання понять і висновків.

На нашу думку, однією з важливих проблем є відбір професійно орієнтованого матеріалу для самостійної роботи. Самостійна робота передбачає максимальну індивідуалізацію навчання, тому викладачеві потрібно добирати завдання, враховуючи індивідуальні особливості студентів: їхній досвід, здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, можливості реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці. Тому ми ставили завдання визначити напрями організації самостійної роботи, що сприяють професійному самовизначенню. Для самостійної роботи студентам бажано пропонувати завдання, що орієнтовані на майбутню спеціа-

льність. На нашу думку, це можна здійснювати шляхом добору професійно спрямованого змісту, способів і засобів виконання.

Наведемо типові приклади. Студентам психологам пропонуються завдання, що передбачають формування важливих для майбутньої діяльності вмінь: співставлення, аналіз, узагальнення, обґрунтування тощо. Студентам технічних спеціальностей пропонується оформити реферат за допомогою комп'ютерної техніки або здійснити пошук інформації для його написання в мережі Інтернет.

Для організації самостійної роботи студентів необхідно широко використовувати роздатковий матеріал для індивідуального опрацювання, наприклад, структурований навчальний матеріал у вигляді таблиць. Особливістю такого прийому є те, що вони повинні встановити причинно-наслідкові зв'язки певних подій, фактів і суспільних явищ, що мають відношення до майбутньої професії. Результатом їхньої самостійної роботи є короткий письмовий аналіз запропонованого матеріалу. Під час такої роботи роль викладача зводиться до консультацій, які надаються індивідуально.

Необхідно також зазначити, що особливо важливим для майбутніх фахівців є віднаходження правильного шляху вирішення проблеми і тренування в умінні приймати рішення. Ця якість формується у процесі ведення дискусії, яка є важливою складовою групової самостійної роботи. Студенти, стаючи учасниками дискусії, вчаться формувати власну думку. У процесі дискусій встановлюється зворотній зв'язок між учасниками, усвідомлення власної точки зору, розвиток уміння аргументувати її. У процесі прийняття рішень на перший план виступає міжособистісне спілкування. Залежно від індивідуальних особливостей студенти поводять себе по-різному: одні виступають у ролі генератора ідей, другі – в ролі критиків, треті – доповнюють прикладами з практичної діяльності тощо. За будь-якого результату дискусія дає емоційний поштовх до пошукової активності її учасників, що, у свою чергу, реалізовувалось у конкретних діях студентів. Таким чином, дискусія під час групової самостійної роботи дає можливість моніторингу професійного розвитку майбутнього фахівця. Важливим є те, щоб міжособистісне спілкування відбувалось із проблем майбутньої професійної діяльності. Це сприяє повнішому виявленню потенціалу, істинних можливостей студентів.

Деякі труднощі під час групової самостійної роботи виникають на етапі наочного представлення результатів самостійної роботи. Переважно це підготовка проектів, оформлення стендів, розв'язування проблемних ситуацій. Ми пропонуємо використовувати такі активні форми позааудиторних занять: презентацію проекту, моделювання фрагментів проблемних ситуацій, імітаційно-ділову гру, міні-конференції тощо.

Під час групової самостійної роботи важливим є її оцінювання, зокрема самооцінка та взаємооцінка. Оцінка власних дій є одним із найважливіших засобів, за допомогою яких зростає мотивація самостійної роботи і відповідальність за результати навчання. Форму представлення результатів самостійної роботи обирають студенти після попередньої консультації з викладачем. Критерії оцінювання визначаються викладачем при безпосередній участі та погодженні зі студентами. Тому результати оцінки і самооцінки здійснюються за одними критеріями і в ідеальному випадку повинні співпадати.

Важливо, щоб самооцінка самостійної роботи студента була вмотивованою. Слід зауважити, що до того моменту, коли студент сам зможе визначати критерії оцінки своєї діяльності й узгоджувати їх із викладачем, у нього повинно бути сформоване дане вміння. Це досягається за допомогою виконання системи завдань, пов'язаних із рецензуванням, опонуванням, дискусіями щодо попередніх критеріїв тощо.

Підготовку до самооцінювання краще починати із взаємоперевірки і підводити студентів до оцінки своєї роботи відповідно до запропонованого зразка і критеріїв оцінювання. Можна поєднувати самооцінку і взаємооцінку, використовувати оцінку власних досягнень – оцінку з пройденої теми, розділу, курсу. Студентам пропонується проектувати свою майбутню оцінку. Під час самостійної роботи формуються навички самоконтролю і самооцінки. Вони мають важливе значення для формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця, таких як самостійність, відповідальність, вміння визначити напрям подальшої діяльності.

Таким чином, у самоконтролі самостійної роботи студентів важливим є: вибір аспекту, який підлягає самоконтролю; вибір ситуації для контролю; визначення знань, умінь і навичок, які підлягають контролю; визначення чинників, які можуть вплинути на результати роботи; аналіз результатів роботи; формування завдань для ліквідації недоліків. Ефективність організації самостійної роботи доцільно визначати не лише за обсягом знань, засвоєних у результаті самостійної діяльності, а й за рівнем підготовленості студента до виконання самостійної роботи на наступному етапі.

Розвиток професійно важливих якостей студентів під час самостійної роботи полягає в оновленні та творчому застосуванні теоретичних знань, формуванні самостійності, наближенні навчальної діяльності до майбутньої професії. А основною професійною рисою є вміння працювати в групі. Тому саме групова самостійна робота сприяє формуванню професійних якостей майбутніх фахівців.

1. *Бозюкова Л. А.* Активизация самостоятельной деятельности учащихся // Специалист. — 1996. — № 3. — С. 12—14.

2. Головка Л. Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів в сільськогосподарських школах : автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.04. / Л. Л. Головка ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — 20 с.
3. Завгородня В. Л. Использование проблемных заданий и ролевых игр при обучении иностранным языкам // Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения : Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. д-ра пед. наук Г. Е. Ковалевой. — Л. : ЛГПИ, 1990. — 257 с.
4. Мичковська В. Р. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2004. — 19 с.
5. Онучак Л. Викладач як організатор самостійної позааудиторної діяльності студентів // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. — К. : Науковий світ, 2002. — Вип. 2. — С. 163—168.
6. Павлова Н. А. Самостоятельная работа студентов при изучении курса “Морфология современного русского языка” // Самостоятельная работа и активные методы обучения : Тезисы докладов, выступлений и сообщений областной межвузовской научно-практической конференции 1-2 марта 1989 г. — Омск : Омский ордена “Знак почета” Государственный педагогический институт им. А. М. Горького, 1989. — С. 103—107.
7. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.vafk.com/ukr/sudak.htm>

Стаття надійшла до редакції 14.02.2013

А. Цюприк

Особенности технологий групповой самостоятельной работы студентов

В статье проанализированы возможности групповой самостоятельной работы студентов в контексте деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Рассмотрены педагогические технологии самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, деятельностный подход, технологии обучения.

А. Tsyupryk

Features of the Technology of Group Independent Work of Students

The article analyzes the possibility of independent group work of students in the context of activity and learner centered approaches. The author considers educational technologies of independent work.

Key words: independent work, independent activity, activity approach, training technologies.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор М. М. Солдатенко

УДК 377.091:331.102.312:001.8

Лідія Сліпчишин

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

З позиції ринкової економіки розвиток виробництва і зміни у професійній підготовці фахівців мають перебувати у динамічній рівновазі, яка порушується впровадженням сучасних технологій та обладнання. Цей процес відбувається циклічно, що й спричинює зростання вимог до кваліфікації фахівців і намагання освітніх закладів створити умови для їх реалізації. Однією з найважливіших вимог є готовність працівника до виявлення власного творчого потенціалу під час професійної діяльності.

Сьогодні, на протипагу тим часам, коли існували базові підприємства, не потрібна масова підготовка, оскільки таких гігантів, які були колись, уже не буде, орієнтуватися необхідно на те, що більшість діючих підприємств у нашій країні за кількістю робочих місць є середніми й малими, часто затребуваними є фахівці з інтегрованих професій. Незалежно від розмірів підприємство як виробнича система має працювати результативно, враховуючи взаємопов'язаність усіх елементів системи. Будь-яке порушення цієї відповідності виправляється перерозподілом робіт між елементами виробничої системи, зміною режимів роботи людей та обладнання, внаслідок чого здійснюється раціоналізація виробничої системи. Отже, раціональність елементів виробничої системи вимагає відповідності кваліфікації робітників вибраному обладнанню і технологічному процесу.

У разі невідповідності її першою ознакою стає невиконання норм часу або виробітку, що тягне за собою зменшення продуктивності праці. Цей висновок є важливим орієнтиром в організації професійної підготовки майбутніх робітників з урахуванням її творчих аспектів. Тому актуальність проблеми полягає в необхідності знаходження шляхів поліпшення підготовки учнів ПТНЗ до майбутньої професійної творчої діяльності.

Однією з найважливіших проблем професійно-технічної освіти є підготовка робітника до майбутньої творчої професійної діяльності. Організація такої підготовки потребує врахування різних аспектів розгляду творчої діяльності фахівця, виховання творчого ставлення до праці та розвитку відповідних якостей в учнів, а саме: проблема обдарованості особистості (О. Антонова, В. Кушнір, В. Моляко, А. Хуторський); пси-

хологічні аспекти творчої діяльності (Д. Богоявленська, О. Диса, В. Дружинін, І. Калошина, В. Роменець, М. Холодна); педагогічні аспекти творчої діяльності учнів (О. Кучерявий, Л. Левандовська, С. Сисоєва); проблеми підготовки школярів до майбутньої технічної діяльності (Р. Гуревич, Й. Гушулей, В. Зайончик, Л. Куліненко, Д. Комський, Ю. Столяров, О. Щирбул); організація роботи учнів із технічної творчості в загальноосвітній школі та позашкільних закладах (П. Гороль, П. Герштун, В. Подоляк, І. Фуштей, О. Шестопалюк); проблема організації роботи з раціоналізаторства і винахідництва (О. Белошицький, А. Іванчук, Л. Карнозов, М. Меєрович, Л. Шрагіна) тощо. Проте сьогодні підготовка учнів ПТНЗ як майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності потребує впровадження інноваційних підходів до її організації.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів до майбутньої творчої професійної діяльності у рамках комплексу “ПТНЗ – Будинок техніки – мала робітничка академія”.

У результаті аналізу чинників підвищення ефективності діяльності підприємства виявляються резерви економії праці робітників, для реалізації яких формуються організаційно-технічні заходи, виходячи з принципів нормування праці: *принцип прогресивності*, який передбачає удосконалення норм праці з урахуванням змін у техніці та технології виробництва; *оптимальності*, що орієнтує менеджмент підприємства на розробку і застосування таких варіантів норм, у яких найповніше враховані переваги сучасних технологій і трудові навички працівників; *об’єктивності*, що вимагає найповніше враховувати можливості й особливості всіх складових трудового процесу при розрахунку норм праці; *динамічності*, який передбачає перегляд і коригування норм праці, що зумовлені переходом на виготовлення нових виробів і застосуванням прогресивніших технологічних процесів і методів організації праці; *принцип науковості*, що пов’язує нові методи здійснення нормування з урахуванням інноваційного наповнення процесів виробництва і процесів праці [3, с. 157-158]. У свою чергу підвищення ефективності професійної діяльності окремого фахівця залежить від його готовності динамічно реагувати на інноваційні зміни процесів виробництва і праці, що пов’язані з набором функцій, які фахівець виконує на робочому місці. Динамічна реакція є можливою у тому разі, коли творчість стає важливим інструментом у професійній діяльності [1, с. 4-6]. Це спричинює і зміни підходів як до самої професійної підготовки, так і до вибору ефективних шляхів розвитку творчого мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). У цьому контексті важливості на-

буває проблема створення умов для розвитку фахівця як у межах самої держави, так і в кожному ПТНЗ.

У результаті аналізу стану підготовки учнів ПТНЗ до майбутньої професійної діяльності виявлено, що в основі незадовільного стану функціонування системи професійно-технічної підготовки України лежать методологічні негаразди в економічній сфері, які виникли упродовж останніх 20 років і створили системні проблеми. Однією з важливих системних проблем є низький рівень готовності випускників до творчої професійної діяльності, що загалом зменшує їх шанси на працевлаштування. Аналіз цієї проблеми дав можливість зробити висновки. По-перше, змінилася економічна ситуація і законодавство в Україні, функціонують підприємства різних форм власності, які відрізняються стратегіями менеджменту. У цих умовах система професійно-технічної освіти мала б змінюватися відповідно до того темпу, який диктує сучасний ритм життя. По-друге, з'явилися власники (роботодавці), які бажають наймати кваліфікованого працівника, з досвідом роботи, проте рідко хто з них долучається до підготовки таких фахівців, оскільки це не лише фінансові, але й часові витрати. Починає складатися парадоксальна ситуація, коли є нестача робітничих кадрів із певних затребуваних професій, а професійно-технічні навчальні заклади не можуть набрати груп для навчання для цього фаху. По-третє, змінюється система професійної підготовки у світі, зокрема у Європі, але уряд досить повільно на них реагує, у той час як знижується конкурентоздатність нашої держави.

Які б зміни не торкалися суспільно-економічної системи країни, фундаментом розвитку суспільного виробництва є технічна творчість. Аналіз досвіду роботи гуртків технічної і художньо-технічної творчості в ПТНЗ свідчить про те, що їх функціонування створює умови для розвитку творчого (технічного і художнього) мислення учнів, а також сприяє накопиченню досвіду технічної та художньо-технічної творчої діяльності, що надзвичайно важливо для майбутнього робітника. Особливість роботи цих гуртків полягає у тому, що в ході занять розвивається просторове, образне і творче мислення, розвивається художній смак учнів.

Метою навчання учнів основ творчої праці є пробудження інтересу, а згодом створення і закріплення творчого ставлення до професійної діяльності, що виявляється в активній раціоналізаторській роботі. Таке навчання підвищує інтерес до професії, потребу пошуку резервів і вдосконалення технології виконуваної учнями роботи залежно від обраного фаху. Вивчення основ технічної творчості стимулює широке застосування міжпредметних зв'язків, які сприяють формуванню образу продукту праці, критичного, творчого мислення, створенню програми поведінки у невизначених проблемних ситуаці-

ях, успішності професійної діяльності [2, с. 6-9]. У цьому контексті виникає потреба створити у кожному навчальному закладі оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу, самореалізації й духовного самовдосконалення учнів, надаючи для цього психолого-педагогічну підтримку.

Останніми роками скоротилася кількість технічних робітничих професій, що, своєю чергою, вплинуло на роботу училищних осередків раціоналізаторства. У більшості училищ ця робота виконується формально, в основному за рахунок ентузіастів. Основна причина такого стану полягає у відсутності в навчальному закладі системної роботи з технічної творчості, до якої були б залучені всі викладачі дисциплін професійної, загальнотехнічної підготовки та майстри професійно-практичної підготовки. Адже щоб сформувати творчу індивідуальність майбутнього фахівця, необхідно працювати на випередження, озброюючи його відповідними знаннями і навичками творчого підходу до освоєння професії. З цією метою розроблено інноваційну модель творчого розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах навчального комплексу “ПТНЗ – Будинок техніки – мала робітнича академія”.

Провідною ідеєю розроблення цієї моделі є положення про те, що в умовах навчального комплексу “ПТНЗ – Будинок техніки – мала робітнича академія” творчий розвиток учнів здійснюється з виключенням хаотичності, непослідовності та нефаховості дій педагогів. Оскільки в ПТНЗ щороку з’являються в невеликій кількості педагоги-новачки, незнайомі з основами організації творчої діяльності учнів, то для навчання доцільно їх збирати в закладі, який має для цього відповідні кадри і навчально-методичне забезпечення. Цим вимогам найкраще відповідає Будинок техніки (творчості тощо), в якому зосереджено педагогічні кадри, що характеризуються високим рівнем готовності організувати творчу діяльність учнів як у стінах позашкільного закладу, так і в навчальному закладі, а також проводити заняття з інженерно-педагогічними працівниками ПТНЗ. Навчання можна проводити щороку у двох напрямках: первинне для новачків і періодичне (для ознайомлення з новими документами, підходами тощо) для викладачів дисциплін професійно-теоретичної підготовки і майстрів професійно-практичної підготовки.

Організаційна структура обласної системи професійно-технічної освіти включає (на прикладі Львівської області) Управління професійно-технічної освіти, координації діяльності вищих навчальних закладів та науки, Обласний навчально-методичний центр професійно-технічної освіти, обласний державний будинок техніки, Обласний державний палац естетичного виховання учнівської молоді, професійно-технічні навчальні закла-

ди. Провідним закладом щодо вдосконалення організації творчої діяльності учнів художнього чи технічного спрямування є Обласний державний будинок техніки. Відмінною особливістю його роботи стосовно інших типів творчих об'єднань учнів є те, що його мета як позаучилищного (позашкільного) закладу має бути інтегрована з цілями самої професійно-технічної системи. Якщо діяльність Палацу естетичного виховання учнівської молоді більше спрямована на дозвілєву діяльність учнів, на розвиток специфічних здібностей та обдарувань учнів (вокальних, музичних, драматичних, танцювальних тощо), то робота Будинку техніки має мати виражене професійне спрямування. Завдяки діяльності Будинку техніки учні мають можливість здобувати додаткову професійно орієнтовану освіту, а педагогічні кадри навчальних закладів можуть удосконалювати професійну компетентність у контексті організації творчої діяльності.

Важливим чинником активізації роботи професійно-технічних навчальних закладів із технічної творчості є раціоналізатори, винахідники і представники наукових установ, тобто фахівці, що працюють за межами системи ПТО. Якщо раніше в заводському середовищі роботою з раціоналізаторства чи винахідництва займалися не лише інженери, але й значна кількість робітників, то нині з ними потрібно встановлювати контакти, адже не кожен роботодавець має бажання оприлюднити інформацію про свої здобутки в цій частині діяльності підприємства.

Значну допомогу в роботі з раціоналізаторами і винахідниками, що працюють у системі ПТО, надає інформаційно-аналітичний відділ із проблем охорони і комерціалізації інтелектуальної власності Центру науково-технічної і економічної інформації. Представники відділу беруть участь у проведенні семінарів із працівниками ПТНЗ, ознайомлюючи їх із сучасними технологіями пошуку інформації та основами патентного права.

Наукові технічні інститути, розгортаючи на замовлення дослідні роботи для вирішення прикладних проблем, розробляють не лише нові методи досліджень, але й потрібну апаратуру, яка є не просто унікальною, але й підвищує продуктивність відповідних робіт. У виготовленні цієї апаратури беруть участь не лише інженери, але й робітники майстерень. У тісній співпраці інженерів і робітників народжуються нові прилади й установки, що часто не мають аналогів. Для науково-дослідних інститутів важливо мати в колективі майстерень творчих робітників, які мають досвід раціоналізаторської роботи і здатні продуктивно працювати. Пропагуючи досягнення в різних галузях науки, працівники науково-дослідних інститутів мають можливість зустрічатися з учнівською молоддю, адже з неї в науку прийдуть майбутні науковці чи винахідники. Так, активну участь у роботі

Львівського будинку техніки беруть молоді науковці Фізико-механічного інституту імені Г. Карпенка НАН України. На кожній зустрічі з учнями ПТНЗ піднімаються актуальні проблеми виробничого характеру (залежно від профілю підготовки закладу), в розв'язанні яких беруть участь науковці. Вони ознайомлюють учнів з основними підходами, що застосовуються в науці до розв'язання проблем і усунення різноманітних труднощів. Розгляд конкретних прикладів зі сфери професійної діяльності підвищує інтерес учнів до обраного фаху та показує можливості їх творчої самореалізації. Такі зустрічі мають науково-практичний характер і сприяють формуванню як професійної мотивації, так і мотивації особистісних домагань.

З метою формування готовності педагогів ПТНЗ до практичної реалізації засад удосконалення організації творчої діяльності учнів, зокрема технічної, було розроблено експериментальні навчальні плани і програми курсів “Основи організації творчої діяльності учнів ПТНЗ” (22 год.) та “Психологічні основи творчої діяльності учнів ПТНЗ” (10 год.). Заняття з курсу “Основи організації творчої діяльності учнів ПТНЗ” проводять провідні працівники Будинку техніки, науковці, вчені-педагоги, які мають у цій сфері досвід роботи. В організаційному плані особливістю впровадження вказаних навчальних програм є їхнє спрямування на підвищення ролі й ефективності роботи обласного методичного об'єднання психологів і Будинку техніки. Щоб виявити труднощі в роботі з організації творчої діяльності конкретно в закладах, а також для обміну досвідом щороку проводяться семінари з керівниками училищних осередків творчості “Творча діяльність учнів та її організація в системі професійно-технічної освіти”.

Також було розроблено пакет навчально-програмної документації організації діяльності малої робітничої академії, до якого входять: положення про роботу малої робітничої академії, орієнтовний план роботи академії, орієнтовний тематичний план і навчальна програма занять (з урахуванням галузевого спрямування), зразок звіту викладача (майстра виробничого навчання, керівника гуртка) про роботу гуртка, зразок особової карти учасника академії, в якій відображається динаміка успіхів учня тощо. Активну роботу з розробки навчально-методичного забезпечення діяльності відділу технічної творчості Будинку техніки і малої робітничої академії проводять педагоги-науковці спільно з методистами і представниками училищ різних профілів підготовки.

У ході формувального експерименту здійснювалася експериментальна перевірка гіпотези дослідження щодо виявлення ефективності впровадження інноваційних підходів у організацію технічної творчості учнів в умовах роботи гуртків та апробація навчальних планів і програм курсів

“Основи організації творчої діяльності учнів ПТНЗ” та “Психологічні основи творчої діяльності учнів ПТНЗ” для викладачів і майстрів виробничого навчання, а також окремих тем навчального посібника “Творчі особистості як рушійна сила науково-технічного поступу людства” у контексті розвитку галузі. Удосконалювалося “Положення про конкурс методичних розробок із науково-технічної, технічної та художньої творчості” та статут малої робітничої академії. Апробація відбувалася в тих ПТНЗ, працівники яких беруть активну участь у роботі з раціоналізаторства, організованій Львівським державним Будинком техніки.

У ході науково-дослідної роботи нами виявлено практичні шляхи втілення інноваційних підходів до розв’язання проблем удосконалення організації творчої діяльності (технічної та художньо-технічної творчості) учнів: переосмислення ролі педагогів Будинку творчості в організації творчої діяльності учнів ПТНЗ, що передбачає здійснення координаційної роботи зі створення професійно орієнтованого середовища навчального призначення, яке сприятиме творчому розвитку учнів ПТНЗ (мала робітнича академія); навчання інженерно-педагогічних працівників основам організації творчої діяльності, зокрема технічної, що передбачає створення центру на базі Будинку творчості, в якому зосереджені кадри, що мають досвід творчої діяльності та можуть навчати її основам за допомогою відповідних навчальних курсів з основ творчої діяльності; використання можливостей обласного методичного об’єднання психологів системи ПТО для системного ознайомлення інженерно-педагогічних працівників із психологічними засадами психології творчості та роботи з розвитку обдарованості учнів; організація в навчальному закладі творчої діяльності на основі моделі творчого розвитку учнів ПТНЗ в умовах навчального комплексу “ПТНЗ –Будинок техніки – мала робітнича академія”.

Таким чином, учні професійно-технічних навчальних закладів повинні володіти певним обсягом знань і вмінь із науково-технічної творчості початкового рівня, яка включає раціоналізаторство, винахідництво, моделювання, конструювання тощо у різних напрямках техніки. Значна увага має приділятися знанням про світ обраної професії, історичний аспект розвитку галузі, галузевої техніки і технологій, перспективи розвитку галузі та професій. Професійне самовдосконалення і професійна майстерність потребують докладання вольових зусиль, тому важливим аспектом професійного виховання є розвиток мотиваційної, емоційної та вольової сфер особистості учнів, оскільки відповідні якості є важливими також у творчій професійній діяльності. Однією зі складових професійної компетентності є творча компе-

тентність, розвиток якої забезпечує творчі досягнення фахівця. У зв'язку з необхідністю розвивати творчі здібності у процесі професійної підготовки, як того вимагає сучасний ринок праці, необхідно формувати в учнів стійкий інтерес до творчості та мотивацію до творчої самореалізації. У ході науково-дослідної роботи виявлено практичні шляхи втілення інноваційних підходів до розв'язання проблем удосконалення організації творчої діяльності (художньої та технічної творчості) учнів:

– переосмислення ролі педагогів Будинку творчості в організації творчої діяльності учнів ПТНЗ, що передбачає здійснення координаційної роботи зі створення професійно орієнтованого середовища навчального призначення, яке сприятиме творчому розвитку учнів ПТНЗ (мала робітничка академія);

– навчання інженерно-педагогічних працівників основам організації творчої діяльності, зокрема технічної, що передбачає створення центру на базі Будинку творчості, в якому зосереджені кадри, що мають досвід творчої діяльності та можуть навчати її основам за допомогою відповідних навчальних курсів з основ творчої діяльності;

– використання можливостей обласного методичного об'єднання психологів системи ПТО для системного ознайомлення інженерно-педагогічних працівників із психологічними засадами психології творчості та роботи з розвитку обдарованості учнів;

– організація в навчальному закладі творчої діяльності на основі моделі творчого розвитку учнів ПТНЗ в умовах навчального комплексу “ПТНЗ – Будинок техніки – мала робітничка академія”.

Ознайомлення майбутніх фахівців з основами творчої діяльності має бути системним, адже це запорука успішного життя людини, зокрема професійного.

1. *Алексеев В. Е.* Активизация работы по развитию технического творчества учащихся / *В. Е. Алексеев.* — М. : Высш. шк., 1989. — 72 с.
2. *Василевская А. М.* Развитие технического творческого мышления у подростков и юношества / *А. М. Василевская, Р. А. Пономарёва.* — К. : Гл. изд-во “Вища школа”, 1982. — 144 с.
3. *Петрович Й. М.* Організація виробництва : Практикум / *Й. М. Петрович, Г. М. Захарчин, С. О. Буняк.* — К. : Центр навчальної книги, 2005. — 336 с.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2012

Л. Слипчишин

**Подготовка учащихся профессиональной школы
к будущей творческой профессиональной деятельности:
результаты исследования**

В статье рассматриваются результаты исследования подготовки учащихся к будущей творческой профессиональной деятельности в рамках комплекса “ПТУЗ – Дом техники – Малая рабочая академия”, а также раскрыта роль Дома техники в усовершенствовании организации творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: учащийся, профессионально-техническое учебное заведение, творческая профессиональная деятельность, дом техники, малая рабочая академия.

L. Slipchyshyn

**Preparation of Vocational Schools’ Students for Future Creative
Professional Activity: the Results of the Research**

The article considers the results of the research of vocational schools’ students’ preparation for future creative professional activity within the framework of the complex “Vocational school – House of technique – Small working academy”. The author determines the role of House of technique in the organization improvement of students’ creative activity.

Key words: student, vocational school, creative professional activity, House of technique, Small working academy.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник С. В. Коновець

УДК 811.111:004.738.5+372.45

Алла Синявська

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ – БЛОГІВ – ПРИ НАВЧАННІ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Нині Інтернет став невід'ємною частиною нашого життя. Пошук необхідної інформації, спілкування з друзями та колегами, участь у міжнародних конференціях, шопінг, реклама товарів і послуг – ось далеко не весь спектр можливостей, які дає нам Інтернет. Не оминув він і освітянську галузь. Інтернет сьогодні – це потужне, багате джерело інформації, автентичних матеріалів, яке вимагає вмінь і навичок знаходити потрібну і необхідну інформацію. Різноманіття джерел настільки велике, що вирішити, як саме використовувати знайдений матеріал, вимагатиме чималих зусиль, досвіду і творчої уяви.

Сьогодні існує безліч розроблених освітніх електронних платформ і програм із різних навчальних дисциплін. Електронні підручники, енциклопедії, словники тощо широко використовуються у навчальному процесі. Неабияку роль відіграє Інтернет і при вивченні/викладанні англійської мови. Можливості Інтернету для вдосконалення мовної підготовки студентів, особливо у плані комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов настільки широкі, що, мабуть, жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає місця для використання Інтернет-технологій і комп'ютерних технологій загалом [3].

Питання застосування Інтернету і комп'ютерних інформаційних технологій у навчальному процесі є актуальним та стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців, серед яких слід відзначити В. Коломієць, Т. Коваль, О. Кужель, А. Литвин, А. Малей, А. Пазяк, О. Палка, Е. Полат, М. Потьє, О. Тарнопольський, Г. Шоміно, Дж. Хіггінс тощо. У роботах цих авторів розглядаються особливості навчання мов за допомогою комп'ютера, переваги та недоліки застосування Інтернет-технологій при вивченні іноземних мов, використання різноманітних Інтернет-ресурсів для розвитку навичок говоріння, читання, аудіювання. Питання застосування такого Інтернет-ресурсу, як блоги, є новим та малодослідженим у методиці викладання іноземних мов.

Мета нашого дослідження полягає у тому, щоб з'ясувати, що таке блоги, яким чином їх залучають до навчального процесу та які переваги їхнього застосування для розвитку комунікативних письмових навичок англійською мовою.

На початку ХХІ ст. у наше спілкування увійшло таке поняття, як блоги. Блог – це особиста сторінка в Інтернет-мережі, яку веде й оновлює користувач у зручний для нього час. Цей ресурс існує у віртуальному середовищі з 1998 р. й отримав велику популярність серед користувачів, тому що при його створенні і оновленні не потрібно спеціальних знань із комп'ютерних технологій і програмування. Створення особистого блогу – це справа десяти хвилин, треба лише зареєструватися, придумати назву та вибрати зразок майбутнього онлайн-журналу. Існує низка веб-сайтів, які дозволяють відкрити свій блог абсолютно безкоштовно. Одним із них є сайт Blogger (<http://www.blogger.com>). Створивши блог, ви стаєте адміністратором цієї сторінки і маєте право писати, редагувати та видаляти записи. Ваша сторінка може бути відкрита для читання та написання коментарів іншим користувачам або ж бути заблокованою для інших, крім тих, яким ви дали дозвіл. Коментарі можна зробити видимими для всіх або ж лише для власника блогу.

Незважаючи на те, що блоги були створені для приватних цілей, вони згодом стали широко застосовуватись у різних професійних сферах, особливо в журналістиці та бізнесі. У 2005 р., відповідно до відомостей, опублікованих у журналі “Fortune” блоги зайняли перше місце серед десяти технологічних ресурсів, оскільки 23 000 нових блогів створювалося щодня [8].

Блоги знайшли застосування і в освітній сфері, зокрема при вивченні іноземних мов. Все більше і більше викладачів використовують цей Інтернет-ресурс у своїй професійній діяльності.

Оволодіння іноземною мовою залежить від сприйняття і розуміння мови. Цьому сприяє різноманітний вибір навчальної діяльності, що стимулює інтерес учнів і дає поштовх для його розвитку. Одним із таких інноваційних видів діяльності є використання блогів при викладанні/вивченні англійської мови. Сучасні дослідження закордонних вчених доводять, що вебблоги стали значущим засобом для розвитку навичок письма при вивченні іноземної мови.

Так, Дж. Арані зазначає, що близько три чверті з сорока учнів його класу надають перевагу виконанню письмових завдань у блогах, перед традиційною формою [4]. Науковці з Вільнюса провели опитування серед своїх студентів і виявили, що 82% респондентів вважають корисним у практикуванні письма та публікацій онлайн, 78% відповіли, що читання блогів і написання коментарів до них приносить велику користь при вивченні мови [7].

Перевагами застосування блогів у навчальному процесі, на думку Дж. Холла, є позитивне ставлення студентів до блогів, їхня старанність у створенні сайтів, можливість читати думки та спостереження інших учас-

ників та висловлювати свої, наявність зворотного зв'язку від студентів. До недоліків він відносить: записи часто робилися лише заради виконання завдання й отримання оцінки, зменшення з часом активності студентів у написанні коментарів, деякі з блогів віртуально ігнорувались одногрупниками, відсутність комп'ютерів і доступу до мережі Інтернет вдома [6].

Для ефективного використання такого Інтернет-ресурсу, як блоги, при викладанні англійської мови слід залучати три види навчальних блогів: блог викладача, блог учня та блог класу, які у поєднанні стають потужним засобом розвитку навичок читання та письма.

Блог викладача служить джерелом для практики читання. У ньому викладач вміщує матеріал відповідно до рівня знань студентів, їхніх інтересів і вікових особливостей. Тут робляться посилання на інші онлайн-джерела для подальшої аудиторної роботи або самостійного опрацювання. При вивченні нових слів можна подати посилання на їх пояснення. Наявність посилань у викладацькому блозі заохочує студентів до подальшої роботи із запропонованим матеріалом, що значно скорочує час для учнів на пошук необхідної інформації, допомагає збільшити впевненість і подолати труднощі при опрацюванні матеріалу.

Завдання викладача – спонукати студента до активної участі у письмовому спілкуванні. З цією метою можна використовувати запитання, загадки, проблемні ситуації тощо, які змусять їх реагувати на подану інформацію та обмінюватися думками. Він також служить для нагадування студентам про їхнє домашнє завдання, може містити посилання на навчальну програму, вимоги щодо кінцевого результату курсу, критерії оцінювання тощо.

Досвід показує, що викладачеві слід регулярно оновлювати інформацію у своєму блозі, постійно тримати зв'язок зі студентами через письмові коментарі й обговорення. Це сприятиме підтриманню інтересу в студентів і заохочуватиме їх до активної участі та розвиватиме комунікативні навички письма.

Наступний вид навчального блогу – особистий онлайн-журнал кожного студента, який може вестися як окремо кожним учнем, так і невеликими групами. При вивченні мови цей вид блогу найбільше підходить для розвитку навичок читання та письма. Після завдань на читання слід давати письмові завдання на висловлення власних думок щодо прочитаного, складання тез, пошук незавершеної інформації та посилання на дотичні сайти тощо. Ідея застосування цього засобу полягає в тому, щоб дати студентові відчуття впевненості у своїй діяльності. Оскільки свій блог студент веде переважно вдома, він не обмежений часом, може застосувати різноманітні допоміжні матеріали, психологічна атмосфера є сприятливою для продуктивної праці. Кожен студент усвідомлює, що написане ним буде

прочитане його однолітками або іншими Інтернет-користувачами, що розвиває відчуття відповідальності за свою роботу, тому він намагається зробити це якомога краще, застосувавши знання з граматики та лексики, знайшовши цікавий матеріал, фото- або аудіофайли.

Створення блогу цілим класом є результатом спільної творчої роботи всіх учнів. Його метою може бути розроблення інформативної дошки онлайн, де учні можуть писати повідомлення, розміщувати малюнки, фото, обговорювати події з життя класу. Також тут можна вносити пропозиції щодо проведення майбутніх заходів, пропонувати теми для подальшого обговорення, створювати рекламні оголошення тощо. Це також може бути засобом для розробки проектних завдань при вивченні мови, що дасть учням змогу розвинути не лише письмові навички, але й організаторські та дослідницькі.

Цей вид блогу може служити віртуальним простором для встановлення міжнародних контактів, що сприятиме розвитку мовної компетенції. Два або більше класів із різних країн матимуть доступ і право редагування й оновлення інформації, що, у свою чергу, підсилить бажання та заохочуватиме учнів до письмового спілкування.

Розглянувши особливості кожного з виду навчальних блогів, можна стверджувати, що їхнє поєднання та системне впровадження у навчальний процес має незаперечні переваги для вдосконалення не лише письмових навичок учнів, але й дослідницьких, організаторських здібностей, дає відчуття відповідальності, осмисленості та впевненості, розвиває вміння самостійної та колективної праці.

Серед переваг, які мають блоги при вивченні іноземної мови, англійської зокрема, учені відзначають такі: блоги – це корисний допоміжний засіб для викладача, який має змогу швидко створити, оновити, переглянути навчальний матеріал; це джерело, яке заохочує пошукову діяльність учнів завдяки посиланням на інші веб-сторінки англійською мовою [5]; блог додатково розвиває навички читання; написані роботи учнів читає не лише викладач, але й інші учні, а також сторонні читачі; функція автоматичного та хронологічного розташування всіх письмових повідомлень у блозі дає змогу швидко знайти потрібну інформацію [8]; відкритість блогів для інших користувачів стимулює учнів до ретельнішого обдумування своїх висловлювань, тому граматична правильність і лексичне наповнення набувають більшого значення [7]; це засіб, який дозволяє створити процес співпраці при навчанні іноземної мови завдяки можливості писати коментарі на повідомлення інших учнів; розвиток аналітичних і критичних умінь студентів.

Проте цей Інтернет-ресурс має і свої труднощі: вимагає досить значних затрат часу викладача на перевірку та студента на створення й

опублікування матеріалу, втрата інтересу студентів через одноманітність, майже повна відсутність читачів ззовні.

Вивчивши всі факти за і проти використання блогів при вивченні англійської мови, слід наголосити, що кожна технологія навчання потребує кропіткої та ретельної підготовки і подальшої праці. Якщо викладач зацікавлений у застосуванні цього ресурсу на своїх заняттях, він докладе максимум зусиль, щоб зробити цей метод успішним, ефективним і результативним. Адже результати досліджень доводять, що залучення блогів у навчальний процес, зокрема для вивчення іноземних мов, допомагають досягти однієї з навчальних цілей – розвитку й удосконалення діалогічного письмового спілкування англійською мовою.

Таким чином, розроблений Інтернет-ресурс – вебблог – з метою особистого використання у вигляді щоденника, знайшов своє застосування і в освітянському середовищі. Наше дослідження доводить, що він має великий потенціал як потужний засіб для розвитку письмових комунікативних навичок при викладанні англійської мови. Він є елементом комбінованого навчання, який сприяє підвищенню мотивації учнів, дозволяє здійснити принцип індивідуалізації навчання, посилює сприйняття та розуміння іноземної письмової мови, що сприяє розвитку здібностей учня та підвищенню рівня володіння англійською мовою зокрема.

1. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. *Е. С. Полат*. — М. : Владос, 2001. — 272 с.
2. *Кужель О. М.* Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / *О. М. Кужель, Т. І. Коваль* // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України : наук.-метод. зб. — Вип. 8 : Педагогіка / Редкол. : *І. І. Мархель* (гол. ред.) та ін. — Одеса : Друк, 2001. — С. 23.
3. *Тарнопольський О. Б.* Використання Інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей / *О. Б. Тарнопольський* // Вісник Житомирського державного університету. — Випуск 53. Серія “Педагогічні науки”. — 2010. — С. 47—51.
4. *Arani J. A.* Teaching Writing and Reading English in ESP through a Web-Based Communicative Medium : Weblog / *J. A. Arani* // ESP-World. — Vol. 4. Issue 3(11). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.espworld.info/Articles_11/TeachingReadingand Writingin ESPthroughaWeb-BasedCommunicativeMedium.htm
5. *Campbell A. P.* Weblogs for Use with ESL Classes / *A. P. Campbell* // The Internet TESL Journal. — Vol. IX. No. 2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://iteslj.org>
6. *Hall J. M.* Weblogs in English Teacher Training / *J. M. Hall*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.englisheducation.iwate-u.ac.jp/Hall/Blogs/BlogFrontPage.htm>

7. *Kavaliauskienė G.* Application of Blogging for Learner Development / *G. Kavaliauskienė, L. Anusienė, V. Mažeikienė* // Journal of Language and Learning. — Vol. 4. — No. 2. — 2006. — P. 133-143. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.jllonline.co.uk/journal/jllearn/4_2/LEARN1.pdf
8. *Wu W.-S.* Using blogs in an EFL writing class / *W.-S. Wu.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://web.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/book_chapters/01.pdf

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013

А. Синявская

Использование Интернет-ресурса – блогов – при обучении письма на английском языке

В статье рассматривается использование веб-ресурса – блогов – при изучении английского языка для развития коммуникативных навыков письма. Виды блогов, которые используются в учебных целях, их применение, преимущества и недостатки стали предметом нашего исследования.

Ключевые слова: Интернет-технологии, интернет-ресурс, блог, развитие коммуникативных письменных навыков, повышение мотивации.

А. Synyavska

Using of Internet Resource “Blogs” for Teaching English Writing

Using of blogs at teaching English for communicative writing skills development is under consideration of the article. Types of blogs used for teaching purposes, their implication, advantages and disadvantages are the subject of the investigation.

Key words: Internet technologies, Internet resource, blog, communicative writing skills development, motivation enhancing.

Рецензент – кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник Н. О. Постригач

УДК 378.091.212

Тетяна Довгодько

АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ

Україна має значний досвід підготовки іноземних студентів у вітчизняних вищих освітніх закладах. Однак після розпаду СРСР, втративши свої позиції на світовому ринку надання освітніх послуг, наша держава поступово набирає обертів по залученню іноземних громадян із метою надання освітніх послуг в українських університетах. Кількість іноземних студентів, що навчаються в Україні, зростає. Так, якщо у 2000 р. в Україні навчалося близько 18 тисяч іноземців, у 2007 р. – 37 тисяч, у 2010 р. – понад 44 тис., зараз – близько 50 тисяч осіб із 153 країн світу [5]. А у 2012 р. “кількість абітурієнтів, які отримали запрошення на навчання в українських вишах, зросла порівняно з минулим на 53% і становить 32 тисячі осіб із 126 країн світу” [4].

Кожний іноземний студент, що прибуває до ВНЗ України на навчання, є представником певної країни з особливою ментальністю, психологічним станом, своєрідним сприйняттям світу й нового соціокультурного середовища. Це необхідно враховувати для успішного керування навчально-виховним процесом студентів-іноземців. З моменту вступу до українських університетів вони потрапляють у винятково незвичне і незнайоме для них мовне, соціальне і національне середовище, до якого їм потрібно адаптуватися. Труднощі процесу пристосування іноземних студентів до українського середовища і до навчання в українських університетах потребують всебічних психолого-педагогічних досліджень. Адже іноземці, що прибувають на навчання до України, повинні пристосуватися не лише до умов навчання в університеті, до специфіки проживання у гуртожитку, а й до життя в чужій країні з нерідним мовним середовищем. Дуже часто такі умови стають для них екстремальними.

У вітчизняній і зарубіжній науковій психолого-педагогічній, філософській, медико-біологічній літературі приділяється досить багато уваги проблемам адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Так, у дослідженнях А. Андреєвої, І. Беха, Ю. Бохонкова, М. Вієвської, О. Прудської, В. Сорочинської, В. Штифурак, І. Шаповал та інших розглянуті педагогічні та соціально-психологічні аспекти адаптації студентів і чинники, що на неї впливають. Проблема професійно спрямованої адаптації присвячені роботи Л. Дарен-

ської, Г. Кайтукової, Т. Каткової, Т. Петриченко, С. Рунова, І. Сорокіної, Л. Щепотько та ін. Деякі особливості феномену адаптації іноземних студентів до навчання у нерідному середовищі вивчали як українські дослідники (О. Білоус, Н. Булгакова, І. Сладких), так і російські вчені (В. Антонова, М. Іванова, О. Кравцов, О. Степаненко, Н. Тіткова). Незважаючи на значну кількість наукових праць, у них наявні різні підходи щодо тлумачення феномена адаптації, її механізмів, методів, прийомів успішності. У той же час залишається недостатньо розробленою система рівнів адаптації іноземних громадян, що приїхали до України здобувати вищу освіту.

Процес адаптації іноземних студентів здійснюється впродовж усього періоду навчання у вищій школі, але особливо складним він є у перший рік, тобто на підготовчому факультеті (ПФ), тому дослідження процесу адаптації, організації її успішності сприяє більш швидкому включенню іноземних студентів до студентського середовища, полегшує процес їх навчання і виховання.

Необхідною умовою якісного засвоєння знань із загальнонаукових дисциплін представниками з різних регіонів світу на ПФ є урахування ментальності, психологічного стану й інших особливостей їхньої національної самосвідомості, оскільки типовими труднощами, окрім змістовно-предметних, мовних, методичних, організаційних, є і психологічні. Врахування, прогнозування і проектування означених проблем дозволяє об'єктивно формулювати, варіювати навчальні цілі та виробити стратегію їх розв'язання.

Метою дослідження є з'ясування сутності й особливостей процесу адаптації іноземних студентів під час пропедевтичної підготовки в університетах України.

Вважається, що при будь-якій адаптації активізуються генетично детерміновані ресурси організму. Наприклад, зміна клімату є надзвичайно серйозним подразником для людини, що часто призводить до загострення хронічних захворювань, підвищення кров'яного тиску, головного болю, розладів сну. При різких коливаннях температури повітря, атмосферного тиску (підвищення або зниження) у людини може виникати погіршення психологічного стану (зміна настрою, дискомфорт, апатія, депресія).

Іноземні студенти, навчаючись в Україні перший рік, гостро відчувають вплив незвичної кліматичної зони, у них відбуваються порушення біоритмів через зміну часових поясів. Особливо важко при звичаються до української холодної зими й нестачі сонячних днів у осінньо-зимовий період студенти з африканських країн і Південно-Східної Азії. До цього слід додати й екологічну ситуацію у великих містах: загазованість повітря, велика кількість транспорту, шум, багато людей тощо. Перебування у великому місті дуже складно переносять у перший рік навчання студенти-іноземці, що на-

родилися і проживали у маленьких селищах на своїй батьківщині. Важко проходить звикання до змін у харчуванні, даються взнаки інші смакові якості продуктів харчування, їх незвичний асортимент тощо. Окрім фізіологічних факторів, на адаптацію впливають соціальні фактори, нерідне соціальне середовище, “мовний бар’єр”, стиль поведінки оточуючих людей та ін.

Наші багаторічні спостереження за студентами-іноземцями, інтерв’ю, співбесіди, а також дослідження педагогів і психологів [1; 2; 5; 8] указують на те, що процес соціально-психологічної адаптації студентів-іноземців ПФ можна умовно поділити на декілька етапів (фаз), що вказані у таблиці 1.

Таблиця 1

Етапи адаптації студентів-іноземців першого року навчання у ВНЗ

Етапи адаптації	Основні характеристики
Оцінювання можливостей і перспектив навчання	Майбутній студент, знаходячись на батьківщині, обирає країну навчання, мову навчання й оцінює свої можливості навчання в обраному за кордоном університеті, прислухаючись до порад батьків, друзів і знайомих.
Фаза кліматична	Визначається можливість знаходження у новій країні з урахуванням психофізіологічного стану організму
Очікування	Знаходження у стані емоційного передбачення зустрічі з новою країною, містом, університетом. Залежно від національно-психологічних особливостей відчуття стану ейфорії, передчуття чогось нового й незнайомого.
Входження до нового середовища	Студент потрапляє до нового і незнайомого суспільства, отримує інформацію стосовно правил поведінки і життя у ньому, починає контактувати з членами означеного суспільства. Оцінює свої можливості стосовно подальшого перебування у новій країні.
Фаза безпосередньої участі у навчальній діяльності	Починаються перші проблеми мовного, соціального, побутового характеру. Відчувається невідповідність між очікуваним і дійсністю, що може призвести до стресового стану студента.
Депресія	Після перших днів (або тижнів) перебування у чужій країні всі іноземні студенти переживають психічні розлади різних ступенів, що виражаються у зниженні настрою, самооцінки, песимістичному погляді на все, що відбувається, і на майбутнє.
Рівновага	У разі подолання незадоволеності стосовно різних видів діяльності, зміни стереотипів життя студент починає відчувати стан стабільності

Адаптація іноземних студентів до українських реалій – складний процес, яким можна керувати і прискорювати. Означений процес включає багато аспектів. Найскладнішими з них, на нашу думку, є пристосування до: нових кліматичних умов і часу; нового соціокультурного середовища; нової освітньої системи; до нової мови спілкування; інтернаціонального характеру груп.

Успішність пристосування іноземних студентів до нового оточення залежить від такого суб'єктивного фактора, як адаптивність (адаптивна спроможність) особистості [8], тобто вродженої і набутої спроможності індивіда до адаптації, або спроможності пристосовуватися до усілякого життєвого різноманіття. Уроджені основи адаптивності – це темперамент, емоції, конституція, рівень інтелекту, зовнішні дані, фізичний стан організму тощо. Розрізняють високо-, середньо- і низькоадаптованих людей. Рівень адаптивності залежить від виховання, навчання, умов і способу життя і значною мірою визначається особистісними якостями людини, а також проведенням адаптаційних заходів.

До адаптивної спроможності іноземних студентів відносять три основні види: 1) фізіологічна адаптивність (до клімату, екосистеми регіону, їжі, води тощо); 2) психологічна адаптивність (пристосування до нових видів життєдіяльності, до змінних життєвих ситуацій й ін.); 3) соціальна адаптивність (сприйняття нових цінностей, комунікативність, переорієнтація тощо).

Особливим фактором, до якого необхідно адаптуватись іноземним студентам ПФ, є навчальний процес, оскільки саме навчання є головною метою прибуття іноземців до українських ВНЗ. Адаптація студентів-іноземців до освітнього середовища – багатофакторний процес їх входження, розвитку і становлення в освітньому середовищі вищого освітнього закладу в рамках комплексного поєднання та взаємодії інформаційно-функціонального та соціокультурного полів. Пристосування іноземних студентів до вищої школи на етапі довузівської підготовки – це адаптація до компонентів нової педагогічної системи: інформаційно-світоглядної (до викладання дисциплін, форм і методів організаційно-виховної роботи) і психолого-педагогічної (до студентської групи, її соціально-психологічного клімату, системи контролю знань, самопідготовки). Зазначена адаптація проходить під впливом певних очікувань як із боку викладачів підготовчого факультету, так і студентів-іноземців. Зазначимо, що найбільшою проблемою пристосування ІС до навчального процесу є їх недостатній рівень комунікативної компетенції, що гальмує сприйняття, осмислення і відтворення наукової інформації. Проведені опитування ІС, які завершили пропедевтичну підготовку, свідчать, що саме недостатній рівень володіння мовою (російською або українською) є головним чинником недостатньої (порівняно з українськими студентами) спроможності до подальшого навчання в університеті [3].

Соціальне середовище, до якого потрапляє іноземний громадянин, є сукупністю соціальних умов, обставин, ситуацій, які впливають на його поведінку. У численних психолого-педагогічних дослідженнях поведінки студентів

нтів-іноземців означене середовище науковці розглядають на макрорівні (нова країна, місто, умови проживання) та макрорівні (мікросередовище, що обмежене специфікою навчального процесу та місцем проживання).

Підготовчий факультет є своєрідною спільнотою (соціумом) із власною інтегрованою структурою й особливими соціально-педагогічними параметрами. На думку Н. Булгакової, початкова соціалізація на даному факультеті “здійснюється завдяки психологічним механізмам, які, у свою чергу, мають індивідуальний характер і залежать від регіональних особливостей представників тієї чи іншої країни. У кожного прибулого іноземного студента починається соціальна адаптація (активне пристосування індивіда до зміни середовища) і ресоціалізація (засвоєння особистістю нових знань, цінностей, ролей, навичок в умовах нової соціокультурної ситуації)” [2; 3; 5; 8]. Погоджуючись із цим, наголошуємо на важливості проведення досліджень, присвячених психологічному стану студентів у момент прибуття на навчання, і підкреслюємо, що врахування особливостей психіки студентів-іноземців, особистісних якостей, психологічної сумісності в багатонаціональній групі допоможе скоротити термін їхньої адаптації, швидше увійти до нового макро- та мікросередовища, а, отже, сприятиме підвищенню ефективності процесу засвоєння знань. Психологічні механізми адаптації можна використовувати також для корегування мотиваційної сфери іноземних студентів у процесі навчання на ПФ.

Соціокультурна адаптація ІС проходить як під час навчальної діяльності, так і в процесі позааудиторних заходів. Останні, як зазначають дослідники, значно сприяють прискоренню процесу адаптації, формуючи при цьому мовну і соціокультурну компетенцію [9]. Тож доцільно організовувати для ІС екскурсії до музеїв (університетських, міських), виїзні екскурсії культурними й історичними місцями України, проводити тематичні вечори, спортивні змагання, концерти, наукові конференції, олімпіади з різних дисциплін тощо. Важливу функцію у процесі адаптації ІС відіграють агенти адаптації, які допомагають їм в отриманні необхідної інформації, засвоєнні нових соціальних ролей, налагодженні контактів з оточенням тощо. Для них такими агентами є співвітчизники, що проживають в Україні вже не один рік, деканат із роботи з іноземними студентами, викладачі ПФ, члени студентської групи тощо. Наші опитування показали, що найбільшу допомогу і підтримку в пристосуванні до життя і навчання у перший рік новачкам-студентам надають земляки (65%), викладачі-куратори ПФ (56%) і співробітники деканату (50%). Отже, для успішної адаптації ІС до освітнього середовища необхідно організувати міжособистісну взаємодію та взаєморозуміння між викладачами і

студентами; студентами-новачками і старшокурсниками; студентами у групі, на факультеті, що є представниками різних країн і культур.

Адаптація іноземних студентів до українського освітнього середовища як багатокомплексний і довготривалий процес охоплює усі сфери їх життя. Найскладніший період адаптації припадає на перший рік навчання. Серед труднощів, із якими стикаються ІС, є *об'єктивні* (зумовлені новим змістом навчання, спілкування, взаємодії) та *суб'єктивні* (пов'язані з особливостями адаптанта: невпевненість, тривожність тощо). Деякі автори вказують і на педагогічні труднощі (недостатня розробленість теорії та практики навчально-виховного процесу, неготовність і навіть небажання деяких викладачів урахувувати вікові й індивідуальні особливості студентів) [7].

Таким чином, від успішності процесу адаптації ІС залежить їх подальша взаємодія з інтелектуальним і соціокультурним середовищем університету. Прискорення процесу адаптації сприяє стабільному психоемоційному і фізичному стану студентів-іноземців; покращенню засвоєння нових знань; формуванню готовності до навчання в університетах України й осмисленню значущості майбутньої професії; формуванню нових особистісних якостей, засвоєнню нових соціальних ролей ІС та їх майбутнього соціального статусу. Іншими словами, частиною освітньої політики у галузі підготовки фахівців для зарубіжних країн має стати науково організований процес їх адаптації до навчальної діяльності в українському соціокультурному середовищі, що сприятиме вдосконаленню якості як пропедевтичної, так і професійної освіти.

1. *Алексеева Т. В.* Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / *Т. В. Алексеева* ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2004. — 20 с.
2. *Антонова В. Б.* Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве / *В. Б. Антонова* // Вестник ЦМО МГУ. — 1998. — № 1. — С. 125—133.
3. *Булгакова Н. Б.* Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / *Булгакова Наталія Борисівна.* — Київ, 2002. — 446 с.
4. *Гаврилюк М.* По диплом за кордон / *М. Гаврилюк.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.gk-press.if.ua/node/7513>.
5. *Довгодько Т. И.* К вопросу обучения иностранных студентов дисциплине “Физика” на подготовительном факультете высшего учебного заведения / *Т. И. Довгодько* // Теоретические и прикладные проблемы преподавания математических и естественно-научных дисциплин слушателям гуманитарных специальностей специализированных вузов : материалы межвузовской научно-практической конференции / под. ред. *И. Ю. Харламовой.* — Саратов : Саратовский юридический институт МВД России, 2010. — С. 178—182.

6. Довгодько Т. І. Розвиток системи підготовки іноземних студентів в Україні / Т. І. Довгодько // Вища освіта України. — 2012. — №3 (додаток 2). — Т. 2. — С. 102—104.
7. Дятленко Н. М. Умови адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ / Н. М. Дятленко // Збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки КМПУ імені Б. Д. Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. — Випуск 1. — К., М., 2009. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>
8. Иванова М. А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. — С.-Пб. : НПО ЦКТИ, 1993. — 62 с.
9. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова // Фундаментальные исследования. — 2011. — № 8 — С. 288. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798351 .

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013

Т. Довгодько

Адаптация иностранных студентов к образовательной среде Украины

Статья посвящена феномену адаптации студентов-иностранцев, проходящих пропедевтическую подготовку в высших учебных заведениях Украины. Определены трудности и этапы их приспособления к украинской социокультурной среде. Указана важность исследования проблем адаптационного процесса иностранцев во время их обучения на подготовительном факультете.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, подготовительный факультет, пропедевтическая подготовка, адаптация иностранных студентов.

Т. Dovgodko

Adaptation of Foreign Students to the Educational Environment of Ukraine

The article considers the phenomenon of adaptation of foreign students passing propaedeutic training in higher educational institutions of Ukraine. It defines challenges and stages of students' adaptation to the Ukrainian socio-cultural environment. The author specifies the importance of the research of the problems of foreigners' adaptation process while studying at the preparatory faculty.

Key words: adaptation, foreign students, preparatory department, propaedeutic training, adaptation of foreign students.

Рецензент – кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник Н. О. Постригач

УДК 37.013.43

Наталія Приймас

РОЗВИТОК І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО ВИХОВАННЯ

На початку ХХІ століття в Україні розробляються концептуальні засади гуманітарного розвитку держави, вдосконалюється система виховання учнівської молоді з урахуванням європейських освітніх стандартів. Одним з основних завдань держави є охорона, примноження і широке використання духовних цінностей для морального й естетичного виховання людей, підвищення їх культурного рівня.

Досить актуальним для сьогодення є питання ролі та значення книг, зокрема художньої літератури, для виховання і розвитку особистості. Якщо враховувати значення літератури в житті суспільства, її роль у розвитку таких масових мистецтв, як театр, кіно, то повністю можна розглядати художню літературу попереду інших видів мистецтва.

Роль виховання художнім словом підкреслювали Я. Коменський, К. Ушинський, О. Потєбня, І. Франко, І. Огієнко, Леся Українка, В. Сухомлинський та ін. Проблеми виховання та розвитку особистості через літературну освіту проаналізовано у працях М. Бахтіна, Т. Завгородньої, Д. Овсяненко-Куликовського, Є. Пасічника, Н. Побірченко, Н. Скрипченко, Б. Степанишина, П. Флоренського, П. Хропко. Питання взаємозв'язку емоційно-чуттєвої сфери і сприймання художнього твору досліджували Б. Ананьєв, В. Асмус, Н. Волошина, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Проців та інші вчені.

У статті І. Багряного “Думки про літературу”, опублікованій у збірнику Мистецького Українського Руху в Ашаффенбурзі (Німеччина) у 1946 р., зазначено: “Література покликана виховувати і гартувати людей, окрилювати їх, озброювати в ім'я творчого життя, боротьби і цвітіння” [1, с. 35]. У цьому ж збірнику міститься стаття У. Самчука “Велика література”, у якій він відстоює думку про справжнє покликання і призначення “великої літератури”: “Твори великої художньої літератури давали, дають і будуть давати щось, що скріплює, збагачує, цементує солідарність людських вдач і різноманітностей. . . Велика література світу – це найвищий моральний ареопаг, де судяться і дають присуд вселюдські моральні чи аморальні вчинки. . .” [4, с. 45].

Роль літератури у вихованні та розвитку особистості важко переоцінити. Розглядаючи методику викладання української літератури у школі, Б. Степанишин наголошує на тому, що “засобами художнього слова, біографічними мате-

ріалами про письменників, усім курсом історії літератури можна розвинути не лише розумові сили учнів., а й їх навчальні і почасти навіть наукові інтереси, почуття, волю, мотиви діяльності тощо” [6, с. 75]. Виховання чутливості до слова, за В. Сухомлинським, є чи не найголовнішою передумовою гармонійного розвитку особистості. Літературну освіту слід розглядати як засіб розвитку емоцій та розумових сил. Головне – не сума знань із літератури, а розвинуті на їх матеріалі здатність уявляти, співпереживати, розмірковувати, узагальнювати та здатність ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя.

Ми зосередимо увагу на окремих аспектах, які обґрунтовують виняткове значення художньої літератури.

Мета статті – розгляд художньої літератури як мистецтва слова в контексті проблеми виховання та розвитку особистості.

Звертаємо увагу на те, що літературна творчість як мистецьке явище становить естетичну цінність. Естетичне виховання художнім літературним словом важко переоцінити, слово як будівельний матеріал художньої літератури є найбільш доступним засобом вираження ідей автора, воно об’єднує різноманітні компоненти естетичного впливу, формує естетичне ставлення до дійсності. На сторінках творів ми насолоджуємося художніми засобами завдяки їх змістовності, виразності. Автор майстерно використовує різноманітні виражальні засоби літератури, завдяки яким сприйняття твору дає естетичне задоволення.

Психолого-педагогічні науки, зокрема: історія педагогіки, теорія навчання і виховання, психологія, пов’язані з методикою викладання літератури, і навпаки, з історії української і світової педагогіки методика літератури черпає загальнопедагогічні ідеї. Таким чином, існує двосторонній зв’язок літератури та педагогіки, а особливо тут можна виділити потужний позитивний вплив літературного слова на виховання і розвиток особистості, основою чого є емоційно-психологічна сфера людських почуттів: “Інформація, яка зігріта почуттями, пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості. Естетичні почуття є необхідною базою формування ідейних і моральних переконань та уявлень людини... Без розвитку в школярів емоційної культури, без переживань, сердечної схвильованості не може бути справжнього виховання засобами мистецтва” [2, с. 50]. Практикуючи форми і прийоми роботи, які активізують процеси емоційних переживань, ми прокладаємо шлях виховному процесу, джерелом якого є літературна освіта. Враховуючи принцип емоційності при сприйманні художнього твору, потрібно старатися на його основі викликати в учнів відповідні до задуму автора почуття. Дуже важливо для читача “пов’язати ідейний світ письменника зі своєю особою...” [6, с. 233]. Чуттєвий стан творця, читця і слухача, злиті воедино на емоційній основі сприйняття твору, мають найвищий ефект. Під час читання людина міркує і разом із тим

деякою мірою змінюється, духовно багатшає. Віктор Гюго наголошував, що читач відривається від книги зовсім іншим, ніж був до того. Подібний вплив на читача мають лише високохудожні літературні твори, а сила впливу мистецтва художнього слова на людину залежить від естетичних категорій і емоцій.

Ми поділяємо думку Б. Степанишина про те, що “схвильованість, а інколи потрясіння змістом прочитаного мимоволі штовхає людину на роздуми... Мистецтво витонченої словесності містить у собі могутню ідейну і моральну наснагу, воно етично й естетично вдосконалює людину, стимулює її і примножує творчі потенції... Літературні твори є джерелом радощів і натхнення мільйонів людей. Засобами художнього слова можна і слід виховувати в нашої юні волелюбність і громадянську активність, сумлінне ставлення до праці та порядність, високу національну й інтернаціональну свідомість, чесність і правдивість” [6, с. 49]. Серед найголовніших вимог, яких повинен дотримуватися педагог у цьому процесі, є заохочення учнів до самовиховання та самоосвіти, виховання в них загальнолюдських і національних ідеалів, прищеплення національної свідомості.

Як зазначено в загальній теорії виховання, “методика вивчення літератури і засобами художньої літератури, і на матеріалах життєписів письменників, автобіографічних творів і мемуарів виховує гармонійні, цілісні особистості, характер і волю, плекає мораль, формує активну життєву позицію, розвиває професійні нахили. Внутрішні процеси виховання цієї особистості, формування теоретико-літературних понять і ряду вмінь у сфері літературної освіти, закономірності цих складних процесів розвиває нам загальна, вікова і педагогічна психологія” [6, с. 7].

При опануванні літератури найважливішим є те, який впливає інформація на розвиток учнів. Виконуючи загальну мету літературної освіти, необхідно прилучати учнів до мистецтва слова, до духовних пошуків видатних письменників, “виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично і творчо сприймати прочитане” [2, с. 49].

Аналізуючи завдання літературної освіти, що є цілим навчально-виховним комплексом, можна виділити кілька основних ліній: естетичне виховання, формування національної свідомості, виховання високої християнської моралі. У трудовому вихованні потрібно звернути особливу увагу на відродження традиції українців як мудрих хліборобів, господарів землі, оберігачів і примножувачів рукотворних скарбів рідного краю, його природних багатств. Варто пам’ятати, що “зробити літературне навчання виховуючим – означає проїняти його зміст животрепетними ідеями сучасності... Ці ідеї прийдуть до учня лише через відчуття краси художнього твору” [6, с. 51]. Для цього ми повинні розкрити цю красу, допомогти учням зрозуміти і збагнути її. Потужний стру-

мінь літературного слова повинен впливати на свідомість, формуючи ті грані, які відтворюють основні сторони, ідеї художнього твору.

Розглядаючи художню літературу як одне із джерел естетичного виховання особливу увагу звертаємо на пізнавальну функцію, яка зосереджена на персоналіях письменників. Щоб “учень пішов з уроку вивчення особистості письменника інтелектуально й емоційно наснаженим, морально цілеспрямованим, естетично натхненим, зачудованим величчю духу Митця і Громадянина” [6, с. 194], необхідне “належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників” [6, с. 179].

Життєписи письменників, уявлення про найголовніші їхні твори, історії написання цих творів, дані стосовно прототипів художніх образів входять до пізнавальної функції. Ґрунтовне знання життєпису, характеру, світогляду письменника дає можливість глибше збагнути зміст твору, аналіз якого, у свою чергу, сприяє глибшому пізнанню особи митця. Даного питання стосується принцип історизму в літературному вихованні. У літературі цей принцип передбачає характеристику певної доби, у процесі виховання під принципом історизму розуміємо плекання історичної пам’яті, шанобливе ставлення до рідної мови, своїх предків, національної віри, до світлих і трагічних сторінок історії України.

Для виховання засобами художнього слова і водночас активізації літературної освіти потрібні такі методи і прийоми роботи, які найоптимальніше інтенсифікують всі розумові й емоційні сили учнів, впливають на формування їх світогляду. Треба зробити все, аби вивчення особистості письменника давало учням інтелектуальну й емоційну наснагу, а естетичне виховання морально цілеспрямувало. Біографічний матеріал, який правильно донесений до учнів, краса життєвого подвигу митця, гармонійне поєднання його способу життя і творчості викликає в них позитивні емоції, має глибокий вплив на формування особистості, на вибір ідеалу. Для правильного протікання виховного процесу, побудованого на матеріалі про особистість письменника, учням важливо пізнати його вдачу, звички, уподобання, громадське обличчя, особисте життя. Лише тоді, коли постать письменника буде різносторонньо розкрита, коли він стане учням не лише зрозумілою, а й близькою людиною, вони сприйматимуть його і як митця, і як борця, перейматимуть його погляди, ідеї, моральний кодекс, що якраз і є найпершим завданням літературного виховання.

Вивчаючи літературний твір, “наголошувати слід на багатстві духовного світу письменника, на красі його вчинків, на величі проголошуваних ним ідеалів” [6, с. 109]. Для виховання засобами мистецтва слова вивчення особистості письменника є необхідним. “Література в нашу епо-

ху, в наш час... це є справа нації, речником якої має бути письменник чи поет” [1, с. 35], – таку думку висловив І. Багряний на сторінках збірника МУР у 1946 р., ці слова залишаються актуальними і сьогодні.

Н. Савчук наголошує на тому, що українська література є не лише засобом пізнання, а й “важливим знаряддям суспільного розвитку і виховання, мета якого є ціннісна орієнтація особистості, формування її національної свідомості. Завдання вчителя – допомогти учням виробити власний еталон людини (українця), який би став орієнтиром у процесі самовиховання” [3, с. 44].

У літературному вихованні вагоме значення має психологічна налаштованість вихованців. Необхідно відштовхуватися від безпосереднього інтересу, підтримуючи і розвиваючи його, знайомитись із кожним видом мистецтва під час знайомства зі специфікою художньої літератури. При виборі методики знайомства з літературою як видом мистецтва слід використовувати різноманітні методи. Наприклад, для того, щоб організувати бесіду про специфіку художньої літератури, вихователь повинен спершу подати основний вихідний (базовий) матеріал, а згодом, розкриваючи різноманітні зображувальні засоби художньої літератури, можна широко використовувати самодіяльність учнів. Але ця методика не використовує повною мірою активність учнів. Натомість можна запропонувати більш складну, але ефективнішу методику. Вона полягає в тому, що в центрі уваги повинно бути мистецтво читання – особливості сприйняття творів художньої літератури читачем; згодом, відштовхуючись від спостережень над процесом сприйняття, підвести читачів до самостійних висновків про специфіку художньої літератури. Таким чином, основне завдання виховання – поставити читачів у ситуацію, яка змусить їх замислитися над тим, як вони самі сприймають, читають літературні твори.

Одне з основних завдань літературного виховання – пробуджувати потребу в естетичній самоосвіті та самовихованні. У чому полягає мистецтво читання? Читання – це специфічний спосіб естетичного сприйняття творів, мистецтва слова. Відмінності в результатах читання, різне розуміння й оцінка творів можуть бути частково зумовлені різноманітністю шляхів відтворення й осмислення прочитаного, що породжено багатством, змістовністю, глибиною літературного твору. Відмінності в результатах читання можуть залежати також від здатності людини відтворювати прочитане. Нарешті, частково ці відмінності можуть залежати від розвитку читача, його здатності до творчої роботи під час читання. Але у всіх випадках читання є творчою працею.

Чи настільки простим є процес читання як нам іноді здається? Чи зводиться він лише до того, що ми проводимо очима по рядках сторінок і з букв складаємо слова? Звичайно, ні. Це процес складний. Перечитуючи навіть добре знайомий твір, ми переконуємося, що потребується велика праця нашої свідомос-

ті, якщо в ході перечитування здійснюємо так званий аналіз твору. Але встановлення зв'язків між частинами твору, співставлення раніше прочитаного з новими епізодами – все це, що ми називаємо аналізом, і є творчістю читача.

Завдяки чому письменник змушує читачів виконати складну творчу роботу? Лише завдяки слову, яким впливає на читача. Слово – це будівельний матеріал у художній літературі, з допомогою якого створюється літературний образ. Таким чином, ми говоримо про те, що художня література – це мистецтво слова. Сила літературного слова, його психологічний вплив дають безмежні можливості для виховання. Саме від автора залежить сила літературного слова: “Можна те саме слово поставити так і сяк. І від того, яку воно буде кидати від себе на нашу уяву тінь, від того залежатиме сила самого твору” [5, с. 172]. Важливо дати відповідь на питання: завдяки яким особливостям слова письменник спонукає нас здійснювати творчу діяльність? Які особливості слова дозволяють створювати художні образи, що змушують нас за читанням забувати про все на світі? Відповіддю на ці питання має бути висновок, який стане єднальною ланкою при переході до з'ясування специфічних якостей художньої літератури. Спонукаючи вихованців шукати відповідь на сформульовані вище питання, слід наголосити на необхідності для цього розуміння специфіки літератури як виду мистецтва.

Специфіка будівельного матеріалу в художній літературі багато чого зобов'язує письменника. Щоб втілити свій задум у художні образи, він шукає такі хвилюючі, проникливі слова, яким не можна не повірити, старається знайти те єдине, незамінне слово, за допомогою якого можна найбільш певно і переконливо передати свої думки і почуття. Однак специфіка мистецтва слова багато чого зобов'язує і читача. Літературні твори лише тоді більш чи менш сильно діють на читача, коли читач має можливість уявити певні картини, образи, створені письменником, зі свого читацького особистого досвіду. Від поєднання досвіду письменника і досвіду читача залежить художня правда – переконливість словесного мистецтва, якою і пояснюється сила впливу літератури.

Оскільки читання – це специфічний спосіб сприйняття образу в літературі, пов'язаний із творчістю читача, необхідно з'ясувати сутність процесу, який відбувається при створенні образу в уяві читача. Це своєрідна співтворчість, у ході якої відбувається поєднання досвіду читача і досвіду письменника. Вплив художнього твору на духовний світ особистості здійснюється у процесі цієї співтворчості.

Твори словесного мистецтва звертаються безпосередньо до читача, його особистого досвіду, до його почуттів та думок і непомітно на основі особистих переживань і роздумів, викликаних художніми образами, підводять до

авторської оцінки зображених явищ, до ідеї твору. При цьому і оцінка, й ідея стають немовби особистим надбанням читача. Сила впливу літератури в тому, що вона не нав'язує свої висновки, а змушує самого читача підійти до цього висновку, сформулювати його. Глибина впливу і сила впливу літературного твору залежить не лише від світогляду, таланту і майстерності письменника, але й від рівня підготовленості, від художньої культури того, хто сприймає твір. Чим вищий рівень культури, інтелектуального розвитку, тим сприйняття твору багатше і глибше, естетична радість яскравіша і більша. З огляду на це ми повинні говорити, що специфіка словесного мистецтва до багато чого зобов'язує читача. Показуючи процес сприйняття літературного твору, говорячи про здатність слова викликати у свідомості наочні уявлення, про сутність асоціативного бачення, ми доводимо справедливості думки, що читання – це особиста праця читача і співтворчість із письменником.

Отже, проблема літературного виховання є досить актуальною для сьогодення. Прищепивши інтерес до літератури, ми прокладаємо шлях вихованню і розвитку особистості через літературну освіту, “школа має виховати мислячу людину і водночас – громадянина” [6, с. 14]. З огляду на те, що правильно організована літературна освіта є одним з основних джерел цього виховання, актуальною є проблема вдосконалення шляхів та вибору методик знайомства з літературою як видом мистецтва для формування особистості читача. Літературне виховання мистецтвом художнього слова є одним з основних завдань сучасного навчально-виховного процесу.

У подальших дослідженнях на науковий розгляд заслуговують питання методики виховної роботи з позакласного читання, вивчення літературних вподобань дітей і молоді, ролі та значення художньої літератури у вихованні підростаючих поколінь у різні історичні періоди розвитку суспільства.

1. *Багрянний І.* Думки про літературу / *І. Багрянний* // Мистецький український рух. — Мюнхен ; Карльсфельд, 1946. — Зб. 1. — С. 25—36.
2. Концепція літературної освіти / *Н. І. Волошина, Є. А. Пасічник, Н. Ф. Скрипченко, П. П. Хропко* // Початкова школа. — 1994. — № 3. — С. 48—56.
3. *Савчук Н.* Формування національної свідомості під час вивчення роману Уласа Самчука “Волинь” / *Н. Савчук* // Улас Самчук : до 90-річчя від дня народження письменника : ювілейний зб. — Рівне, 1994. — С. 42—44.
4. *Самчук У.* Велика література / *У. Самчук* // Мистецький український рух. — Мюнхен ; Карльсфельд, 1946. — Зб. 1. — С. 38—52.
5. *Самчук У.* Волинь : трилогія. Ч. 3 : Батько і син / *У. Самчук*. — 3-є вид. — Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. — 396 с.
6. *Степанішин Б.* Викладання української літератури в школі / *Б. Степанішин*. — К. : Проза, 1995. — 254 с.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2012

Н. Приймас

**Развитие и формирование личности
средствами литературного воспитания**

В статье рассматривается художественная литература как искусство слова в контексте проблем воспитания и развития личности. Проанализировано комплекс задач литературного воспитания, в частности пробуждение потребности в эстетическом самообразовании и самовоспитании. Обосновано необходимость изучения личности писателя для воспитания средствами художественного слова. Анализируя влияние художественного произведения на духовный мир личности, доказано, что выбор и усовершенствование методик знакомства с литературой как видом искусства для формирования личности читателя является актуальной проблемой современного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: литературное воспитание, художественное слово, читатель, развитие личности.

N. Pryimas

**Development and Formation of a Personality
by Means of the Literary Education**

The fiction as an art of word in the context of the problems of bringing up and developing the personality is under consideration in the article. The author analyses complex of tasks of literature upbringing, in particular awakening the need of aesthetic self-education and self-upbringing. The paper substantiates the necessity of studying the writer's personality for upbringing by means of the art of word. Analyzing the influence of the work of fiction on the personality's spiritual world, it is proved that the choice and improvement of the methods of getting acquainted with literature as a kind of art for the formation of the reader's personality is considered to be the current problem of modern education and upbringing process.

Key words: literature upbringing, artistic word, reader, forming the personality.

Рецензент – кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник С. Б. Пономаревський

УДК 159.954:82-053.67

Олена Кривопишина

ПСИХОФРАКТАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні дослідження психології творчості спрямовані на пошук відповідей на питання стосовно особливостей розвитку творчих особистостей. Наукове підґрунтя вивчення специфіки процесу формування творчої особистості, детермінанти й умови її розвитку складають дослідження корифеїв психології Я. Пономарьова, А. Брушлинського, О. Тихомирова, О. Матюшкіна, Д. Богоявленської, О. Леонтьєва, В. Моляко. Вагомим внеском у розробку основних положень сутності творчості є праці представників наукової школи академіка В. Моляко. Водночас, як зауважують провідні вчені, струнка теорія творчості поки ще не склалася, саме тому з позицій системно-стратегічного підходу вважаємо за доцільне розглянути психофрактальну модель розвитку творчої особистості.

Метою даної статті є дослідження особливостей формування творчої особистості у процесі онтогенезу залежно від часо-просторових впливів навколишнього середовища.

Виходячи з мети дослідження, були обрані такі *завдання*: 1) проаналізувати (авто)біографічні факти життєдіяльності відомих творчих особистостей згідно психофрактальної моделі розвитку творчої особистості; 2) визначити особливості онтогенетичних етапів (враховуючи період юності), що є сенситивними для впливу фуркаційних чинників.

У процесі дослідження під час аналізу індивідуальних хронотопів творчих особистостей у якості основного методу експериментального дослідження ми обрали біографічний метод.

На думку Б. Ананьєва, біографічний метод є одним з емпіричних методів, що стоїть в одному ряду з такими добре розвиненими і загальнознаними, як експериментальні: “Біографічний метод – збирання й аналіз даних про життєвий шлях людини як особистості й

суб'єкта діяльності (аналіз людської документації, свідчень сучасників, продуктів діяльності самої людини і т. ін." [1, с. 310].

Біографічний метод оперує даними про об'єктивні події та суб'єктивні переживання особистості в різних життєвих обставинах, що дозволяє робити висновки про характер, самосвідомість, життєву спрямованість, талант і життєвий досвід особистості. Біографічна психодіагностика доповнює лабораторно-експериментальну і передбачає реконструкцію цілісного індивідуального способу життя в результаті виявлення стійких способів взаємодії людини з обставинами макро- і мікросередовища (аналізу комплексу життєвих фактів – показників особистісних властивостей).

У рамках біографічного методу здійснюється психологічне дослідження соціального буття особистості, розглядається вікова динаміка творчості, відображення біографії в суб'єктивному світі людини.

Феномен життєвого шляху, слідом за Б. Ананьєвим, сучасні дослідники подають у таких поняттях, як події, обставини, соціальне середовище, власне середовище розвитку, тобто створене самим суб'єктом життя, індивідуальний спосіб життя і т. ін. Центральним поняттям є значуща подія – факт, який суттєво змінює спосіб життя і структуру особистості.

Основними операціональними процедурами біографічного методу є джерелознавчий аналіз, біографічна анкета, інтерв'ю, контент-аналіз.

Біографічний метод є аналогічним експериментальному лонгітюдному дослідженню і замінює лонгітюд у ситуації, коли немає можливості вивчати розвиток безпосередньо рік за роком на тривалому відрізку часу. Оскільки факти життєвого шляху не можна відтворити в лабораторних умовах (а лише реконструювати), біографічний метод замінює лонгітюд.

Аналіз значущих об'єктивних подій і суб'єктивних переживань особистості в різних життєвих обставинах ми здійснювали, визначаючи часо-просторові характеристики середовища, в якому відбувався онтогенез творчої особистості. У попередньому нашому дослідженні [7] був зроблений важливий висновок про те, що динаміка морфофункціонального визрівання коркових зон корелює з виникненням відповідних психічних новоутворень у сенситивні періоди розвитку (хоча, згідно з новітніми даними психологічної науки стосовно пренатального розвитку особистості, постнатальний розвиток особистості детермінується уже процесом народження (зокрема характером пологів: легкість/важкість, тривалість/короткочасність, наявність ускладнень тощо).

Стосовно постнатального розвитку творчо обдарованої особистості (свідчення про основні етапи котрого знаходимо в (авто)біографічних документах і художніх творах письменників) нами була помічена над-

звичайно цікава особливість. Виявлено, що найбільш значущі (цікаві, дивні, естетично значущі й ін.) події та враження, які зберегла пам'ять творця або людей із його оточення, відбувалися в таких хронологічних точках онтогенезу, котрі збігалися з періодами, відомими у віковій психології як періоди найбільш повного визрівання мозкових структур, причому за всіма трьома осями: вертикальною, передньо-задньою та латеральною (боковою). Нами доведено, що ці періоди можна вважати сенситивними для впливу того чи іншого фуркаційного чинника.

Так, наприклад, майже “клінічним” випадком такого збігу є випадок священика о. П. Флоренського — людини всебічно обдарованої, у тому числі літературно. Впливи фуркаційних чинників відбувалися саме в ті періоди визрівання мозкових структур, про які ми говорили раніше, у попередніх дослідженнях, спираючись на періодизацію, зроблену В. Мухіною [7].

Основним матеріалом, із якого вилучено основні “точки зсуву” (тобто впливи фуркаційного чинника) онтогенезу П. Флоренського, для нас послужили його спогади, опубліковані у книзі “Дітям моїм...” [8].

Як можна побачити з аналізу спогадів цієї незаперечно геніальної особистості (настільки широкою і глибокою була обдарованість П. Флоренського у різних сферах мистецтва, наукової думки – від гуманітарної до природничої та математичної), впливи фуркаційних чинників у процесі онтогенезу цієї творчої особистості відбувалися практично у всі вікові періоди найвищого ступеня визрівання всіх мозкових структур за всіма вимірами (вертикальною, бічною, латеральною).

За власним свідченням П. Флоренського, “життя моє взагалі склалося все так, що я дотепер не знаю, схильний я чи ні до самовдоволеності: щоразу, коли якась смуга життя починала приводити до результатів трудів і з'являлися об'єктивні дані для самовдоволеності, відбувався або внутрішній, або зовнішній **землетрус**, при якому й гадка про здійснене не могла вже спасти на думку” [8] (*виділено нами – О. К.*).

Цей випадок (“випадок Флоренського”) може стати ще одним своєрідним “інваріантом” для нас, оскільки в ньому, як у магічній кулі, відобразився майже весь “всесвіт” людської творчої особистості (і одночасно всесвіт як космічне явище всеохоплюючої гармонії та строгої узгодженості структур), “окресливши” життєвий і духовний шлях якої, можна побачити унаочнений простір творчості як часо-просторового феномена.

Отже, у процесі онтогенезу творчої особистості часо-просторові впливи на неї відбуваються таким чином.

У той чи інший період онтогенезу формуються певні мозкові структури. І яка часо-просторова життєва подія відбудеться у цей період (який, власне, є

сенситивним для візуального, аудіального, операційного – абстрактного чи конкретного, аналітичного чи синтетичного характеру, – емоційного й ін. розвитку особистості, що формується), така і вплине на формування особистісного, неповторного психофракталу. Така ж подія, яка відбувалася у не сенситивний період (тобто подія відбулася, але відповідні мозкові структури на той момент ще не сформувалися, або сформувалися вже давно і на них уже відобразилися інші події), не залишить істотного впливу: “запис на матрицю” вже зроблений інший, і рисунок фракталу буде іншим.

Слід пам’ятати, що, попри неоднчасне визрівання зазначених мозкових структур, на всіх етапах онтогенезу мозок працює як ціле (через системну організацію психічних функцій), являючи собою на кожному віковому етапі своєрідну “суму”, результат різночасного визрівання різних структур [7], а тому можна припустити, що вплив одного фуркаційного чинника у більш ранній сенситивний період спричиняє “системну” реакцію, впливаючи на подальший перебіг подій і підсилюючи сенситивність наступного періоду. Таке припущення має далекосяжні наслідки для нашого дослідження: ми враховували фактор “дозрівання”, тобто “реконструювали у часі” розгалужену систему впливів, яких зазнавала творча особистість не лише у постнатальний період від самого народження, а навіть у пренатальний (На перший погляд, це неможливо, але в нашому розпорядженні часто перебувають незаперечні факти: автобіографічні свідчення письменників, точніше – вербально-художньо-просторово обдаровані особистості, що містяться у мемуарах, щоденниках, де зафіксовані спогади (як відомо, Л. Толстой пам’ятав себе у неймовірно ранній період життя — ще сповитим немовлям, багато хто з творців пам’ятають навіть процес свого народження) або сновидіння (царина підсвідомого, де, як відомо, проявляють себе найраніші спогади, у тому числі пренатальні чи навіть генетично-родові)).

Наявність неодмінно двох типів фуркаційних чинників та взаємозв’язок між ними можна проілюструвати за допомогою вербального опису П. Капельгородського про те, як він зазнав впливу яскравого позитивного чинника, вперше побачивши Ромни і Засулля, де він мав учитися в “бурсі”:

“За великим селом Коровинцями батько підвівся й показав батогом:

– Ото, дивись, і Ромен твій.

Серце мені *затъохкало*. Десь далеко на краєвиді синіли в сьайві сонця невисокі шпилі, а на них білили церкви, підводились якісь невидані будинки. Ромен уставав перед хлопцем-селяком як казка, як марево. Я не зводив з його очей і плів мереживо думок і вигадок.

Надвечір доїхали до Засулля, невеличкого пригорода. Мені здавалося, нічого кращого в світі немає. Сонце заходило, кидаючи останні промені на

місто. В купах садків, на шпильях і кругах білили будівлі, зеленіли й червоніли дахи, сяяли бані та хрести високих церков. Глянь, ото – бурса, – показав тато на високий, триповерховий будинок, що червонів скраю, над самим спуском до Сули. Сонце било просто в вікна, і вони блищали, мов золоті; зверху сяяв у голубому небі ясний хрест. Серце мені затріпалося пташкою. Ще раз відчув, як переламується моє життя. Тож у той чудовий палац вступлю і я, маленький миршавий хлопчик з далекого Городища. Напевне, там зустрінуть мене прекрасні, як у казках, юнаки, прекрасне життя, і я вийду звідти розумним і дужим...” [2; 3].

Як бачимо, попри всі відзначені розбіжності в долі та творчості й у особистісних “фрактальних” конфігураціях у досліджуваних творчих особистостей спостерігається чітка кореляція між періодами найвищого визрівання основних мозкових структур і часо-просторовими впливами навколишнього середовища.

Ця універсальна дія часо-просторових атракторів підпорядковується строгій схемі, котру ми запропонували визначати графічно як лінії фрази S – результату переходу із системи ввігнутості в систему опуклості.

Саме графічне зображення лінії S (покладеної набік: спочатку ввігнутість, потім опуклість) може послужити своєрідною “формулою” часо-просторової організації психіки людської особистості, зокрема творчої, причому в її кореляції з певними віковими точками (точками онтогенезу).

Схематично процес формування обдарованої особистості зображено за допомогою схеми (рис. 1).

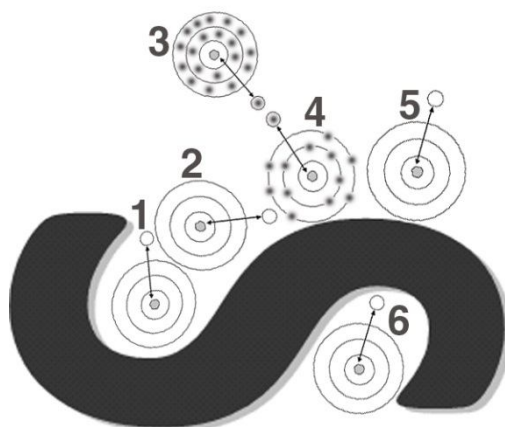


Рис. 1. Психофрактальна модель розвитку творчої особистості

Умовні позначення: **1** — первісна часо-просторова матриця, **2** — первісна атракція (відгородження власного реального фізичного простору), **3** — творчий взірєць, **4** — вторинна атракція і первісна дисипація (намагання створити власний віртуальний простір у вигляді власного тексту за допомогою чужого фракталу — чужих комунікативних фрагментів), **5** — перші спроби створення власного оригінального тексту за допомогою власних комунікативних фрагментів (період юності), **6** — первісна дитинна глибинна матриця, що лежить в основі власної оригінальної творчості та буде породжувати низку само подібних фракталів-текстів впродовж усього життя творця — автора вербально-художніх текстів.

Отже, у процесі онтогенезу творчої особистості можна виділити декілька основних етапів або періодів.

Перший (на лінії S у цілому позначається як ввігнутий) — це період пасивного формування творчої особистості внаслідок впливів на неї певних часо-просторових чинників, які відбуваються на тлі визрівання певних мозкових структур (вертикальних, горизонтальних, латеральних). В середині цього етапу можна визначити додаткові етапи, які передають рух особистості під час цього етапу — першої частини фрами S.

Якщо на початку онтогенезу рух у цій частині відбувається глобально “згори вниз” (з тимчасовими “відповідями” особистості “вгору”): середовище впливає на особистість, — то в середині відбувається свого роду “нуль”, зупинка, після якої рух поступово набуває тенденції розвитку “вгору”.

Всі ці точки на умовній лінії розвитку чітко корелюють з основними точками онтогенезу з погляду визрівання основних мозкових структур.

Під час завершального етапу становлення, тобто наближення до остаточного визрівання всіх мозкових структур, наступає **другий етап** (який відповідає другій частині фрами S — опуклій): у творчої особистості, що лише формується, виникає свого роду “відповідь” на зовнішні впливи — бажання створити власний віртуальний простір (простір власне самостійної — оригінальної творчості), який спочатку проявляється у створенні власного *реального* простору (початок руху від нульової точки нагору ще у першій частині фрами S — ввігнутий).

Всі ці онтогенетичні точки у досліджуваних нами творчих особистостей були чітко прив’язані до кількох періодів із незначними коливаннями через індивідуальні розбіжності психічного визрівання: 1) період від народження (чи навіть пренатальний) до 10–12 років – рух “згори вниз до нуля”, I частина фрами S; 2) період від 10–12 років іноді до 14–16 – “від нуля догори”, I частина фрами S; 3) період від 14–16 до 17–21 (дуже рідко 25–27) – “догори до верхнього нуля” (відповідає періоду остаточного визрівання всіх без винятку мозкових структур, тобто остаточного визрівання мозку в цілому), II частина фрами S; 4) період 17–21 (рідше 25–27) від верхнього нуля вниз, тимчасова регресія чи, скоріше, “ревізія” можливостей мозку і психіки, II частина фрами S.

Потім відбувається парадоксальний рух “у зворотному напрямі”: за лініями фрами S вгору до найвищої точки у спробі побудови “віртуального” простору – простору власного твору, який, власне, є спробою “реконструювати” онтогенетичний власний, індивідуалізований простір. Це і є завершальний, “досконалий етап” – мета формування творчої особистості-перехід до самостійної творчості.

У період юності завершується формування абсолютно всіх мозкових структур і наступає період регресії та ревізії попереднього досві-

ду, що пояснює кризові стани, у яких опиняється юна творча особистість. Під час цієї ревізії, що є поверненням не лише до попереднього досвіду, але й, перш за все, поверненням до первинної часо-просторової матриці, відбувається пошук власних засобів творчого самовираження, які б відповідали первинній часо-просторовій моделі.

Таким чином, у процесі онтогенезу творчої особистості часо-просторові впливи на неї відбуваються у сенситивні періоди, зумовлені визріванням тих чи інших мозкових структур. Залежно від того, яка часо-просторова життєва подія відбувається у цей період, складається певна конфігурація особистісного, неповторного психофракталу. Отже, “запис” на індивідуальну психічну матрицю і рисунок фракталу залежить від формування необхідних мозкових структур і впливів фуркаційних чинників у той чи інший період онтогенезу творчої особистості.

Подальша розробка проблеми буде спрямовано на використання психофрактальної моделі з метою виявлення індивідуальної конфігурації психофрактальної матриці розвитку творчих особистостей різних видів обдарованості.

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / *Б. Г. Ананьев.* — М. : Наука, 1977. — 380 с.
2. *Капельгородський П. Й.* Записки семінарста // *Капельгородський П. Й.* Твори : в 2 т. ; Т. 2. — К. : Дніпро, 1982. — С. 5–76.
3. *Капельгородський П. Й.* Як я учився у початковій школі // *Капельгородський П. Й.* Твори : в 2 т. — Т. 2. — К. : Дніпро, 1982. — С. 435–443.
4. *Кривошишина О. А.* Дослідження індивідуальної специфіки часо-просторових матриць літературної творчості / *О. А. Кривошишина* // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / За ред. *С. Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи.* — К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2009. — Т. 10. — Ч. 4. — С. 186–19.
5. *Кривошишина О. А.* Дослідження способу життя літературно обдарованих особистостей у часо-просторових параметрах / *О. А. Кривошишина* / Актуальні проблеми психології // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. *С. Д. Максименка.* — К. : Логос, 2008. — Т. 7. — Вип. 15. — С. 154–159.
6. *Кривошишина О. А.* Експериментальне дослідження життєвих подій як атракторів літературної творчості / *О. А. Кривошишина* // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. *С. Д. Максименка.* — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2010. — Т. 7. — Вип. 23. — С. 283–291.
7. *Кривошишина О. А.* Психологія літературної творчості в юності : монографія / *О. А. Кривошишина.* — Суми : Видавництво СумДУ, 2009. — 448 с.
8. *Флоренский Павел,* священник. Детям моим. Воспоминанья прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание / [сост. : *игумен*

Андроник (Трубачев), М. С. Трубачева, Т. В. Флоренская, П. В. Флоренский]. — М. : Московский рабочий, 1992. — 560 с. — (Голоса времен).

Стаття надійшла до редакції 18.12.2012

О. Кривопишина

Психофрактальная модель развития творческой личности

В статье проанализированы (авто)биографические факты жизнедеятельности известных творческих личностей, согласно психофрактальной модели развития доказано, что личность будущего творца формируется в возрастные периоды чувствительные для влияния факторных факторов по закону разворачивания линии S.

Ключевые слова: психофрактальная модель, линия S, творческие личности, чувствительные возрастные периоды, факторные факторы, жизненные события.

О. Kryvopyshyna

Psychofractal Model of Creative Individuality Development

The article analyzes (auto)biographical facts of the vital activity of famous creative individuals; according to psychofractal model of the development it is proved that individuality of future author is formed at the age periods sensitive for the influence of certain furcation factors under laws of deployment frame S.

Key words: psychofractal model, frame S, creative individuals, sensitive age periods, furcation facts, life periods.

Рецензент – доктор психологічних наук,
професор В. В. Рибалка

УДК 37.015.3

Зоряна Ковальчук

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА СЕМАНТИКА
КАТЕГОРІЇ “ВЗАЄМОДІЯ” В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

Процес інтеграції української вищої освіти в європейську систему зумовлює потребу наукових пошуків, спрямовану на глибше дослідження актуальних питань теорії та практики педагогічної психології. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є освічені, моральні, мобільні, конструктивні та практичні люди, здатні до співпраці та міжкультурної взаємодії.

У Національній доктрині розвитку освіти України (XXI століття), зазначено, що пріоритетним для освітньої галузі стає особистісно орієнтований підхід, який забезпечує найсприятливіші умови для розвитку і самореалізації особистості, що передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічного спілкування та педагогічної взаємодії. Уся діяльність у реальному світі, починаючи з функціонування людини та закінчуючи її відчуттям самої дійсності, ґрунтується на різноманітних типах взаємодії. Проблема педагогічної взаємодії є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки від її трактування залежить психологічна коректність і цільова ефективність здійснення навчання. У процесі взаємодії педагогів і учнів розв'язуються головні завдання освіти і навчання, виховання і розвитку учнів, оволодіння кожним із них відповідними знаннями, вміннями і навичками, набуття світоглядних і поведінкових якостей особистості. Зазначене підкреслює актуальність і своєчасність досліджень проблеми семантики категорії “взаємодія” у педагогічній психології.

На актуальності проблеми розвитку ідеї педагогічної взаємодії з позиції загальнотеоретичного підходу наголошують такі вчені: І. Бех, Л. Велитченко, Б. Гершунський, О. Глузман, О. Гребенюк, С. Золотухіна, М. Євтух, Є. Коротаєва, Н. Побірченко, О. Рудницька, Н. Пузиркова, О. Рацул та інші, зокрема “педагогіка взаємодії” відображена у працях О. Вербицького, І. Зимньої, В. Кан-Каліка, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Нікандрова, М. Щевандріна та ін.; педагогіка толерантності або “педагогіка добра” – у роботах І. Зязюна. Раціонально-психологічний напрям взаємодії досліджували П. Блонський, Г. Гордон, А. Калашников, А. Луначарський, А. Пинкевич, Л. Рубінштейн; емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е. Беленкіна, Л. Жарова, В. Котов, М. Рибаківа, М. Сєдова, Р. Шакуров та ін. Зарубіжні вчені розглядають взаємодію або

інтерацію у навчанні, виходячи з положень гуманістичної та когнітивної психології (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен та ін.). Не зважаючи на посилену увагу науковців до вивчення поняття “взаємодія” у педагогічній психології, ми не можемо стверджувально заявити, що існує цілісне дослідження з чітким семантичним і лінгвостилістичним аналізом категорії “взаємодія” як психолого-педагогічної проблеми і як основи для створення умов гуманізації та гуманітаризації навчання.

Мета статті полягає у визначенні змісту і походження семантики категорії “взаємодія”, що надасть можливість поглибити рівень розуміння сутності її дефініції для подальшого наукового дослідження у педагогічній психології.

Семантика з точки зору психологічної науки (психосемантика – від дав.-гр. ψυχή – душа, дав.-гр. σημαντικός – той, що позначає) – це галузь психологічної науки, яка досліджує походження, будову, формування і функціонування індивідуальної системи значень, що опосередковує в діяльності людини всі інтелектуальні процеси (сприймання, пам’ять, мислення, вибір мети, прийняття рішення). Об’єктом вивчення психосемантики є форми існування значень в індивідуальній свідомості людини, до яких входять образи, символи, знакові та вербальні форми. Основним методом досліджень експериментальної психосемантики є побудова суб’єктивних семантичних просторів – своєрідне моделювання категоріальних структур індивідуальної свідомості. Завданням психосемантики є вивчення загальнопсихологічних і специфічних аспектів процесу утворення категорій у свідомості людини [7, с. 254]. Далі ми детальніше розкриємо семантику категорії “взаємодія”.

Аналіз науково-методичної літератури (філософської, психологічної, педагогічної, соціологічної), зіставлення й узагальнення фактів показали, що категорія “взаємодія” застосовується різними науками, трактується як полісемічне поняття, яке відрізняється певною мірою за змістом і завданнями, на виконання яких спрямовані спільні дії та на даний час є одним із ключових понять людинознавчих дисциплін.

Низка українських дослідників визначає взаємодію як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб’єктів одне на одного, який породжує причинну зумовленість їхніх дій і взаємозв’язок. Цей процес потребує активності та взаємної спрямованості дій тих людей, які беруть у ньому участь. Існує багато видів взаємодії і, відповідно, кілька їхніх класифікацій. Одна з найвідоміших – поділ на кооперацію (співробітництво) та конкуренцію (суперництво). Відома класифікація, де основою є кількість суб’єктів, що спілкуються. Якщо суб’єктів двоє, то це взаємодія парна (у діаді). Якщо суб’єктів багато, то вони можуть взаємодіяти у групі (групова взаємодія), між групами (міжгрупова взаємодія) або суб’єкт мо-

же діяти з групою (суб'єктно-групова взаємодія). Цим суб'єктом може бути лідер або будь-який член групи тощо [8, с. 78].

Таким чином, людська потреба у спілкуванні розвивається від простих форм, таких як потреба в емоційному контакті, до складніших, які проявляються у співробітництві, інтимно-особистісному спілкуванні тощо. З огляду на це вони розуміють спілкування як міжособистісну і міжгрупову взаємодію, основу якої становлять пізнання одне одного й обмін певними результатами психічної діяльності: інформацією, думками, почуттями, оцінками тощо. Розглянемо поняття взаємодії з точки зору філософської науки.

Необхідність розглянути поняття “взаємодія” з філософського погляду продиктована, насамперед, універсальністю самого поняття. У філософії взаємодія трактується як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного шляхом перенесення матерії та руху, їхню взаємну зумовленість, а також породження одним об'єктом іншого. Взаємодія є видом безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язку. Взаємодія визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, властивості об'єкта, які, з точки зору філософії, можуть проявитися і бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами [4].

Поняття взаємодії знаходиться у взаємозв'язку з поняттям структури. Взаємодія виступає як інтегруючий фактор, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. Принцип взаємодії конкретизується у дослідженні причинності. Взаємодія і визначає відношення причини та наслідку. Кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої та як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія зумовлює розвиток об'єктів [5, с. 74].

Отже, поняття “взаємодія” у філософії розглядається як категорія, що відображає вплив одного об'єкта на інший, їхню взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого, тобто це відносини, що породжують єдність речей і процесів відчуття. Таким чином, ґрунтуючись на позиції філософського аналізу і враховуючи мету нашого дослідження, можемо констатувати, що “взаємодія” – це суб'єкт-суб'єктні стосунки між педагогом і учнем як рівноправних партнерів за умов закономірної зміни активної (“впливу”) й пасивної (“сприйняття”) позицій та одночасного взаємовпливу один на одного (співпереживання, взаєморозуміння), яке яскраво можна спостерігати у процесі педагогічної діяльності.

Структурним компонентом педагогічної діяльності є педагогічна дія, під якою у психології розуміють “навмисну опосередковану активність, спрямовану на досягнення усвідомленої мети”. Дію як структурний компонент діяльності розглядав О. Леонтьєв. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно

від того, які вони, (зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові). Вчений зазначав, що дія відрізняється від діяльності тим, що не має своєї мети, а підпорядковується тій діяльності, зміст якої вона утворює. Свідома педагогічна дія – це спроектована очікувана дія, яка ґрунтується на усвідомленні мети, засобах виконання та принципі вибору цих засобів. Відповідно глибинна теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого усвідомленого характеру. Кожне педагогічне вміння, таким чином, є певною сукупністю інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, виконуваних у певній послідовності [6, с. 108]. Педагогічна взаємодія передбачає розв'язання суперечностей між учасниками процесу такої взаємодії (педагог – учень), а також така діяльність має кілька провідних цілей.

В організації навчально-виховного процесу педагогічна взаємодія уможливорює емоційний контакт педагога й учнів. Це перша складова афективної функції. Друга полягає у виявленні культури почуттів, спрямованості на педагогічну взаємодію, сприяє саморегуляції настрою й емоцій. Основу афективної функції становить інформація, що має емоційне навантаження. Це відомості про емоційний і психічний стан учнів і педагога, “налаштованість” їх на взаємодію, стосунки між педагогом та учнями, почуття симпатії, антипатії, індиферентності, що виникають у навчально-виховному процесі. Від емоційного характеру педагогічної взаємодії педагогів та учнів залежить весь навчально-виховний процес, бо кожна педагогічна дія має певний емоційний фон, який збагачує чи об'єднує всю навчально-виховну роботу. Складовими педагогічної взаємодії є взаємини, що виникають між педагогом та учнями, основу яких становлять емпатія, симпатія, антипатія, індиферентність, амбівалентність – психологічні механізми функціонування педагогічної взаємодії [1, с. 14].

Отже, взаємодія породжує вплив людей один на одного, конструювання і реалізацію моделей спільної діяльності, виступає простором формування, розвитку, моделювання особи, відповідно і педагогічна взаємодія сприяє актуалізації, персоналізації, інтеріоризації та екстеріоризації особових структур, виступає галуззю інтеріндивідуального і метаіндивідуального простору існування особи.

Педагогічна взаємодія у мовному аспекті виявляє залежність від функціонування мови в суспільстві та мови соціальних груп, яка залежить від виду діяльності, тематики комунікації (Г. Степанов). Використання мови вказує на особливості семантики, статус комунікантів, процедури спілкування, культуральні схеми поведінки, оцінні характеристики, суб'єктивне відображення ситуації та себе в ній, контролю за поведінкою. Поведінка в ситуації залежить від соціального статусу, намагання досягти спільної ме-

ти, задоволення міжособистісними контактами, взаємодією (Г. Кларк, Б. Блай, С. Дітц, С. Стівенсон, Р. Ціллер). Розходження соціального статусу (С. Трескова), особливості статусно-рольових стосунків учасників взаємодії (А. Швейцер) впливають на повноту висловлень (Л. Крисін), на прояви мовної особистості (Т. Винокур, Ю. Караулов). Педагогічна взаємодія як соціальний феномен – це взаємодія двох субкультур: учительської (насамперед, в офіційному і загальнопедагогічному планах) і учнівської (як носіїв підліткової, молодіжної субкультури). Учительський та учнівський соціолекти в їхньому номінативному, предикативному й оцінному аспектах демонструють ознаки діалектичних суперечностей психолого-педагогічної взаємодії як взаємодії соціальної.

Педагогічна взаємодія у мовленнєвому аспекті є експлікацією змісту навчального завдання і його перетворенням на спосіб виконання. Послідовність смислових предикатів і предикунань у відповідь утворює дискурс, який є опосередкуванням завдання як спільного об'єкта взаємодії.

Отже, параметральними (узагальненими) характеристиками психолого-педагогічного дискурсу в педагогічній взаємодії є інформативність (міра зняття невизначеності щодо пізнавального об'єкта), міжпредметні зв'язки (розширення смислових зв'язків пізнавального об'єкта), логічність (відповідність суб'єктно-предикатної структури правилам виводу), доступність (кількісна характеристика суб'єктно-предикатної структури), наочність (чуттєва основа образу пізнавального об'єкта), практична придатність (сходження від абстрактного до конкретного [2, с. 70]).

У психології взаємодія характеризується як багатокомпонентний процес, що включає в себе взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив. Усі ці підпроцеси взаємопов'язані, детерміновані. Чим краще знають один одного учасники взаємодії, тим більше у них можливостей для формування позитивних особистих або ділових відносин, тим ширший їхній потенціал в організації та здійсненні спільної діяльності. В основі взаємодії – спілкування, яке виконує перцептивну (взаємосприйняття партнерів по спілкуванню), комунікативну (взаємообмін інформацією), інтерактивну (власне взаємодія партнерів по спілкуванню) функції. Важлива особливість взаємодії полягає в її причинній зумовленості, коли “кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює розвиток об'єктів та їхніх структур”.

Педагогічна взаємодія, з точки зору психологічного аналізу, досліджена професором Л. Велитченко й окреслена як системне явище в педагогічному процесі, що означає вплив із боку соціальної системи в плані статусно-

рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня. Загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. Структуру педагогічної взаємодії утворюють взаємозалежності: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем; особистості та діяльності вчителя й учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду; регулятивних і виконавчих елементів взаємодії.

Педагогічна взаємодія є системним явищем і має ознаки соціальної взаємодії, на яку впливає соціальний контекст навчання й учіння, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів. Вона має також ознаки соціально-психологічної взаємодії, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках. Процесуально педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією, в якій зміст навчання та виховання конкретизується відповідними методичними засобами у системі “учитель – учень” [3, с. 79].

Формулюючи висновки нашого дослідження, ми водночас усвідомлюємо, що воно не вичерпує всіх аспектів проблеми семантики категорії “взаємодія” у педагогічній психології. Ґрунтовного дослідження потребує семантика мовленнєвого повідомлення – залежність викладу навчального матеріалу від особистісного ставлення педагога до нього з позиції педагогічної психології. Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у вивченні проблеми застосування експериментально-генетичного методу як потужного засобу дослідження й оптимізації міжособистісного спілкування в освітньому просторі.

1. Бех І. Д. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя / І. Д. Бех, В. В. Радул // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. — Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. — Вип. 32. — Ч. I. — С. 12—17.
2. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. — 2004. — № 8-9. — С. 68—71.
3. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. — 355 с.
4. Взаимодействие // Философский словарь. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.philosophydic.ru/vzaimodejstvie>.
5. Взаимодействие // Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. — М. : Советская Энциклопедия, 1983. — С. 74.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
7. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики / В. П. Серкин. — М. : ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
8. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : психологія, риторика / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. — 2-е вид., стереотип. — Київ : МАУП, 2003. — 208 с.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2013

З. Ковальчук

Структурно-функциональная семантика

категории “взаимодействие” в педагогической психологии

Предлагаемая статья является философским, этимологическим, семантическим и лингвостилистическим анализом понятия “педагогическое взаимодействие”, что позволит углубить уровень понимания сущности его дефиниции для дальнейшего научного исследования.

Ключевые слова: семантика, взаимодействие, педагогическая психология, межличностный, учитель, ученик.

Z. Kovalchuk

Structural and Functional Semantics

of the Category of Interaction in Pedagogical Psychology

The article is a philosophical, etymological, semantic, lingual and stylistic analysis of the notion of “pedagogical interaction” that gives the possibility to raise understanding of its definition essence for further scientific researches.

Key words: semantics, interaction, pedagogical psychology, interpersonal, teacher, pupil.

Рецензент – кандидат психологічних наук З. Л. Становських

УДК 378.1:159.9

Ірина Матійків

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ОБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПРОФЕСІЙ ТИПУ “ЛЮДИНА – ЛЮДИНА”

У сучасному соціокультурному просторі вагомого значення набуває формування емоційно компетентної особистості, спроможної адекватно реагувати на стрімкі зміни в суспільстві, якісно здійснювати професійні дії, запобігаючи “професійному вигоранню”. Особливо стресогенними, емоційно напруженими і психологічно виснажливими вважаються професії типу “людина – людина”, оскільки вони пов’язані з інтенсивною комунікативною взаємодією. Фахівці цього типу професій повинні мати подвійну підготовку: добре орієнтуватися в тій виробничій галузі, в якій здійснюється робота, а також бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Адже їм потрібно вміти налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, розбиратися в поведінці людей, розуміти їх емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, емоційно адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях тощо.

Отже, підготовка фахівців професій типу “людина – людина” в сучасних умовах вимагає особливого зосередження на емоційній компетентності, яка є фундаментом успішного професійного становлення й об’єктом виховання особистості.

У психолого-педагогічній літературі проблема психологічної культури особистості розкрита у працях Г. Балла, М. Бастуна, І. Зязюна, О. Ігнатович, В. Панченко, П. Перепелиці, Е. Помиткіна, В. Рибалки, З. Становських, Н. Чепелевої та ін.; закономірності становлення емоційної сфери, загальні аспекти проблеми емоцій, емоційної зрілості висвітлені у працях Г. Бреслава, О. Запорожець, О. Кульчицької, А. Ольшаннікової, А. Сухарева, О. Чебикіна, О. Яковлевої та ін.), емоційному інтелекту присвятили увагу Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Мейер, П. Селовей та ін.

Також у науковій літературі висвітлені різні види компетентностей, що знаходяться у тісному взаємозв’язку з психологічною культурою особистості й емоційною компетентністю, а саме: соціальна (Л. Лепіхова, В. Ромек, Г. Сивкова), комунікативна (Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Є. Кузь-

мін, Т. Ніколаєва, Л. Петровська, Є. Сидоренко), аутопсихологічна (Т. Єгорова), соціально-психологічна (А. Кох), психологічна (А. Деркач, В. Зазикін, Л. Мітіна), життєва (С. Литвин-Кіндратюк) та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць, у яких досліджується емоційна сфера особистості, слід звернути увагу на брак досліджень емоційної компетентності фахівців професій типу “людина – людина” та психолого-педагогічних умов її виховання в період оволодіння професією і, як наслідок, на відсутність послідовного, ретельного підходу до управління цим процесом.

Мета статті полягає у висвітленні результатів теоретичного аналізу та проведеного емпірико-експериментального дослідження, спрямованих на виявлення критеріїв емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” та шляхів її формування.

Професійне становлення особистості є складним процесом взаємодії інтелектуального й емоційного розвитку. У наш час свідченням зростаючого інтересу науковців до дослідження людських емоцій є поява тенденцій використання таких категоріальних концептів, як “емоційна розумність” [3, с. 3-7], “емоційне самоусвідомлення” [2], емоційне мислення, емоційна обдарованість, емоційна креативність, емоційна регуляція, емоційна зрілість тощо.

Кожна людина має у своєму арсеналі принаймні дві автономні системи психічного відображення дійсності. Одна з них – когнітивна, яка дає змогу пізнавати світ раціонально. Розвиток цієї системи здійснюється переважно в межах навчання людини. Інша система – емоційна, яка орієнтує людину у світі через вибіркоче емоційне ставлення до об’єктів дійсності, які в змозі задовольняти її потреби [1, с. 220]. Саме в емоціях і почуттях відтворюється цілісне ставлення людини до довкілля та відповідність її поведінки потребам.

У сучасних зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних теоріях емоція розглядається як особливий тип знання [4, с. 20-27]. Відповідно до цього підходу впроваджені поняття “емоційний інтелект” (EQ), емоційна компетентність, які відображають ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів.

Ми розглядаємо емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються. На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження ми визначили критерії емоційної компетентності фахівця професій типу “людина – людина”, до яких віднесли: життєву позицію, рівень суб’єктивного контролю, управління емоціями (базові емоційні компетенції), тип мислення (позитивне, негативне), тип мотивації, рефлексивні уміння, самооцінку, комунікативний потенціал, тип поведінки. Ці критерії та їх показники по-

кладено в основу розроблення структури емоційної компетентності та рівнів її сформованості, а також проектування соціально-психологічного тренінгу як психологічного засобу цілеспрямованого формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”.

Умовно виділивши два рівні, що відображають якісну структурність процесу формування емоційної компетентності, ми віднесли до них певні психологічні характеристики (табл. 1).

Таблиця 1

Психологічні характеристики рівнів емоційної компетентності особистості

Критерії	Емоційна компетентність	
	Низький рівень (дезадаптивний полюс)	Високий рівень (адаптивний полюс)
1	2	3
Життєва позиція (за Т. Харрісом)	У мене – все гаразд, ви – не в нормі (Я – ОК, Ви – не ОК). У мене – не все гаразд, ви – в нормі (Я – не ОК, Ви – ОК). У мене – не все гаразд, ви – не в нормі (Я – не ОК, Ви – не ОК).	У мене – все гаразд, ви – в нормі (Я – ОК, Ви – ОК).
Рівень суб’єктивного контролю (РСК)	<i>Екстернальний РСК</i> : не почувуються відповідальними за події власного життя; вважають, що більшість їхніх вчинків є наслідком впливу зовнішніх обставин або інших людей.	<i>Інтернальний РСК</i> : відчувають особисту відповідальність за події, що відбуваються, міжособистісні стосунки, власні емоційні реакції, за життя загалом.
Компетентність у часі	Недостатньо уважні до теперішнього моменту життя, концентрують увагу на минулому або майбутньому; викривлено сприймають реальність.	Вміють бути присутніми “тут і тепер”, спостерігають за перебігом емоцій, що переживаються, тілесних відчуттів, думок; відчувають реальність і об’єктивно її сприймають.
Управління емоціями (базові емоційні компетенції)	Майже відсутні процеси спостереження за емоціями (тілесними відчуттями, думками) та їх аналізу.	<i>Усвідомлюють</i> емоційні переживання: фіксують факт їх наявності, подумки називають їх. <i>Аналізують і розуміють</i> причини виникнення емоційних переживань.
	Схильні виплескувати негативні емоції (низький самоконтроль поведінки).	<i>Управляють інтенсивністю емоційних переживань</i> : вміють тамувати сильні емоції, чинити опір негачним бажанням виплеснути емоції, зберігають рівновагу в емоційно напружених ситуаціях (високий самоконтроль поведінки).

1	2	3
	<p>Не використовують енергію емоцій для самомотивації.</p>	<p><i>Викликають ту або іншу емоцію:</i> вміють наснажувати, мотивувати себе, використовувати енергію емоцій для самомотивації.</p>
	<p>Проявляють інфантильність у вираженні емоцій, для них характерна неадекватність емоційного самовираження; внутрішня напруженість, скутість, відсутність “живих” емоцій.</p>	<p><i>Виражають емоції та почуття на вербальному і невербальному рівнях:</i> тактовно їх висловлюють (вербалізують); щиро, невимушено і творчо використовують міміку, жести, інтонацію голосу та інші засоби емоційної експресії адекватно до ситуації і соціокультурних норм.</p>
	<p>Не використовують прийоми психофізіологічної саморегуляції.</p>	<p>Володіють прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м’язове розслаблення, медитація тощо).</p>
	<p>Для них характерне стереотипне емоційне реагування: неконтрольований спалах емоцій, уникання, приховування, пригнічення. Часто емоційні реакції здійснюються за механізмом умовного рефлексу (притиснули в транспорті – нагрубити у відповідь).</p>	<p><i>Управляють емоційними реакціями:</i> обирають серед широкого спектру можливих у конкретний момент емоційних реакцій таку, яка допоможе ефективно працювати і взаємодіяти з людьми.</p>
<p>Тип мислення</p>	<p><i>Песимістичне</i> мислення. Звертають увагу переважно на негативні аспекти життя, недоліки інших людей. Переважають негативні емоції. Сприймають проблеми, власні помилки як поразку і через це потрапляють у негативну емоційну пастку. Схильні звинувачувати себе або інших у власних помилках. Зіткнувшись із труднощами, зосереджуються на слові “проблема”, а не на можливостях її вирішення.</p>	<p><i>Оптимістичне</i> мислення, розвинене почуття гумору, життєрадісність, енергійність. Намагаються знаходити в інших людях позитивні якості, а в несприятливих ситуаціях – позитивні моменти та користь для себе. Переважають позитивні емоції. Сприймають проблеми, власні помилки, невдачі як можливість корегувати дії, набувати корисного життєвого досвіду. Толерантно сприймають помилки інших людей, вміють пробачати. Зіткнувшись із труднощами, фіксують свою увагу на слові “вирішення”, шукають можливості та варіанти.</p>

1	2	3
	Низька толерантність до ситуацій невдачі та невизначеності. Побойуються змін, невідомого через підвищену тривожність. Надають перевагу безпеці та стабільності над ризиком і новизною.	Упевнені у собі, зокрема у незнайомих ситуаціях, за умов невизначеності. Відкриті до нових вражень, подій і життєвих змін, готові до розумного ризику.
Тип мотивації	<i>Мотивація уникнення.</i> Спрямовані від невдачі, уникають ситуацій, які можуть заподіяти біль або викликати негативні емоції. Їхня активність спрямована на те, щоб не втратити того, що вже є. Не вірять у можливість досягнення бажаного, негативні емоційні переживання не дають можливості почуватися комфортно.	<i>Мотивація досягнень.</i> Спрямовані до успіху, перемоги, досягнень. Чутливі до своїх потреб, бажань, усвідомлюють власні життєві цілі та прагнуть їх досягти. Для них характерні повна мобілізація сил і зосередженість на досягненні мети, проявляють наполегливість, активність, працюють на результат. Вірять, що досягнуть бажаного й отримають позитивні емоції.
Рефлексивні уміння	У них майже відсутній процес самоспостереження, низький рівень розвитку навичок самопізнання, умінь аналізувати власні думки, емоції, вчинки, діяльність, мотиви і неупереджено оцінювати свої можливості та ін.	Прагнуть до самопізнання, розвитку і самовдосконалення, реалізації власного потенціалу. У них відбувається постійний процес самоспостереження і самопізнання: роздуми про себе, аналіз думок і переживань, осмислення власних дій і їх закономірностей, усвідомлення того, як їх сприймають інші. Рефлексуючи, вони здобувають нові знання і досвід.
Самооцінка	Неадекватна самооцінка (занижена, завищена).	Адекватна самооцінка, позитивне ставлення до себе, самоповага, здорова самокритичність, чесність стосовно своїх достоїнств і недоліків.
Комунікативний потенціал	Емоційно холодні, відчужені, уникають взаємної близькості (прихильності) та чесних і відвертих стосунків, що зумовлює формальність взаємин.	Налагоджують і підтримують емоційно сприятливі та комфортні стосунки.
	Неуважні до емоційного стану інших людей, не розуміють їх емоційних переживань.	Уміють ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших людей, аналізувати причини їх виникнення, співчувати (емпатія) і надавати емоційну підтримку.

1	2	3
	У процесі слухання перебивають, звинувачують, командують, читають нотації.	Слухають уважно – дотримуються балансу між “говорити самому” і “чути іншого”. Налагоджують конструктивний зворотний зв’язок.
	Не усвідомлюють важливості невербального компонента комунікації.	Спостерігають, сприймають і розуміють невербальну мову тіла і рухів (жести, міміка, інтонація голосу тощо), використовують це для поліпшення комунікації.
	Проявляють нетерпимість до позицій, поглядів, цінностей інших людей.	Відкриті й толерантні до тих поглядів і думок, які відрізняються від власних.
	Ховають своє справжнє обличчя за маскою. Для них гра часто важливіша за реальність.	Конгруентні, їх думки слова, емоції, мова тіла і дії взаємоузгоджені. Для них характерна аутентична взаємодія, доцільне саморозкриття; адекватність, невимушеність, природність самовираження, відсутність удаваності в поведінці.
Тип поведінки	<i>Захисна поведінка:</i> переважно виправдовуються або нападають, звинувачують, засуджують інших замість пошуку вирішення життєвих завдань. Для них характерна ригідність поведінки.	<i>Асертивна поведінка:</i> конструктивно захищають власні психологічні кордони, права, відстоюють переконання. Виявляють гнучкість в управлінні емоційними реакціями, думками та поведінкою відповідно до комунікативних ситуацій і умов, що змінюються. Широкий спектр емоційного реагування. Вони можуть змінювати свої плани, коли цього потребують обставини.

Зазначимо, що загальними показниками високого рівня емоційної компетентності є: на внутрішньоособистісному рівні – аутентичність (адекватні стосунки з собою, перебування у контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному – адаптивність як вміння знаходити баланс між власними цілями і намірами – з одного боку, і зовнішніми умовами – з іншого; гармонійні стосунки з оточенням.

Низький рівень емоційної компетентності зумовлює *неконгруентність* особистості (внутрішні конфлікти, відсутність контакту зі своїми почуттями та бажаннями, неадекватне самовираження), відсутність відчуття щастя, психологічного благополуччя, а також *дезадаптацію* у зовнішньому світі, дисгармонійні стосунки з довкіллям.

На наше переконання, на емоційну компетентність особистості суттєво впливає її життєва позиція. Життєва позиція розглядається як сукупність ціннісних орієнтацій, настанов, переконань людини, що зумовлюють її певне ставлення до дійсності, соціального оточення й до самої себе (“Я”-концепція). Саме життєва позиція слугує орієнтиром, визначаючи напрям руху у життєвому просторі, допомагає пам’ятати про пріоритети, зосереджуватися на найважливішому, досягати бажаного. Уміння вибирати найбільш значуще й оминати несуттєве позбавляє від багатьох не вартих уваги проблем.

Т. Харріс виокремив чотири життєві позиції людини, які різняться світосприйняттям та самовідчуттям і визначають сценарій її життя. Настанови проявляються в готовності людини діяти певним чином у різних проблемних ситуаціях, зокрема у ситуаціях морального вибору.

Життєві позиції:

у мене – все гаразд, ви – в нормі (або Я – ОК, Ви – ОК);

у мене – не все гаразд, ви – в нормі (Я – не ОК, Ви – ОК);

у мене – все гаразд, ви – не в нормі (Я – ОК, Ви – не ОК);

у мене – не все гаразд, ви – не в нормі (Я – не ОК, Ви – не ОК).

У мене – все гаразд, ви – в нормі. Для людей із такою життєвою позицією характерні переважно позитивне ставлення до себе і до інших, адекватна самооцінка. Вони цінують добрі стосунки з іншими людьми, зберігаючи їх роками, дослуховуються до їхньої думки. Вважають інших такими ж здібними, як і самі, та впевнені, що всі люди можуть досягти успіхів. Стосунки з іншими будують на партнерських засадах, на позитивних емоціях. Це позиція достойної людини, яка поважає себе і визнає гідність інших. Загалом вони своїм життям задоволені та радіють тому, що мають. Аналізуючи минуле, зосереджуються на приємних і радісних спогадах. Життєві проблеми вирішують, намагаючись досягати бажаних результатів. Це єдина з позицій, для якої характерне адекватне сприйняття реальності. Отже, для людей цієї життєвої позиції характерні: довіра до світу, до життя; упевненість у собі; чуйність; врівноваженість; адекватна реакція на ситуації, що змінюються; налагодження і підтримка добрих стосунків із довкіллям.

У мене – не все гаразд, ви – в нормі. Люди цієї життєвої позиції вважають, що у них надто багато недоліків, тому вони приречені програвати і поступатися іншим. Схильні зосереджуватися на власних недоліках, невдачах, більшість із яких є уявними, тому не подобаються самі собі. Їм бракує впевненості у своїх силах та оптимізму. У ставленні до інших людей перебільшують їхні достоїнства й досягнення, вважаючи їх більш значущими, зрілими, талановитими, цілеспрямованими тощо. Іншими словами, люди з цією життєвою позицією дивляться на оточення знизу вгору. Часто згадують невдачі та зосе-

реджуються на неприємних моментах життя. Забороняють собі бажати, емоційно блокують самі себе. Шукають визнання з боку інших, часто керуються стратегією поведінки “Радуй інших”. Сприймають проблеми і труднощі як підтвердження своєї нікчемності та меншовартості, а у своїх негараздах звинувачують інших. Для людей із цією позицією характерне спотворене, неадекватне сприйняття реальності. Характерні якості: невпевненість у собі; недооцінка власної ролі у всьому, що відбувається; схильність до уникання неприємних ситуацій, пригнічення емоцій; низький рівень стресостійкості.

У мене – все гаразд, ви – не в нормі. Люди, які дотримуються такої життєвої позиції, переважно позитивно ставляться до себе, водночас постійно відчують і підкреслюють значну різницю між собою і тими, хто їх оточує. Вони вважають інших людей недосконалыми або гіршими за себе через те, що їм бракує таких важливих якостей, як розум, чесність, привабливість, інтелект або досвідченість. Для них характерна завищена самооцінка. Вони переконані, що перевершують інших у всьому, не перестають демонструвати це всім і собі. У спілкуванні акцентують увагу на вдосконаленні інших, інколи навіть принижують їх, щоб довести свою неперевершеність. Люди із часом втомлюються від такого ставлення й уникають спілкування з ними. Вони можуть виглядати гордовитими, холодними, зарозумілими. Для них сенс життя полягає у тому, щоб домагатися всього, що хочеться, при цьому не цураючись будь-яких засобів. Якщо їм щось потрібно від інших, вони прямо заявляють: “ти повинен”, натякаючи при цьому на свої особливі заслуги, значущість. Неадекватно сприймають реальність, тому внутрішня логіка іноді буває химерною, а їхні дії можуть здаватися позбавленими здорового глузду. Отже, люди з такою життєвою позицією – зарозумілі, гордовиті, відчужені, перебільшують свою роль у роботі, важкі у спілкуванні, пригнічують інших.

У мене – не все гаразд, ви – не в нормі. Люди з такою позицією, зазвичай, почуваються пригнічено, не задоволені життям. Вони песимістично налаштовані, недооцінюють не лише себе, а й усіх навколо. У стосунках почуваються приниженими, самотніми, тому сприймають їх як суцільне розчарування. Що більше спілкуються, то більше знаходять в інших людях недоліків. Вважають, що ніхто не може їм допомогти, оскільки інші теж “не ОК”. Неадекватне сприйняття реальності, безвихідь можуть мати вкрай негативні наслідки. Таким чином, люди з цією життєвою позицією недостатньо енергійні, схильні до пригніченості та стресів, не проявляють наполегливості, змирилися з невдачами; недостатньо творчо ставляться до роботи, стосунки з ними непродуктивні.

Для емоційно компетентної особистості характерна життєва позиція “У мене – все гаразд, ви – в нормі”, яка проявляється в адекватному сприйнятті реальності, позитивному ставленні до себе, до інших людей і світу, характеризується самовідчуттям базового комфорту й довіри. Усвідомлення власної життєвої позиції слугує точкою відліку для самозмін.

У якості засобу цілеспрямованого формування емоційної компетентності, зокрема сприятливої життєвої позиції, обрано соціально-психологічний тренінг. Розроблений тренінг емоційної компетентності містить дев’ять інтерактивних занять такої тематики: 1. Емоційна компетентність як життєвий ресурс. 2. Світ емоцій і почуттів. 3. Що робити з негативними емоціями? 4. Психофізіологічна саморегуляція емоцій. 5. Життєва позиція. Світоглядна саморегуляція. 6. Позитивне мислення. Інтелектуальна саморегуляція. 7. Ресурси минулого, теперішнього, майбутнього. Компетентність у часі. 8. Соціальна чуйність. Невербальне спілкування. 9. Золота середина у стосунках. Асертивність поведінки.

На заняттях учні не лише отримують життєво важливу інформацію, а й освоюють техніки психофізіологічної, світоглядної, інтелектуальної та емоційної саморегуляції. Це дає змогу навчитися володіти власними емоційними реакціями, внутрішнім діалогом, досягати рівноваги, швидко відновлювати сили, конструктивно справлятися зі стресами, а також позбутися від неприємних спогадів і переживань. До програми тренінгу також включені техніки, спрямовані на розвиток умінь налагоджувати стосунки, співпрацювати з іншими, вирішувати міжособистісні проблеми.

Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” з урахуванням виокремлених критеріїв і рівнів сприятиме їхньому професійному становленню й особистісному вдосконаленню, гармонійному функціонуванню у соціумі та життєвим досягненням, актуалізації адаптивних здібностей, збереженню здоров’я та запобіганню “професійного вигорання” і в майбутньому допоможе випускникам знайти своє місце на ринку праці.

1. *Власова О. І.* Педагогічна психологія : навч. посіб. / *О. І. Власова.* — К. : Либідь, 2005. — 400 с.
2. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / *О. І. Власова.* — К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2005. — 308 с.
3. *Носенко Е. Л.* “Емоційна розумність” як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / *Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига* // Вісник Дніпропетровського університету. — Педагогіка і психологія. — 2000. — Вип. 6. — С. 3—7.

4. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 20—27.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2013

И. Матийкив

Эмоциональная компетентность как психологический объект воспитания личности будущего специалиста профессий типа “человек – человек”

В статье кратко изложены результаты теоретического и экспериментального исследования психологических критериев эмоциональной компетентности специалистов профессий типа “человек – человек, предложены пути формирования эмоциональной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, критерии и уровни эмоциональной компетентности, жизненная позиция, социально-психологический тренинг.

I. Matiykiv

Emotional Competence as a Psychological Object of a Future Specialist of a “Human – Human” Profession Type Personality Education

The article considers the results of theoretical and experimental research of psychological criteria of emotional competence of specialists of a “human – human” profession type. The author proposes the ways of emotional competence formation of vocational schools’ students.

Key words: emotional competence, criteria and levels of emotional competence, living position, social and psychological training.

Рецензент – доктор психологічних наук,
професор В. В. Рибалка

УДК 159.947.24:316.43

Мар'яна Миколайчук

ДОСЛІДЖЕННЯ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСІБ МОНАШОЇ СПІЛЬНОТИ ДО ПРИЙНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНИХ ЖИТТЄВИХ РІШЕНЬ

На кожному віковому етапі людина стикається з необхідністю приймати рішення. Певні рішення зумовлені зовнішніми чинниками, інші є безпосереднім вольовим актом, що вимагає високого рівня сформованості психологічної готовності.

У сучасних соціокультурних умовах при відкритості меж системи суспільної організації (демократичної системи, на відміну від тоталітарної) особа постає перед множинністю виборів. Ці вибори, що ще кілька десятиліть зумовлювались впливом держави чи чітко регламентуючих соціальних норм, сьогодні здаються розмитими та неоднозначними. З одного боку, це сприяє розвитку особистісної свободи, а з іншого – вимагає готовності до прийняття рішень, для якої необхідний високий рівень розвитку самосвідомості й особистісної зрілості.

Дослідженням готовності до прийняття стратегічно важливих рішень займалися вітчизняні та зарубіжні науковці. Загалом учені стверджують, що низка рішень у житті кожного індивіда є стратегічно значущою. Ці рішення впливають на вибір життєвого шляху і є, за словами В. Татенка, вчинком самоздійснення, що “синтезує в собі “хочу” і “можу”...”, що розгортається у внутрішньо вмотивованій, а тому вільній, творчій, свідомій, відповідальній діяльності, позитивний результат якої психологічно виявляє себе в екстатичному переживанні досягнутої внутрішньої гармонії із самим собою і світом” [7, с. 433].

Це питання висвітлене у працях С. Вершиніна в контексті готовності прийняття рішення про професійний вибір, Г. Курзенкова в контексті готовності до прийняття відповідальних рішень у професійній діяльності, Є. Клімової (про готовність школярів до прийняття рішень і когнітивні стратегії процесу), Л. Помиткіної (про готовність до прийняття стратегічних рішень студентської молоді), О. Хуртенко (про готовність до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях), О. Тополенко (про готовність до прийняття управлінських рішень), О. Бондарчука, Л. Карамушки, О. Винославської про готовність особистості до управлінських рішень діяльності в системі освіти тощо.

В усіх цих дослідженнях поняття готовності до прийняття стратегічних рішень характеризується такими категоріями: наявність усвідомлених настанов на діяльність у ситуації вибору, тобто активна і включена роль, усвідомленість мотивів, короткострокових і довготермінових цілей і ціннісних орієнтацій, високого почуття відповідальності за виконання своїх обов'язків, сформованість таких характерологічних рис, як цілеспрямованість, активність і самостійність.

На жаль, малодослідженим залишається питання готовності до прийняття рішення про створення сім'ї чи свідомого обрання іншого життєвого стану – безшлюбного богопосвяченого.

Мета даної статті – теоретико-прикладний аналіз психологічної готовності осіб монашої спільноти до прийняття стратегічного рішення щодо самоздійснення, зокрема у сфері вибору життєвого стану (подружнього чи безшлюбного богопосвяченого).

Завдання: проаналізувати існуючі підходи до визначення поняття “стратегічні життєві рішення”, “психологічна готовність до прийняття стратегічних рішень” і розширити існуючий контекст даних понять; виявити нез'ясовані аспекти досліджуваної проблеми на основі теоретичного аналізу існуючих досліджень; створити теоретичну модель готовності до прийняття стратегічних рішень у сфері вибору життєвого стану; застосувати дану модель, наповнивши її результатами емпіричного дослідження психологічних характеристик осіб, що знаходяться на етапі обрання безшлюбного богопосвяченого життя.

Прийняття рішення – це “вольовий акт формування послідовності дій, що ведуть до досягнення мети на основі перетворення вихідної інформації в ситуації невизначеності” [8, с. 292].

В ухваленні рішення особливу роль відіграє життєвий досвід, який забезпечує добір альтернатив, а також знання і врахування варіантів розвитку подій.

Ю. Нікольський виділяє такі стадії прийняття рішення: самостійне формулювання проблеми та способу її вирішення, усвідомлення власної участі у вирішенні проблеми та формулювання умов особистого впливу на її вирішення, усвідомлення власної відповідальності у процесі реалізації прийнятих рішень та обов'язків у процесі реалізації [6].

Прийняття рішень вимагає доброго розуміння самого себе, інших людей, знання механізмів поведінки та діяльності, володіння навичками інтелектуальної, емоційної та вольової саморегуляції, зазначає С. Уварова [9].

У дослідженнях цього автора з'ясовано, що уміння приймати рішення має високий позитивний кореляційний зв'язок із показниками за шкалами: життєстійкість, контроль, мета життя, локус контролю “Я”. Тобто чим вище у молодих людей розвинуте вміння приймати рішення,

тим вони більш цілеспрямовані, залучені у процес досягнення мети, здатні досягати життєвого результату, контролювати події, більш життєздатні в ситуаціях, пов'язаних із подоланням життєвих труднощів.

Встановлено, що юнаки з високим рівнем розвитку вміння приймати рішення більш товариські, більш емоційно стабільні та схильні до домінування. Дівчата з вищими показниками уміння приймати рішення, так само, як і юнаки, більш товариські, у той же час, у силу своєї гендерної специфіки, вони більше орієнтовані на нормативність поведінки, мають вищу самооцінку.

О. Мушинська, досліджуючи це питання, виділяє такі компоненти здатності приймати рішення [5]: відображувальний – включає високий рівень розвитку пізнавальних процесів і стійких якостей особистості, що забезпечують стійке реагування на впливи навколишнього середовища; спонукальний (центральний) – система мотивів із їхньою взаємозалежністю і супідрядністю; виконавчий – міцні й високорозвинені розумові та сенсорні здатності; регулюючий – вольові якості особистості, емоційна стійкість, здатність доволно знижувати негативний вплив шкідливих факторів, керувати своєю поведінкою у стані напруженості.

Готовність до здійснення стратегічних життєвих виборів пов'язується вченими з поняттям життєвої компетентності. І. Єрмаков, Д. Пузіков [2] визначають життєву компетентність як системну властивість особистості; цілісну, ієрархічну, динамічну систему життєвих компетенцій, які визначають здатність і готовність особистості свідомо і творчо окреслювати та здійснювати свій життєвий шлях у ході самостійного й ефективного вирішення різноманітних життєвих завдань.

Поняття життєвих виборів як аспекту життєтворення досліджували російські психологи С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, М. Бахтін. Узагальнюючи такий підхід, слід зазначити, що такий вибір передбачає сформованість життєвих планів і програм, життєвих цілей і цінностей, осмисленість життя у співвідношенні з якими особа відчуває життєвий вибір як правильний, такий, який сприяє особистісному розвитку.

Вибір життєвого стану (подружнього чи безшлюбного) є в житті кожної людини вчинком творення життєвого шляху. Неготовність і зумовленість такого рішення зовнішніми спонуками є причиною створення нестійких шлюбів, дисфункційних сімей, особистісних криз, розладів психічного здоров'я, відчуття безсенсовості існування.

У науковій літературі описано вплив зовнішніх спонук – так званих дефіцитарних мотивів на вибір рішення про одруження та їх роль у формуванні дисфункційних сімей. До них включаються виділені дослідниками, зокрема О. Кляпець, такі несвідомі мотиви, як керованість соціальними

стереотипами: “так роблять усі”, “мабуть, уже пора одружуватись”, що зумовлює не надто ретельний пошук шлюбного партнера й аналіз почуттів; уражене самолюбство, що компенсується дефіцитарним мотивом завоювати іншого за будь-яку ціну; відчуття власної неповноцінності разом з установкою вдячності та відчуттям реалізації “останнього шансу”; почуття провини, обов’язку, жалості, коли одруження сприймається як власний подвиг; користь, коли завдяки такому шлюбові людина отримує психологічну чи матеріальну вигоду; страх самотності, коли шлюбний союз є порятунком від своїх проблем, від самого себе, від страху перед майбутнім [4].

Отже, готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень передбачає також усвідомлення та корекцію дефіцитарних мотивів поведінки.

З огляду на вищезазначені результати наукових досліджень на основі узагальнення ми сформуваємо власну модель готовності до вибору життєвого стану. Перший її компонент – відображально-регулювальний – характеризується достатнім рівнем психологічного здоров’я і полягає у здатності до адекватного самосприйняття себе й інших, здатності до самореалізації, а також побудови стійких міжособистісних стосунків. Другий компонент – спонукальний – передбачає сформованість стійких особистісних мотивів “до” (буттєвих), а не “від” (дефіцитарних). Третій компонент – компонент рольової готовності як передумови рольової компетентності, що формується шляхом інтеріоризації позитивних рольових зразків і проявляється в системі умінь і здібностей вирішувати певні завдання в межах даної ролі.

Дану трикомпонентну модель ми застосували, здійснивши емпіричне дослідження.

Характеристика досліджуваних.

Для вивчення аспектів психологічної готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень ми сформуваємо групу досліджуваних, що обрали богопосвячене безшлюбне життя і є на етапі кандидатства. На даному етапі молоді люди приймають остаточне рішення про богопосвячене аскетичне життя, виконуючи відповідні рольові функції (проживаючи в монашій спільноті та виконуючи відповідні обов’язки), проте можуть і переглянути відповідне рішення, повернувшись до світського життя.

У нашому дослідженні взяли участь 37 осіб, що обрали безшлюбне богопосвячене життя. Ці особи проживають у монастирях української греко-католицької церкви м. Львова, Львівської та Івано-Франківської області.

Розподіл досліджуваних за статтю та за віком поданий у таблиці № 1.

Методи дослідження.

Перший компонент нашої теоретичної моделі – відображувально-регулювальний – був емпірично верифікований за допомогою мето-

дики діагностики рівня психічного здоров'я OQ Lemberg M. в адаптації В. Карпенко, М. Миколайчук [3] та методики діагностики особистісної зрілості ОЗО О. Штепи [10].

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за статтю та віком

Вік Стать	Юнацький вік 18-21 р.	Рання дорослість 22-35 р.	Середня дорослість 36-60 р.	Загалом
Чол.	12	8	0	20
Жін.	10	5	2	17

Опитувальник OQ використовують для оцінки рівня психічного здоров'я представників психічно здорового населення. OQ-45 призначений для вимірювання: 1) симптомів психологічних порушень (в основному депресії та тривоги); 2) міжособистісних проблем; 3) функціонування у відповідних соціальних ролях. Даний опитувальник містить 45 запитань, котрі оцінюються за 5-бальною ступеневою шкалою (0=ніколи, 1=рідко, 2=іноді, 3=часто, 4=майже завжди). Діапазон можливих сумарних результатів OQ-45 – від 0 до 180. Чим вищий бал, тим серйозніші порушення у психічному функціонуванні.

Високі бали вказують на те, що досліджуваним притаманний високий рівень психологічних проблем (наявність патопсихологічних симптомів, порушень міжособистісних стосунків та рольових проблем), проте у них наявні необхідні ресурси для самостійного їх вирішення.

Критичні бали розраховані, виходячи з одного стандартного відхилення від середнього арифметичного показника у групі досліджуваних, дають змогу виявити групу ризику психологічної дезадаптації. Особи, що входять до групи ризику, потребують фахової допомоги для вирішення власних психологічних проблем.

За допомогою опитувальника ОЗО ми з'ясували рівень особистісної зрілості. Згідно визначення автора опитувальника, особистісна зрілість – це динамічна особистісна структура, важлива для здійснення людиною вибору бути самою собою, що виявляється у відповідності її дій і акцептованих цілей. Готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень, безумовно, вимагає високо рівня розвитку всіх показників особистісної зрілості.

Опитувальник ОЗО дає змогу з'ясувати рівні (високий, середній та низький) таких компонентів особистісної зрілості: відповідальність (здатність до оцінки своїх моральних якостей і вчинків), децентрація (здатність усвідомлювати існування інших поглядів, потреб інших людей), глибинність

переживань (формування стійких емоційних ставлень до певних явищ життя), життєва філософія (формування світоглядних почуттів – переживань, пов'язаних із формуванням власної системи поглядів на світ і місце людини у ньому, а також переживань, пов'язаних з усвідомленням життєвої позиції, ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів, принципів пізнання і діяльності), автономність (потреба у набутті самостійності, незалежності, свободи), контактність (висока значущість реалізації потреби у дружбі, любові, домінування мотивації причетності), самоприйняття (визначена Я-концепція, позитивна самооцінка, самоповага, самоакцептація та, відповідно, загострення почуття провини, автоагресії внаслідок їх відсутності).

Другий компонент моделі готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень – спонукальний – був верифікований за допомогою авторської анкети, що передбачала з'ясування таких показників: вік, освіта, сім'я походження (повна чи неповна), особливості сімейних взаємин (благополучні, нейтральні, конфліктні), матеріальний статус сім'ї, суб'єктивна оцінка соціальної успішності (самореалізованості). Нашою метою було виявити так звані дефіцитарні спонуки обрання монашого життя, до яких, за аналогом дефіцитарних мотивів обрання подружнього життя, ми віднесли: втечу від світу, життєвих труднощів, суб'єктивні й об'єктивні перешкоди для самореалізації, пошук кращого (більш забезпеченого) життя, пошук моделі кращих соціальних стосунків.

Показники віку й освіти допомогли нам з'ясувати аспекти вікової та соціально-рольової готовності до прийняття відповідного рішення.

На основі показника матеріального статусу сім'ї походження були зроблені припущення щодо наявності дефіцитарного мотиву “пошуку кращого життя”.

Показник “суб'єктивна оцінка соціальної успішності” допоміг нам з'ясувати рівень успішності соціальної самореалізації на рівні виконання соціальних ролей (учня, студента, учасника соціального колективу) і припускати наявність чи відсутність дефіцитарного мотиву “втеча від світу”, “перешкоди на шляху самореалізації”.

Якість сімейних стосунків – важливий прогностичний чинник готовності й ефективності соціальної взаємодії, соціальної адаптованості загалом, згідно численних наукових досліджень. Сімейні взаємини, на думку В. Вайди [1], впродовж тривалого часу виступають еталоном соціального світу і забезпечують оволодіння соціальними навичками, формами, способами міжособистісної взаємодії.

Результати дослідження.

Згідно результатів аналізу даних осіб, що проживають у монаших спільнотах, за методикою ОО, середньостатистичний показник за загальною

шкалою становить 42,1 балів. Даний показник свідчить, що досліджувані в середньому відповідали “рідко” та “іноді” на всі 45 запитань опитувальника. У таблиці 2 подано середні бали та стандартні відхилення за всіма трьома підшкалами опитувальника: 1) симптомів психологічних порушень, 2) міжособистісних проблем і 3) соціально-рольових труднощів.

Таблиця 2

Показники шкал ОQ

Шкали ОQ	N	Min	Max	Mean	SD
Підшкала ПП	37	9.0	58.0	27.6	11.6
Підшкала МП	37	0.0	17.0	6.9	3.8
Підшкала ПН	37	1.0	21.0	7.8	3.8
Загальний бал ОQ	37	12.0	87.0	42.1	16.4

Діапазон балів був широкий: від 12 до 87 балів. Високі бали вказують на те, що певній кількості досліджуваних притаманний високий рівень психологічних проблем (наявність патопсихологічних симптомів, порушень міжособистісних стосунків і соціально-рольових порушень).

Згідно розрахунку критичних показників методики, такий критичний бал становить 86 для загального показника ОQ, 50 – для підшкали симптомів психологічних порушень, 22 – для підшкали міжособистісних проблем, та 17 – для підшкали соціально-рольових порушень.

Отже, зважаючи на критичний бал, для загального показника ОQ 4 особам притаманні високі показники патопсихологічних симптомів, 1 особі – критичні показники; 1 особі притаманні високі показники за шкалою міжособистісних проблем; 8 особам притаманні високі показники за шкалою соціально-рольових порушень та 1 особі – критичні показники за цією шкалою. Можемо зробити висновок, що такі особи проявляють неготовність до свідомого прийняття стратегічного рішення щодо вибору монашого стану, або ж що таке рішення зумовлене спрямованістю на задоволення дефіцитарних психологічних потреб.

Згідно з результатами аналізу за методикою ОЗО, досліджуваним притаманні такі показники за шкалами особистісної зрілості (табл. 3):

Як видно з таблиці 3, високі показники у більшості досліджуваних простежуються лише за шкалою глибинності переживань і контактності, що є позитивними прогностичними показниками соціальної адаптованості, готовності до формування осмислених емоційно значущих соціальних контактів. Проте за показниками відповідальності, децентрації, автономності, самоприйняття та життєвої філософії досліджуваним здебі-

льшого не притаманні високі показники, і саме ці риси потребують актуалізації в контексті осягнення особистісної зрілості.

Таблиця 3

Показники шкал ОЗО

Показники, к-сть ос.	Високі	Середні (необ- хідний рівень)	Низькі (крити- чний рівень)
Шкала			
Відповідальність	2	34	1
Децентрація	2	33	2
Глибинність переживань	10	27	0
Життєва філософія	0	18	19
Автономність	4	31	2
Контактність	12	13	2
Самоприйняття	5	29	3

Результати кореляційного аналізу свідчать, що існують статистично значущі зв'язки між шкалами методики ОЗО та ОQ, а саме: чим вищі показники за шкалою “Відповідальність”, тим нижчі за шкалою “Міжособистісні проблеми” ($r = -0.43$, $p < 0.01$) та “Соціально-рольові труднощі” ($r = -0.48$, $p < 0.01$). Також обернена кореляція спостерігається між показниками шкал “Децентрація” та “Міжособистісні проблеми” ($r = -0.44$, $p < 0.01$) та “Самоприйняття” – “Патопсихологічні симптоми” ($r = -0.46$, $p < 0.01$). Таким чином, можемо зробити висновок, що, сприяючи підвищенню в досліджуваних таких показників, як відповідальність, децентрація та само прийняття, сприятимемо підвищенню рівня психічного здоров'я, а отже, готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень, зокрема щодо вибору життя в монашій спільноті.

Анкетні дані досліджуваних свідчать про те, що у групі досліджуваних переважають особи юнацького віку (18-21 рік), що перебувають на етапі становлення ідентичності, переживаючи кризу самовизначення. Згідно з результатами кореляційного аналізу, віковий критерій є одним із вагомих критеріїв готовності до прийняття стратегічних рішень. Цей показник тісно корелює з показниками шкали ОQ “Міжособистісні проблеми”: вищий показник за шкалою “Вік” пов'язаний із нижчими показниками за шкалою “Міжособистісні проблеми” ($r = -0.31$, $p < 0.01$).

Серед досліджуваних переважають особи з середньою освітою (37,8%), 16,2% мають середню спеціальну освіту, 10,8% – незакінчену вищу, 35,1% – вищу освіту. Рівень освіти, поряд із віковим критерієм, є важливим прогностичним чинником готовності до прийняття стратегічних життєвих

рішень. Відповідно вищий рівень освіченості може свідчити про вищий рівень такої готовності у значної частини осіб із групи досліджуваних.

70,3% досліджуваних є вихідцями з повних сімей та 29,7% – із неповних сімей. Щодо особливостей сімейних взаємин, то більшість досліджуваних (56,7%) характеризують їх як благополучні, 27% – як нейтральні та 16,2% – як конфліктні. Отже, 43,2% досліджуваних є носіями негативних зразків близьких міжособистісних взаємин, що може потребувати осмислення і корекції для подальшої успішної соціальної адаптації.

Соціально успішними себе вважають 84% досліджуваних. Більшість досліджуваних – вихідці з сімей, що мають середній (83,7%) чи високий (10,8%) матеріальний статус. Можемо з певною вірогідністю припустити, що для цих осіб мотиви “втеча від світу” і “пошук кращого життя” не є актуальними.

Підсумовуючи представлені результати, можемо стверджувати, що більшості досліджуваних притаманний адекватний рівень психічного здоров'я та достатній рівень особистісної зрілості. Ці показники можуть свідчити про готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень. Лише незначна частина досліджуваних є неготовою до прийняття таких рішень з огляду на високі показники патопсихологічних симптомів, низького рівня відповідальності, децентрації, самоприйняття та життєвої філософії.

Щодо спонукального аспекту готовності можемо стверджувати, що більшості досліджуваних притаманні мотиви пошуку себе, життєвих цілей, розуміння сутності життя, самореалізації.

Викладене дозволяє зробити такі висновки:

1. Стратегічні життєві рішення – це рішення, пов'язані з особливою відповідальністю, що вимагають високого рівня самосвідомості та самостійності. Вони є актом самовизначення і самоствердження. У нашому дослідженні обґрунтовано, що вибір життєвого стану (подружнього чи безшлюбного монашого) у житті кожної людини є вчинком творення життєвого шляху і стратегічним життєвим рішенням.

2. Сформовано і теоретично обґрунтовано трикомпонентну модель готовності до вибору життєвого стану особами монаших спільнот. Відображально-регулювальний компонент характеризується достатнім рівнем психологічного здоров'я і полягає у здатності до адекватного самоприйняття себе й інших, здатності до самореалізації, а також побудови стійких міжособистісних стосунків. Спонукальний компонент передбачає сформованість стійких буттєвих особистісних мотивів. Компонент соціально-рольової готовності проявляється в системі умінь і здібностей вирішувати певні завдання в межах даної ролі.

3. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у групі досліджуваних, які чинять стратегічний життєво важливий вибір щодо богопосвяченого життя в монашій спільноті, переважають особи зі сформованою готовністю. Проте низці досліджуваних притаманні низькі показники готовності, натомість наявні високі показники патопсихологічних симптомів, порушень міжособистісних стосунків та рольових порушень. Такі особи, обираючи життя в монашій спільноті, керуються здебільшого потребою задоволення дефіцитарності базових психологічних потреб. Натомість у досліджуваних із високими показниками особистісної зрілості та низькими показниками патопсихологічних порушень домінують буттєві мотиви самопізнання та самореалізації.

1. *Вайда В. С.* Вплив сім'ї на соціально-психологічну адаптацію підлітків / *В. С. Вайда* // Психологічні перспективи. — Вип. 16. — 2010. — С. 3—11.
2. *Єрмаков І. Г.* Життєтворчі компетенції особистості : [практико зорієнт. посіб.] / *І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков.* — Донецьк : Каштан, 2007. — 241 с.
3. *Карпенко В.* Сучасний стан психічного здоров'я студентської молоді: емоційна, міжособистісна та рольова сфери / *В. Карпенко, М. Миколайчук, В. Войтенко, Ю. Мединська* // Практична психологія та соціальна робота. — 2012. — № 11. — С. 2—8.
4. *Кляпець О. Я.* Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / *Ольга Ярославівна Кляпець.* — К., 2000. — 238 с.
5. *Мушинська О. В.* Особливості структури психологічної готовності керівників економічних відділів до прийняття рішень в умовах ризику / *О. В. Мушинська* // Актуальні проблеми психології. — Т. 7. — Вип. 24. — 2007. — С. 208—215.
6. *Никольский Ю. Б.* Решения: подготовка и реализация технологии + практика. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://4plus5.ru/15_3.htm
7. *Основи психології*: [підручник / за заг. ред. *О. В. Киричука, В. А. Роменця.* — 4-те вид., стереотип.]. — К. : Либідь, 1999. — 632 с.
8. *Психология: словарь* / [под общ. ред. *А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского*]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
9. *Уварова С. Я.* Психологическая готовность старшеклассников к принятию жизненно важных решений / *С. Я. Уварова* // Ярославский педагогический вестник — Т. II. (Психолого-педагогические науки). — № 3. — 2010. — С. 229—233.
10. *Штена О. С.* Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : Монографія / *О. С. Штена.* — Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. — 232 с.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2013

М. Миколайчук

**Исследование аспектов психологической готовности
личностей монашеской общины к принятию
стратегических жизненных решений**

В статье проведен теоретико-прикладной анализ психологической готовности к принятию стратегического решения относительно само-совершенствования, а именно в сфере выбора жизненного состояния. Исследуются компоненты такой готовности у людей на этапе выбора бого-посвященной жизни.

Ключевые слова: стратегические жизненные решения, поступок самосовершенствования, готовность к выбору, жизненное состояние, богопосвященная жизнь.

М. Mykolaichuk

**Research of the Aspects of Psychological Readiness of Monastic Order
Personalities for Strategic Life Decisions Making**

The article presents theoretical and applied analysis of psychological willingness for strategic decision making concerning self-realization, particularly in the sphere of life state choice. The components of such readiness in people on the stage of choosing consecrated life have been investigated.

Key words: strategic life decisions, act of self-realization, willingness to choose, a state of life, consecrated life.

Рецензент – кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник О. М. Ігнатович

УДК 159.922.8:159.923.2:159.98

Олександра Кузьо

ПСИХОКОРЕКЦІЯ Я-ОБРАЗУ В ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ВИСОКИМ РІВНЕМ НЕВРОТИЧНОСТІ

Соціально-психологічні умови в Україні та в багатьох інших державах світу в останні роки стають усе більш нестабільними, кризовими, створюючи тривалі внутрішні конфлікти, емоційну напругу, породжують тривогу, сприяють наростанню невротизації населення [10]. Зазвичай, подібні симптоми проявляються через почуття невпевненості у завтрашньому дні, відчутті самотності, глобальній фрустрованості, агресивності й ін.

Що ж стосується масової невротизації населення, то це вже навіть нікого не дивує і сприймається, скоріше, як своєрідний стиль життя з надзвичайним рівнем емоційної напруги. За європейськими даними, чисельність хворих невротиками в 4-5 разів перевищує чисельність іншими захворюваннями, незважаючи на те, що багато порушень невротичного реєстру залишається поза полем зору невротологів [10].

Феноменологічна і синдромологічна основа особистісного реагування на нестабільні умови соціального оточення багато в чому залежить від внутрішньої усвідомленості, послідовності, стійкості й інтегрованості особистості (що має відношення до її Я-концепції). Соціально-економічна нестабільність значною мірою стає психологічною нестабільністю. Особливо негативний вплив вона має на формування молоді, коли, здавалося б, закономірні вікові процеси інтеграції психіки втрачають свою функцію. Психокорекційні заходи у цьому відношенні можуть стати важливим елементом психологічної допомоги молоді. При цьому значущими є перевірка їх ефективності й обґрунтування дієвості.

Серед психологів, котрі зробили значущий внесок у вивчення проблеми виникнення, розвитку та корекції невротичності, були А. Адлер, К. Хорні, К. Роджерс, Ф. Перлз, О. Соколова, В. М'ясищев та ін. Подібні проблеми юнацького віку піднімалися і в роботах Е. Еріксона, І. Кона, Р. Бернса, Ф. Райса та ін. І хоча численним психологічним парадигмам, здавалося б, добре відомі невротичні проблеми, а більшість теорій навіть зобов'язані їм своєю появою, однак залишається багато непорозумінь, "білих плям" та питань без відповіді. В основному дані проблеми розглядаються або в контексті хворих невротиками [6; 11], або в контексті дослідження проблеми розвитку особистості в молодшому юнацькому віці [5; 3; 8].

Метою цієї статті є виявлення особливостей психокорекційного впливу на юнаків і дівчат із високим рівнем невротичності (через формування стійкого Я-образу).

Наскільки стійким (залежним) є Я-образ, ми визначали на основі співставлення початкового опису себе ((Я1) за допомогою ранжування особистісних рис) з уявленням про себе (Я2) після того, як відбулося ознайомлення з думкою значущого іншого (“Симпатика” й “Антипатика”) про досліджувану особу [2].

Ми виходили з того, що психокорекція осіб із високим рівнем невротичності потребує групової форми роботи, оскільки початкові причини формування невротичності лежать у міжособистісних стосунках, які, зазвичай, і сприяють формуванню внутрішнього (невротичного) конфлікту [6; 9]. З іншого боку, міжособистісні стосунки є тим індикатором, через котрий невротичність може себе проявляти. Такі стосунки прямо пов’язані зі специфікою Я-концепції досліджуваних із високим рівнем невротичності [12]. Група як психокорекційне середовище дає більше можливостей для вирішення інтерперсональних проблем, на відміну від індивідуальної форми роботи, а також дозволяє використати численні можливості реконструкції Я-образу, завдяки нагоді побачити себе в різноманітних “психологічних дзеркалах”.

Грунтуючись на цьому, ми розробили психокорекційну програму з урахуванням результатів емпіричного дослідження, в якому презентувалися особливості Я-образу юнаків і дівчат із високим рівнем невротичності та специфіка залежності його від значущих інших відносно рівня невротичності [2]. Експериментально-психологічне дослідження особливостей Я-образу студентів із різним рівнем невротичності допомогло окреслити шляхи надання психокорекційної допомоги. При організації психокорекційної роботи враховувалися вікові й індивідуальні особливості учасників. Враховуючи вікову специфіку психокорекційної групи – юнацький вік, ми зважали на такі його особливості: високий рівень розвитку дивергентного мислення, мотивованість до роботи над собою, високий рівень рефлексивності, прагнення вирішувати свої проблеми самостійно, зацікавленість у вирішенні конфліктів “прив’язаність – автономія” (“приналежність – індивідуалізація”), “інтимність – ізоляція”, “ініціатива – провина” та деяких інших інтерперсональних проблем [11]. Перелічені особливості можна вважати своєрідним ресурсом даного вікового етапу, що допомагає скористатися ними у психологічній практиці, працюючи з юнаками та дівчатами.

В основу психокорекційної роботи були покладені такі положення: 1. Оскільки особистість (невротична) є продуктом системи значущих відносин (В. М’ясищев, Г. Салліван) [6; 9], групова форма роботи є визнача-

льною у психокорекційному процесі невротичності. 2. Психокорекційна робота для осіб із високим рівнем невротичності повинна ґрунтуватися на формуванні позитивного, адекватного та незалежного Я-образу. Вона полягає в реконструкції самосвідомості. Групова форма роботи дає можливість усвідомити своє фальшиве-Я, а водночас і зрозуміти, як будуються стосунки через нього. 3. Про єдність діагностики і корекції. Дане положення можна розглядати в контексті теорії Л. Виготського [4], а також “парадоксальної теорії змін”, що використовується в гештальтпсихокорекції [7]. “Парадоксальна теорія змін” має на увазі те, що, перш ніж стати “кимось іншим”, треба стати тим, “ким ти є”. Тобто вже навіть саме усвідомлення веде до змін (“Бути тим, ким я є, перш ніж стати кимось іншим”). 4. Група формується таким чином, що, з одного боку, учасники з високим рівнем невротичності можуть підкріплювати нормальні реакції один одного через те, що сумісно вони презентують ту ж норму, від котрої кожен з них окремо відхиляється. З іншого боку, кожен з учасників може побачити в невротичності іншого учасника відображення елементів власної невротичності. 5. Важливо звернути свою увагу на простеження того, як фантазії юнаків та дівчат про себе впливають на міжособистісні стосунки, а міжособистісні стосунки, у свою чергу, – на уявлення про себе.

Дана програма була апробована на базі Львівського державного університету внутрішніх справ. Вона містила 14 занять по 2,5 години. Заняття відбувалися з періодичністю 1 раз на тиждень.

Для проведення психокорекційної роботи було сформовано 5 груп, кожна з яких налічувала від 13 до 15 учасників (всього до психокорекційної програми було залучено 70 студентів). Основним критерієм поділу досліджуваних студентів був рівень невротичності (високий (ВН) і помірний, або нормальний (ПН), куди включено низькі та середні бали, за методикою експрес-діагностики невротизму К. Хека, Х. Хесса). Однак до кожної групи потрапляли респонденти як із високим, так і з нормальним рівнем невротичності. Для з’ясування ефективності психокорекційного впливу була сформована контрольна група, вплив на яку не здійснювався. При оцінці динаміки вимірюваних показників порівнювалися вхідні та вихідні дані в експериментальній групі, а також дані експериментальної та контрольної груп.

Ми мали можливість порівняти результати замірів рівня невротичності, тривоги, фрустрації, агресії, ригідності та залежності Я-образу від думки значущих інших “до” (попередній зріз) і “після” (підсумковий зріз) психокорекційної роботи. Окрім того, було відстежено, як діють механізми психокорекційного впливу на осіб із різними стартовими можливостями (різним початковим рівнем невротичності, тривоги, фрустрації, агресії, ригід-

ності та залежності Я-образу). Можна сказати, що в цілому робота ґрунтувалася на стимулюванні всебічної рефлексії образу власного Я. Крізь усі вправи проходить тематика формування адекватного та незалежного (стійкого, стабільного) Я-образу, що, у свою чергу, виходячи з нашої позиції, передбачає зниження рівня невротичності. Відтак основна *мета* психокорекційної роботи полягає у зниженні рівня невротичності юнаків і дівчат через цілеспрямовані варіації з Я-образом (“усвідомлення себе справжнім”).

Основними *завданнями психокорекційної групи* були: формування стійкого, незалежного Я-образу (через розкриття істинного Я та формування адекватного уявлення про себе); зниження рівня невротичності та тривоги юнаків і дівчат; розуміння учасниками групи психологічних механізмів власної невротичності й усвідомлення своєї ролі у виникненні конфліктних ситуацій чи неадаптивних реакцій; відстеження, як впливає така психокорекційна програма на досліджуваних із різними рівнями невротичності та залежності (стійкості – нестійкості) Я-образу.

Оцінка ефективності психокорекційної допомоги. Перед тим, як перейти до оцінки ефективності психокорекційної допомоги, зауважимо, що дане дослідження дозволяло поставити перед собою такі запитання: 1) чи впливає формування стійкості Я-образу на рівень невротичності та яким є вплив психокорекційної програми на досліджуваних зі стійким і нестійким (залежним Я-образом); як змінюється рівень невротичності по завершенні психокорекційних занять, спрямованих на корекцію Я-образу залежно від того, чи був здійснений вплив “Підтримуючої” (“Симпатика”) та “Фруструючої” (“Антипатика”) фігури у групі на бачення себе досліджуваним (Я1), чи його не було; іншими словами, як впливає психокорекційна програма на досліджуваних зі стійкими і залежним Я-образом; 2) як повпливали психокорекційні заняття на психічні стани (тривогу, фрустрацію, агресію, ригідність) у тих випадках, де досліджувані були початково залежними від думки “Симпатика” й “Антипатика” і в тих, де такої залежності не було; 3) чи є відмінності у динаміці невротичності залежно від того, був це вплив “Підтримуючої” (С.) чи “Фруструючої” (А.) фігури.

Відтак, відповідаючи на поставлені запитання, зауважимо, що дане дослідження дає можливість стверджувати:

По-перше, психокорекційна програма, спрямована на формування цілісного (інтегрованого) та стійкого Я-образу, сприяє зниженню рівня невротичності юнаків і дівчат. Однак, якщо поділити всіх досліджуваних за критерієм стійкості/залежності Я-образу, то можемо спостерігати, що у юнаків і дівчат із незалежним від думки інших Я-образом (стабільним уявленням про себе) під впливом психокорекційних занять значущих змін

не спостерігається; тоді як у досліджуваних із залежним Я-образом такі зміни є очевидними (статистично значимими) (див. рис. 1).

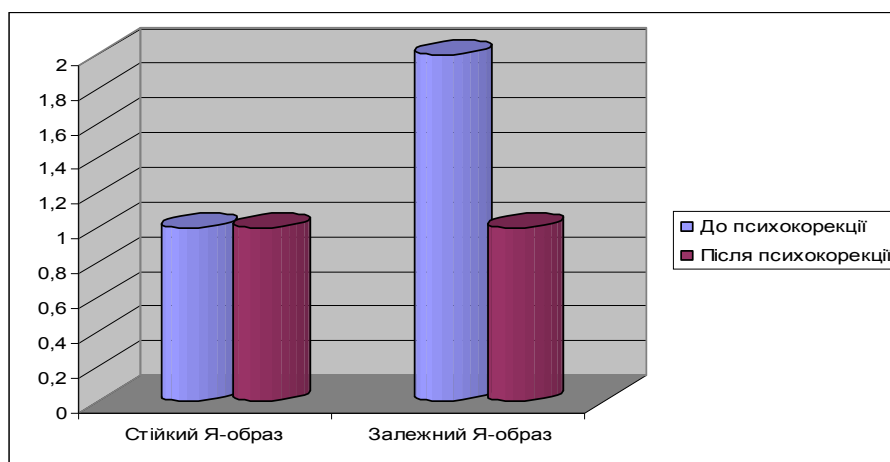


Рис. 1. Зміна показника “нестійкості Я-образу” під впливом психокорекційної групи у досліджуваних зі стійким і залежним уявленням про себе

Зміни, які відбулися з невротичністю під впливом психокорекційної програми у досліджуваних юнаків та дівчат зі стійким та залежним уявленням про себе, наведено в таблиці 1 та рис. 2.

Таблиця 1

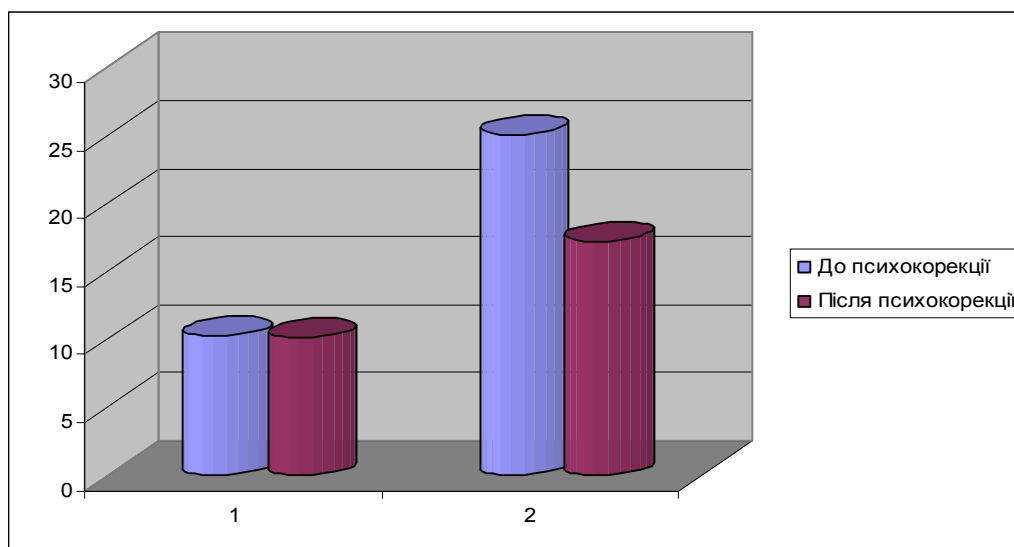
Психокорекційний вплив групи на рівень невротичності в досліджуваних із початково стійким і залежним уявленням про себе

Показники	Середнє значення		Величина t-критерію	p – рівень достовірності	Статистичне відхилення	
	ЕГ1	ЕГ2			ЕГ1	ЕГ2
Невротичність у досліджуваних зі стійким уявленням про себе	10,25	10,10	0,20	0,88	5,07	5,03
Невротичність у дорослих із залежним уявленням про себе	25,1	17,25	7,51	0,02	4,8	4,7

Бачимо, що в юнаків і дівчат зі стійким уявленням про себе статистично значущих змін за рівнем невротичності (під впливом психокорекційної програми) не спостерігається. Але у досліджуваних із початково залежним уявленням про себе такі зміни є значущими ($t=7,51$).

По-друге, відповідаючи на поставлене питання № 2, зрозумілим стає те, що у досліджуваних, які початково були залежними від думки “Симпатика” чи “Антипатика”, по завершенню психокорекційної групи знизився рівень невротичності ($t=8,01$, $p=0,02$), ригідності

($t=2,5$, $p=0,02$) і тривожності ($t=3,03$, $p=0,02$) (хоча, якщо брати усіх досліджуваних юнаків і дівчат, то рівень тривоги не змінився).



Примітка: 1 – рівень невротичності у досліджуваних зі стійким уявленням про себе; 2 – рівень невротичності у досліджуваних із залежним уявленням про себе.

Рис. 2. Вплив психокорекційної групи на рівень невротичності у досліджуваних зі стійким і нестійким (залежним) Я-образом

У досліджуваних зі стійким (незалежним Я-образом) під впливом психокорекційної групи рівень невротичності та тривоги суттєво не змінився, однак ці юнаки та дівчата стали менш ригідними ($t=2,7$, $p=0,02$). Щодо агресії, то особливих змін у двох досліджуваних групах не спостерігається. Значущі зміни, що відбулися під впливом психокорекційної програми у юнаків і дівчат з не стабільним Я-образом, представлено на рис. 3.

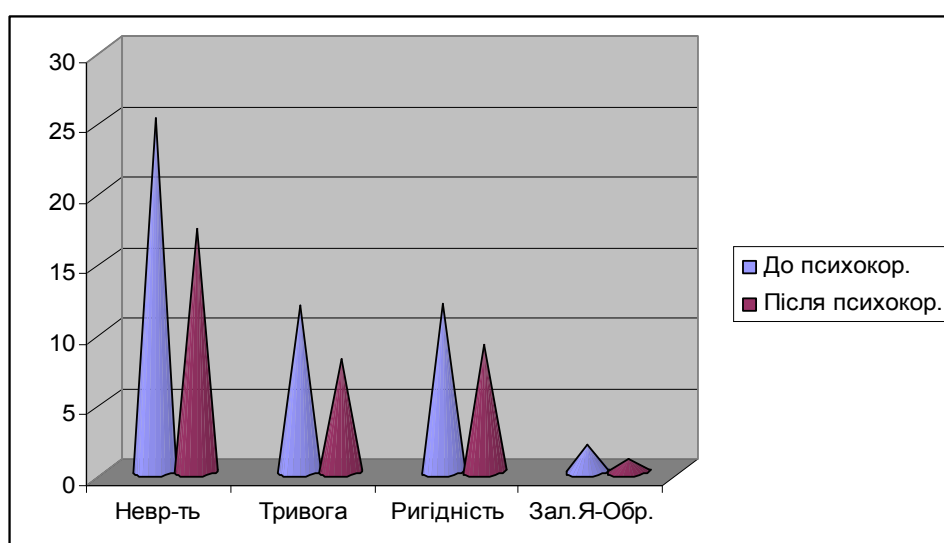


Рис. 3. Зміни, що відбулися внаслідок психокорекційної групи в юнаків і дівчат із залежним (нестійким Я-образом) уявленням про себе

По-третє, цікаво відстежити, що у тих випадках, коли “Антипатик” має статистично достовірний вплив на Я1 (початкове уявлення про себе), рівень невротичності після психокорекції змінюється у бік зростання, а рівень агресії осіб, котрі піддаються цьому впливу, є низьким.

Відтак: Я – А (1) корелює Невротичність 2 ↑
Я – А (1) корелює Агресивність 1 ↓

Однак важливим є і те, що у тих випадках, коли Я1-А корелює (“Антипатик” максимально точно бачить особу так, як та бачить себе сама), рівень невротичності значно падає. Тобто, якщо “Ти помічаєш, що Тебе відчувають, можливо, розуміють” (незалежно, чи це “Симпатик” чи “Антипатик”), рівень невротичності під впливом психокорекційних занять зменшується. Крім того, фруструюча особа, по суті, давала підтримку, бо виказувала розуміння і солідарність замість очікуваної ймовірної агресії.

Відтак: Я 1 – А корелює Невротичність 2 ↓

Що ж стосується особливостей впливу психокорекційної програми на досліджуваних юнаків і дівчат у контексті взаємодії з “Симпатиком”, то тут виявлено такі закономірності:

– як і з “Антипатиком”, зміна думки про себе під впливом “Симпатика” частіше відбувається в досліджуваних із низьким рівнем агресивності,

відтак: Я – С (1) корелює Агресивність 1 ↓

– у тих юнаків і дівчат, які підпадали під вплив “Симпатика”, рівень тривоги і фрустрації зростав із часом (по завершенню психокорекційних занять), але у тих випадках, коли “Симпатик” якомога точніше описував особистість “Іншого” (портрет і автопортрет досліджуваних максимально співпадав), невротичність юнаків і дівчат по завершенню психокорекційної групи спадала, а разом з нею – і рівень тривоги та фрустрації.

Відтак можна стверджувати, що якщо значуща особа (незалежно “Симпатик” це чи “Антипатик”) достатньо точно відчуває й описує особистість досліджуваного, то це може виступати запорукою потужного психокорекційного впливу на невротичність. Необхідно дати іншому відчуття, що його розуміють. Особливо це важливо на початку психокорекційного процесу.

Порівняння результатів дослідження “До” та “Після” психокорекційної роботи (беручи до уваги всіх досліджуваних, а не лише зі стабільним чи не стабільним Я-образом) в експериментальній і контрольній групах дає можливість робити висновки про наявність позитивних змін та особливості їх динаміки.

Отримані результати порівняльного аналізу показують, що існують статистично достовірні відмінності в експериментальній групі до проведення психокорекційної роботи (ЕГ1) та після неї (ЕГ2) за показниками невротичності ($t = 2,40$; $p < 0,02$), ригідності ($t = 2,06$; $p < 0,04$) та залежності Я-образу.

Таким чином, психокорекційні заходи, спрямовані на стабілізацію Я-образу (підвищення міри його незалежності), є ефективними для юнаків і дівчат із високим рівнем невротичності, що підтверджує знання про нестійкий (залежний) Я-образ як складову невротичності. А тому особливі психокорекційного впливу на невротичність є зниження рівня невротичності, яке можливе при формуванні незалежного Я-образу. Однак у залежних від “Антипатика” рівень невротичності з часом міг зростати. Також було відстежено, що серед юнаків і дівчат із залежним Я-образом в основному були досліджувані з низьким рівнем агресії.

Подальших наукових розвідок потребують питання: з'ясування інших особливостей Я-концепції досліджуваних із високим і помірним рівнем невротичності, якими можна було б скористатися у психокорекційній практиці; удосконалення психокорекційного інструментарію при роботі з юнаками та дівчатами, що мають високий рівень невротичності; порівняння особливостей психокорекційної практики з клієнтами, що мають високий рівень невротичності (однак становлять умовне здоров'я) та тими, що мають діагноз неврозу.

1. Базисное руководство по психотерапии / [ред. А. Хайгл-Эверса]. — С.-Пб. : “Восточно-Европейский Институт Психоанализа”, 2002. — 784 с.
2. Басюк О. Б. Залежність “Образу Я” від значущих інших як складова невротичності в юнацькому віці // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 11. — С. 12—16.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.
4. Вьготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. В 6 т. — Т. 3 : Проблемы развития психики. — М. : Педагогика, 1983. — С. 6—163.
5. Кон И. С. Психология старшеклассника : Пособие для учителей. — М. : Просвещение, 1980. — 192 с.
6. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. — 425 с.
7. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии. — М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. — 384 с.
8. Райс Ф. Я-концепция, самооценка, пол, этническое происхождение и идентичность / Ф. Райс // Психология подросткового и юношеского возраста. — С.-Пб. : Питер, 2000. — С. 219—255.
9. Салливан Г. С. Вашингтонская школа : межличностная теория психотерапии // Техники консультирования и психотерапии. Тексты / ред. и сост. У. С. Сахакиан [пер. с англ. М. Будыниной и др.]. — М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 152—174.
10. Семке В. Я. Основы персонологии. — М. : Академический Проект, 2001. — 476 с.
11. Соколова Е. Т. Особенности самосознания при невротическом развитии личности: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.04 / Е. Т. Соколова. — М., 1991. — 107 с.
12. Техники консультирования и психотерапии. Тексты. / Ред. и сост. У. С. Сахакиан. — М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 152—174.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013

О. Кузё

**Психокоррекция я-образа в личности юношеского возраста
с высоким уровнем невротичности**

В статье исследуются особенности влияния психокоррекционных мероприятий на юношей и девушек с высоким уровнем невротичности через формирование стойкого Я-образа, а также доказана их эффективность. Описаны различия динамики невротичности, исходя из зависимости Я-образа от мнения “Симпатика” и “Антипатика”.

Ключевые слова: стойкий Я-образ, нестойкий (зависимый) Я-образ, невротичность, психокоррекционная программа, юношеский возраст, “Симпатик”, “Антипатик”.

О. Kuzio

**Psychocorrection of Self-Image of Adolescent Personality
with a High Level of Neuroticism**

The article considers peculiarities of the influence of psychocorrective means on teenagers with a high level of neuroticism through the formation of stable self-image and proves its effectiveness. The author describes distinctions in the neuroticism dynamics proceeding from the dependence of self-image on the opinions of “sympathy person” and “antysympathy person”.

Key words: steady self-image, unsteady self-image (dependent), neuroticism, psychocorrective programme, adolescent age, “sympathy person”, “antysympathy person”.

Рецензент – кандидат психологічних наук З. Л. Становських

УДК 377.2.035

*Оксана Микитюк,
Андрій Зачепа*

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ САНАТОРНОГО ТИПУ

В останні роки в житті українського суспільства відбулися істотні зміни, що торкнулися як економіки, так і інтеграції України в європейський простір. Одним з основних чинників підвищення якості знань є впровадження в практику навчання інноваційних технологій, оновлення всього навчально-виховного процесу відповідно до сучасних досягнень науки і техніки. Актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запроваджень технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах, та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Актуальним стало виховання самостійного, активного суб'єкта, що відповідає за свої дії, представляє результати своїх вчинків, вміє орієнтуватися у складних ситуаціях і приймати правильні рішення. Підвищена увага до знанневої складової освітнього процесу, звичне для нашої школи впродовж і багатьох років, відчуження педагога від підлітка, особливо якщо він має будь-які порушення в поведінці, призводить до розриву між бажаним і дійсним у поведінці підлітка. Такий розрив може бути ліквідований при наданні підлітку допомоги педагогічного і психологічного плану, на що повинні бути зорієнтовані всі учасники навчально-виховного процесу. Вивчення і подолання соціальної дезадаптації дітей, які потребують лікування і перебувають на стаціонарному лікуванні та навчанні в умовах шкіл-інтернатів санаторного типу, є однією з найважливіших соціальних і психолого-педагогічних проблем сучасності.

Увага до цієї проблеми виникла не сьогодні. Так, наприклад, у Е. Дюркгейма концепція соціалізації спирається на висунутий ним принцип соціологізму. У дусі цього принципу він дав трактування виховання, спрямованого проти уявлень про виховання як індивідуальну дію педагога стосовно школяра, що було характерно для тодішньої педагогіки. Дюркгейм розглядав виховання як соціальний інститут, який впродовж століть і в усіх відомих суспільствах змінював свою природу [1]. Різні трактування процесу

соціалізації використовують західні та вітчизняні соціально-психологічні школи. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс) розуміють соціальний розвиток особистості як самоактуалізацію “Я-концепції” [5; 6; 7]. На думку О. Ситнікової, “соціалізація” – це процес “входження індивіда в соціальне середовище”, “засвоєння ним соціальних впливів”, “прилучення його до системи соціальних зв’язків”.

О. Ситнікова розглядає адаптацію і як складову частину соціалізації, і як її механізм [6]. “Адаптація” – поняття міждисциплінарне, і в кожній науці визначається по-своєму. Згідно з концепцією Ж. Піаже, адаптація – і в біології, і в психології розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів: акомодатії та асиміляції. Перший із них забезпечує модифікацію функціонування організму чи дій суб’єкта відповідно до властивостей середовища. Другий же процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх відповідно до структури організму або включаючи їх у схему поведінки суб’єкта. Зазначені процеси тісно пов’язані між собою й опосередковують один одного. Поняття “адаптація” розглядають багато вчених, які працюють у різних сферах педагогіки, психології та суміжних дисциплін. Так, на основі аналізу поняття “адаптація” і його застосування у психології та педагогіці Ю. Воронський виділяє такі характерні аспекти терміна “адаптація”:

1. Термін “адаптація” описує процеси, що відбуваються з особистістю під впливом змін зовнішнього середовища.
2. Адаптація характеризує процес і результат внутрішньої перебудови системи: поява в ній нових якостей у відповідь на зовнішні зміни.
3. Зовнішні зміни викликають в особистості стан внутрішньої напруги, на зняття якого й спрямована адаптація.
4. Результат адаптації залежить від адаптаційної здатності особистості.
5. Адаптація є передумовою нормального функціонування особистості, основним фактором еволюції, тому розвиток людини може бути охарактеризований як довготривала адаптація, яка може ускладнюватися, прогресувати або регресувати [8].

У шкільній педагогіці, психології йдеться про соціальну адаптацію особистості або соціальної групи до соціального середовища (мікросередовища), у процесі якої встановлюються співвідношення, які забезпечують розвиток як особистості та соціальної групи, так і середовища (мікросередовища).

Розглядаючи поняття “соціальна адаптація”, не слід відокремлювати психологічний аспект від соціального, оскільки адаптація є комплексним феноменом – соціальним середовищем, де обертається особистість, поділяючись на предметну й особистісну. У соціології соціальна адаптація ча-

сто трактується як процес пасивного пристосування суб'єкта до вимог суспільства, встановлення рівноваги з соціальними вимогами і рядом певних заборон (інколи ціною жертв із боку особи чи групи). У ряді концепцій соціальна адаптація розуміється як двосторонній процес і результат зустрічної активності суб'єкта і соціального середовища [3; 9].

Мета статті – розглянути проблеми формування соціально-психологічної адаптації школярів в умовах шкіл-інтернатів санаторного типу, визначити причин педагогічної занедбаності педагогічно проблемних школярів.

Вітчизняною педагогічною школою питання соціальної адаптації розглядаються, як правило, у контексті досліджень проблем способу життя колективу, особистості. Соціально-психологічна адаптація в багатьох наукових роботах представлена як процес гармонізації відносин особистості з соціально-психологічним середовищем. Крім поняття “соціальна адаптація”, досліджувана нами проблема тісно пов'язана з такими поняттями, як “педагогічна занедбаність”, “важкі підлітки”.

Результати досліджень психологів, педагогів свідчать про те, що витоком проступків і правопорушень серед неповнолітніх є відхилення у соціальній поведінці, ігровій, навчальній та дозвіллевій діяльності. Нерідко вони беруть початок у ранньому дитинстві, тобто приблизно з трирічного віку. Дитина, якій не прищеплені навички правильної поведінки, уміння підкорятися існуючим правилам (наприклад, у грі чи у спортивних змаганнях) не зважає на норми поведінки.

Для цієї категорії дітей характерні хронічне відставання з навчальних предметів, інтенсивний опір педагогічному впливу, негативне ставлення до навчання, різні асоціальні прояви. Залежно від якості, тривалості та ступеня несприятливого впливу негативні установки в поведінці дітей можуть носити поверхневий характер або вкорінюватися, вимагати тривалого і наполегливого перевиховання. Нам видається, що кращий засіб подолання педагогічної занедбаності дітей – раціоналізація навчально-виховної роботи в дошкільних установах, у школі, в установах додаткової освіти, зміна умов сімейного виховання дитини. Підлітковий вік традиційно вважається найважчим у виховному відношенні. Найбільша кількість підлітків із так званою педагогічною занедбаністю (низька успішність, погана дисципліна, розлад взаємовідносин із дорослими й однолітками, прояв негативних рис особистості та поведінки тощо) припадає саме на середні класи, особливо, коли підліток тривалий час хворіє, що потребує лікування і перебування у школах-санаторіях (від хвороби туберкульозу до важких форм бронхіальної астми).

У підлітковий період відбуваються активні процеси співвіднесення свого внутрішнього “я” з соціумом, змінюються й оціночні судження свого внут-

рішнього “я” підлітка, на які впливає стан соціуму [9]. Досить часто підліткам буває важко працювати над собою через невміння співвідносити свої переживання з власним “Я”, через погано розвинуті навички перенесення зовнішніх оцінок у світ внутрішніх переживань, недостатньої самокритики.

У результаті розщеплення емоційного і когнітивного компонентів захисних реакцій механізми поведінки більше залежать від внутрішніх спонукань. Тоді сенс дисциплінарного впливу часто буває просто недоступний осмисленню і викликає не каяття, а роздратування [9]. Підлітки відчують потребу в спілкуванні з дорослими на рівних, рідко маючи можливість її задовольнити. Особливо це характерно, якщо школярі перебувають на навчанні та лікуванні у школі-інтернаті санаторного типу. Результатом стає протиставлення себе, свого “Я” дорослим, вимога автономії. У підлітків є прагнення перейти у групу дорослих і користуватися деякими їхніми привілеями, яких немає у підлітків. Ця проблема вкрай актуальна у школах-інтернатах санаторного типу, коли школяр перебуває у замкнутому просторі.

Причинами педагогічної занедбаності найчастіше є: прогалини у навчально-практичних і соціально-етичних знаннях, наявність спотворених понять і негативного життєвого досвіду; недоліки, відступи від норми в розвитку якостей особистості; відхилення від норм у взаємовідносинах особистості з оточуючими; проблеми зі здоров'ям, які приносять страждання дитині.

Згідно з роботами західних учених, зокрема О. Лорне, “педагогічна занедбаність” – це стійке відхилення від норми в поведінці, моральній свідомості, навчальної діяльності, що проявляється в невихованості дитини, відставанні її розвитку, що зумовлено негативним впливом середовища і помилками у вихованні, частою зміною шкіл і викладачів, негативним впливом вулиці, бездоглядністю. Тобто ця проблема викликана педагогічними причинами й усувається за допомогою педагогічних засобів.

На думку О. Котлярського, педагогічна запущеність включає три компоненти [5]: відхилення від норми в поведінці та навчальної діяльності, які зумовлені тим, що індивідуальний досвід цих дітей є неповним; відставання в розвитку пам'яті, мислення, уяви, емоційно-вольових, моральних рис і якостей особистості, на які нашаровуються деякі вікові особливості – загострене самолюбство, швидка стомлюваність, конфліктність; суперечності у відносинах педагогічно занедбаних дітей зі своїми однолітками, вчителями, батьками.

Усе це значно ускладнює і спотворює їх навчальну діяльність і поведінку. Не випадково вчителі визначають педагогічну занедбаність як непідготовленість до школи, нерозвиненість, невихованість. На думку вчених, педагогічна занедбаність розвивається поступово, проходячи певні стадії [1; 2; 8]. У підлітковому віці спостерігаються: порушення у сфері відносин, у тому числі у став-

ленні до самого себе; відхилення в пізнавальній сфері (затримка і низький рівень розвитку пізнавальних процесів, вольових проявів, трудової культури).

Соціальний і педагогічний аспекти занедбаності взаємопов'язані та взаємозумовлені. Зовнішніми причинами педагогічної занедбаності в дитячому віці є дефекти сімейного виховання, на які нашаровуються недоліки і прорахунки в освітньо-виховній роботі в дитячому садку і школі, зокрема дегуманізація педагогічного процесу і сімейного виховання. Внутрішніми причинами виникнення та розвитку психологічної занедбаності дітей можуть бути індивідуальні психофізіологічні й особистісні особливості дитини: генотип, стан здоров'я, домінуючі психоемоційні стани, внутрішня позиція, рівень активності у взаємодії з оточуючими та ін. [1; 2; 8; 9]. Проблеми зі здоров'ям, зокрема важкі стадії бронхіальної астми, туберкульозу тощо підвищують тривожний стан дитини, викликають зайву нервозність, розгубленість, розпач. Страх чергового нападу бронхіальної астми, сам процес вдихання бронхолітиків, щоб зняти напад бронхіальної астми, викликає у дітей стан розпачу і тривоги.

Вкрай несприятливим для розвитку особистості дитини є поєднання ворожого ставлення до дитини з боку педагогів і батьків, авторитарного характеру навчання і виховання в сім'ї та школі, пасивної позиції дитини. Однак у кожному виховному середовищі можна виділити безліч соціально-педагогічних ситуацій, які по-різному впливають на стан занедбаності. Взаємна байдужість і взаємна агресія дорослого і дитини, як правило, породжують глибоку педагогічну занедбаність. Ситуація односторонньої симпатії, тобто позитивна зацікавленість і ставлення окремих вихователів до дитини (у школі-інтернаті санаторного типу), їх прагнення врахувати його індивідуально-особистісні особливості, подолати дисгармонії в його розвитку при сильному опорі дитини, призводить до так званої кількісної динаміки занедбаності. У поведінці дитини продовжують накопичуватися негативні звички, його вчинки все більше не відповідають соціальним очікуванням. Таким чином, педагогічна занедбаність виникає там, де не створюються умови для повноцінної соціалізації та індивідуалізації особистості дитини: навколишнє мікросередовище, перш за все батьки і педагоги, негативно впливає на формування особистості дитини як суб'єкта власного життя: він не отримує достатньої свободи для прояву своєї активності у взаємодії з предметним і соціальним середовищем.

Таким чином, психологічним механізмом педагогічної занедбаності дітей є гіперуособлення, яке виражається в посиленні позиції "не такий, як усі", виникненні психологічної незахищеності дитини та пов'язаних із нею захисних форм поведінки, насамперед агресивних.

Особливо це характерно для дітей, які перебувають більше шести місяців на навчанні та лікуванні у школах-інтернатах санаторного типу.

Особистість є результатом складного процесу соціального розвитку. По-перше, процес розвитку носить поступальний характер, коли пройдені ступені ніби повторюють відомі риси, властивості нижчих на вищому рівні. По-друге, розвиток характеризується незворотністю, тобто не копіюванням, а рухом на новому рівні, новому витку спіралі, коли реалізуються результати попереднього розвитку. По-третє, розвиток є єдністю боротьби протилежностей – внутрішньої рушійної сили процесу розвитку. Особистість формується в реальних відносинах макро- і мікросоціального середовища, а суспільно-історичні об'єктивні умови і соціальні закони визначають її формування. Проблеми соціально-психологічної адаптації важких школярів вкрай актуальні та потребують подальших досліджень.

Таким чином, розробка методичного підґрунтя формування соціально-психологічної адаптації школярів потребує подальших досліджень і пошуків.

1. *Бутенко Н. Ю.* Комунікативна майстерність викладача : навч. посібник / *Н. Ю. Бутенко.* — К. : КНЕУ, 2005. — 336 с.
2. *Бутенко Н. Ю.* Комунікативні процеси у навчанні : підручник / *Н. Ю. Бутенко.* — К. : КНЕУ, 2006. — 384 с.
3. Дидактика технологического образования : Книга для учителя / Под ред. *П. Р. Атутова.* — М. : ИОСО РАО, 1997. — 230 с.
4. *Євтух М.* За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) / *М. Євтух, О. Сердюк* // Вища освіта України. — 2001. — № 1. — С. 71-81.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учеб. пособие / *И. А. Зимняя.* — Ростов-на-Дону : “Феникс”, 1997. — 480 с.
6. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении / *В. А. Кан-Калик.* — М., 1987. — 190 с.
7. *Ковалёв Г. А.* Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / *Г. А. Ковалёв* // Вопросы психологи. — 1987. — №3. — С. 41—49.
8. *Ломов Б. Ф.* Методические и теоретические проблемы психологии / *Б. Ф. Ломов.* — М. : Наука, 1984. — 226 с.
9. *Серигов В. В.* Личностно ориентированное образование / *В. В. Серигов* // Педагогика. — 1994. — №5. — С. 16-21.

Стаття надійшла до редакції 26.12.2012

О. Микитюк, А. Зачена

Формирование социально-психологической адаптации

у школьников в условиях школ-интернатов санаторного типа

Рассматриваются проблемы формирования социально-психологической адаптации школьников в условиях школ-интернатов санатор-

ного типа. Поднимается вопрос социальной адаптации педагогически проблемных школьников с позиции выявления причин педагогической запущенности.

Ключевые слова: образовательный процесс, социальная адаптация, проблемы формирования адаптации, школы-интернаты санаторного типа.

О. Mykytyuk, A. Zacheпа

**Formation of Pupils' Social and Psychological Adaptation
in Conditions of a Boarding School-Resort**

The article considers ways of problems solving concerning the formation of social and psychological adaptation of pupils in boarding schools-resorts. The author raises a question of social adaptation of pedagogically problematic schoolchildren from the position of detecting the reasons of educational neglect.

Key words: educational process, social adaptation, problems of adaptation formation, boarding schools-resorts.

Рецензент – кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник О. М. Ігнатович

УДК 37.015.3

Дана Бородій

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

Педагогічний процес у вітчизняній психології розуміється як спільна діяльність учителя й учнів, котра розглядається з двох позицій: а) діяльнісна детермінація психічного розвитку; б) соціально-діяльнісна детермінація психічного розвитку [4, с. 140].

На шляху об'єктивного процесу навчання і виховання знаходиться такий суб'єктивний фактор, як особистість педагога, яка розкривається і впливає на учнів через спілкування з ними. Значення гуманного характеру спілкування педагога з вихованцями важко переоцінити, оскільки саме воно є головною умовою позитивного впливу педагога. Вади спілкування часто стають нездоланною перешкодою на шляху, здавалося б, добре відпрацьованого педагогічного механізму. Кожному відомо, що шкільні будні заповнені не лише радістю пізнання, а й конфліктами, боротьбою характерів і самолюбств. Саме тому спілкування ми будемо розглядати в контексті соціально-діяльної детермінації психічного розвитку особистості школяра як необхідної складової педагогічного процесу.

Інтерес до спілкування виявляють представники різних наук, оскільки воно є багатовимірним, багаторівневим феноменом. Філософи, наприклад, аналізують спілкування як спосіб реалізації суспільних відносин, розглядають його як вид діяльності, де фіксуються суб'єкт-суб'єктні відносини, досліджують вплив спілкування на формування особистості. Саме вони зробили наголос на необхідності усвідомлення значущості іншого і цінності звернення до нього як до рівноправного та відповідального суб'єкта. Дослідження проблеми спілкування в загальнофілософському плані є методологічною основою, на якій базується вивчення цього феномена в інших наукових дисциплінах, наприклад, в етиці, психології, соціології, медицині та педагогіці [8].

У науковій літературі широко досліджені складові педагогічного спілкування, зокрема активно вивчаються: процеси сприймання і розуміння в системі "вчитель – учень" (О. Бодальов, С. Кондратьєва); закономірності формування у педагога комунікативних умінь і навичок (В. Кан-Калік, Г. Ковальов, А. Добрович, О. Коропецька); система активного соціально-психологічного навчання і комунікативного

тренінгу (Л. Петровська, Т. Яценко, Л. Овсянецька); комунікативна компетентність вчителя (Ю. Ємельянов, І. Комарова, Х. Васишин).

Але разом із тим актуальною проблемою дослідження залишається вибір ефективного стилю спілкування вчителя зі школярами, а ще більш вагомим її складовою – формування та розвиток умінь використання об'єктивного стилю спілкування у процесі педагогічної взаємодії “вчитель – учні”.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні аспекти формування ефективного стилю спілкування вчителя зі школярами у процесі його професійно-педагогічної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Спілкування педагога з учнями є специфічним тому, що за статусом вони виступають у різних позиціях: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її та включається в неї. Завдання педагога – допомагати учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків.

Педагогічне спілкування займає особливе місце в переліку різних видів комунікації. Як зазначає О. Леонт'єв, під педагогічним спілкуванням слід розуміти професійне спілкування вчителя з учнем на уроці та в позаурочний час (у процесі навчання і виховання), що має визначені педагогічні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом та учнем [7, с. 326].

Під педагогічним спілкуванням також розуміють систему “соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямовану на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності” [1, с. 34].

Спілкування виконує в житті людини безліч функцій. На думку Б. Ломова, їх можна звести до трьох: інформаційно-комунікативної; регуляторно-комунікативної; афективно-комунікативної [3]. Якщо ж розглядати спілкування, виходячи з його значення в суспільному житті, то можна виділити ще дві його глобальні функції: спілкування як чинник розвитку суспільства; спілкування як чинник розвитку особистості [4].

Труднощі педагогічного спілкування існували завжди, але в наш час вони займають серед шкільних проблем хіба що не перше місце. Найбільш очевидною причиною вважається традиційна “ділова” спрямованість педагогічного спілкування, яка виявляється в тому, що педагог постає перед учнями, насамперед, у своїй викладацькій ролі, він передає інформацію, а учні повинні її засвоювати. Проблеми у взаєминах учнів і педагогів звично розцінюються як наслідок учнівської невихованості, а не можливих помилок педагога у спілкуванні. Суворість і вимогливість вчителя вважається

його безумовною перевагою, а їх надлишок – зрозумілим, хоч і небажаним перебільшенням. Такий підхід уже зник на рівні теорії, але залишається масовим у педагогічній практиці [4].

Друга причина полягає у вікових відмінностях і негативних особливостях психіки педагогів та учнів. Ці відмінності можуть перешкоджати ефективному спілкуванню навіть при інших позитивних моментах. У педагогів із віком може посилюватися консерватизм смаків і суджень, що спричинює брак здатності розуміти дітей у деяких їх проблемах. Для підлітків типовим є “афект неадекватності”, сплутаність ідентичності, загальне критиканство дорослих. Відбувається взаємне перебільшення вікових недоліків обох сторін: дітям часто приписується неповага до старших, дорослим – несправедливість, консерватизм. Це явище слугує психологічним захистом і тому є досить стійким.

Третя причина пов’язана з особистісними несприятливими рисами педагогів та учнів, серед яких: неврівноваженість, агресивність, образливість, грубуватість, егоцентризм, нечуливість [4].

Часто педагоги мають немовби два рівні установок на педагогічне спілкування. На теоретичному рівні вони щиро визнають необхідність довірливого і дружнього спілкування з вихованцями, а на практичному (який можна було б назвати вимушеним) цьому заважає недисциплінованість і невихованість учнів. У результаті переважає інформаційно-спонукальне спілкування. Інші педагоги, бажаючи позбавитися когнітивного дисонансу, раціоналізують свою поведінку, створюють типовий образ учня, який начебто потребує переважно вимогливості та суворості, а всілякі заклики до гуманності сприймають як рекламну балаканину.

Структуру педагогічного спілкування Н. Волкова розділяє на чотири етапи [1]: 1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). На даному, першому, етапі вчитель планує і прогнозує зміст, структуру та засоби, які буде використовувати у процесі комунікації зі школярами. 2. “Комунікативна атака – завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту” [1, с. 36]. Педагог повинен швидко налагодити контакт із вихованцем, зацікавити його, змобілізувати до праці та процесу навчання. 3. Керування спілкуванням – свідомо і цілеспрямована організація взаємодії педагога та вихованця щодо процесу спілкування відповідно до визначеної мети. На цьому етапі відбувається передача інформації від вихователя до учня, аналіз цієї інформації, взаємооцінка співрозмовників. Важливо, щоб упродовж цього етапу була атмосфера довіри, безпеки, доброзичливості. 4. Аналіз спілкування або етап самокоригування. На даному етапі педагог повинен поглянути критично

на те, як він організував процес спілкування з учнем, порівняти мету, засоби з результатами взаємодії, відтак, врахувавши свої позитиви і негативи, моделювати подальше спілкування.

Педагогічне спілкування характеризується такими ж закономірностями, що й спілкування в інших сферах життя і діяльності, але проблема полягає в тому, що практично існує певний наголос на його інформаційній, спонукальній та впливовій функціях. Педагогам здається, що у процесі навчання і виховання їм здебільшого необхідно інформувати учнів і спонукати їх на різні доцільні види діяльності. Внаслідок цього поза їх свідомою увагою часто залишається емотивна функція співчуття, недооцінка якої саме й виявляється винуватицею педагогічно небажаних форм спілкування.

Встановленню взаєморозуміння, контакту між співрозмовниками допомагає використання рекомендації психологів щодо “Ви-підходу”, тобто вміння людини, яка спілкується, поставити себе на місце співрозмовника, щоб краще його зрозуміти. “Я-висловлювання” вживається у спілкуванні, як правило, щоб описати ситуацію, коли виникає напруження (“Я бачу, що Ви засмучені...”); щоб точно передати свої почуття (“Я відчуваю...”), щоб пояснити причину свого рішення (“Я збирався це зробити інакше” або “Я, на жаль, не передбачив це”).

З будь-ким можна спілкуватися, враховуючи лише свої інтереси. Це “Я-підхід”. Але в умовах суб’єкт-суб’єктних стосунків доцільно застосовувати Ви-підхід. Спочатку з’ясувати наміри й очікування партнера, а потім разом із ним віднаходити варіанти розв’язання проблем [5].

Ми вважаємо, що ефективне педагогічне спілкування, яке передбачає використання Ви-підходу, має ґрунтуватися на таких принципах, як толерантність і референтність.

Толерантність посідає одне з важливих місць у процесі культури спілкування. Своє сприйняття вчитель часто вважає за еталон, апелюючи до власного досвіду та віку, що може призвести до непорозумінь і конфліктів. Принцип толерантності націлений на розуміння, що кожна людина неповторна й індивідуальна, і вона має право на свою точку зору.

Референтність – ще один принцип культури спілкування. Що робити, аби кожен педагог був референтною особистістю? По-перше, треба поважати партнерів у спілкуванні, ставитися до них із повагою. По-друге, наші партнери у спілкуванні відповідають нашим очікуванням. Ці очікування – образ доброї, приємної людини. Слід пам’ятати, що всі люди поведуться відповідно до того, що очікують від них ті, хто поруч. Відомо, що це явище в психології має назву “ефект Пігмаліона”. Авторитет та пошана педагога зумовлені ступе-

нем референтності в очах учасників співпраці, а референтність ми отримуємо в обмін на нашу повагу і довіру до інших [4].

Відомий сучасний дидакт вищої школи В. Генецинський виокремлює такі принципи, які визначаються ним як системоутворюючі чинники технології організації ефективної педагогічної взаємодії у системі “вчитель – учні” [2]: принцип рефлексивності: педагог повинен розглядати себе, свої знання, здібності та цінності як суттєвий фактор ефективності педагогічного впливу; принцип ефективності педагогічного впливу: цей вплив повинен здійснюватися таким чином, щоб визначений результат був досягнутий найменшими зусиллями і в оптимальний термін; принцип результативності: педагогічний вплив має місце тоді, коли досягнуто попередньо визначеного психологічно доцільного результату; принцип особистісної зорієнтованості: в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу як проєкції його основної мети завжди треба розглядати зміну особистості об’єкта впливу; принцип гармонійності: одиничний педагогічний вплив включається в систему інших педагогічних впливів таким чином, щоб сприяти досягненню загального ефекту; принцип імперативності: знання про об’єкти дійсності педагог – суб’єкт педагогічного впливу – повинен переосмислити як таке, що підлягає обов’язковому засвоєнню навчальною аудиторією.

Опираючись на основні теоретичні положення організації педагогічного спілкування й аналізуючи погляди окремих дослідників щодо дослідження даної проблеми [9, с. 207-208], ми визначаємо окремі етапи формування адекватного стилю спілкування, які базуються на таких ідеях: щоб навчитися ефективніше спілкуватися з дітьми, потрібно постійно, впродовж усього періоду навчання спілкуватися з ними; жоден принцип не замінить живого спілкування з дітьми; вони можуть лише служити допоміжними засобами; центральне місце і найбільш складний момент у спілкуванні – встановлення психологічного контакту, взаєморозуміння з партнерами по спілкуванню; щоб цьому навчитися, треба періодично змінювати партнерів таким чином, щоб учитель встигав вивчити їх особливості, знайти взаєморозуміння з ними і постійно розвивав і закріплював це вміння; у процесі спілкування відбувається обмін думками, ідеями, почуттями і переживаннями; особливістю педагогічного спілкування є те, що цей обмін націлений на розвиток одного з партнерів по спілкуванню – учня, на формування суб’єктивного досвіду пізнання, творчості тощо; для педагога спілкування з учнем є засібом розвитку його специфічної цілеспрямованої діяльності; для учня спілкування з педагогом є необхідністю, яка впливає зі специфіки навчальної діяльності, водночас процес спілкування між педагогом і учнем як неформальний обмін почуттями, переживаннями, ідеями

можливий лише за наявності духовної спорідненості, довір'я, взаємної потреби в спілкуванні; учень у сучасному навчальному процесі виступає в якості суб'єкта саморозвитку і різноманітної діяльності; для реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні молодших школярів вчитель повинен навчитися стимулювати активність учнів, надихати їх, домагатися прийняття позиції педагога, погоджуватися з нею, самостійно висувати ідеї, відстоювати свою думку; ефективне педагогічне спілкування неможливе без уміння вчителя займати різні позиції залежно від освітніх і виховних завдань, завдань спільної діяльності: консультанта, інформатора, духовного наставника, помічника, співробітника та ін.; вільне спілкування створює надзвичайно сприятливі умови для вивчення особливості кожного учня; важливо у спілкуванні створити такі умови, які дозволили б учням розкритися повною мірою; важливу роль у розвитку школяра відіграє спілкування з ровесниками, батьками, дорослими людьми, ефективність якого можна суттєво підняти на основі педагогічного керівництва спілкуванням дітей, тому так важливо впливати на стиль і зміст спілкування дітей.

Ми вважаємо, що однією з вагомих ознак вибору ефективного стилю спілкування є сформована комунікативна компетентність педагога.

Комунікативна компетентність визначається як володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість, орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, становому менталітету тощо. Комунікативна компетентність – це також здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Деякі науковці відносять її до складу соціальної компетентності як феномена, що охоплює більш широку сферу людських взаємин [5].

Комунікативна компетентність включає в себе сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, що виступають внутрішніми засобами орієнтування та регулювання комунікативних дій із метою встановлення, підтримки і розвитку ефективних контактів з іншими людьми в різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії [3].

Для ефективної комунікації властиві такі ознаки: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації та предмета спілкування (досягнення більшої ясності у розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальним витрачанням ресурсів). Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [1].

Таким чином, формування ефективного педагогічного стилю спілкування майбутнього вчителя у взаємодії “вчитель – учні” значною мірою залежить від рівня психологічної установки педагога, яка й визначає різні підходи. Одним з оптимальних напрямів визначається гуманістичний підхід, який передбачає стосовно навчання та виховання школяра реалізацію ідеї самоактуалізації та розкриття творчих можливостей кожної людини, а також проголошує виховання дитини у всій повноті її унікальності та своєрідності, її можливостей активно і творчо вчитися. Вибір ефективного стилю спілкування залежить від багатьох чинників, один із яких – володіння високим рівнем педагогічної майстерності вчителем, який обов’язково повинен ґрунтуватися на гуманістичному підході до виховання та формування особистості школяра. Подальшого дослідження потребує обґрунтування принципів добору змісту та форм організації навчальної роботи зі студентами щодо навчання їх професійно-педагогічного спілкування в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Н. П. Волкова. — К. : ВЦ “Академія”, 2006. — 256 с.
2. Генецинский В. И. Знания как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В. И. Генецинский. — Л. : Изд-во Ленинградского унив., 1989. — 144 с.
3. Кашицкий В. И. Коммуникативная компетентность как ресурс совладающего поведения личности / В. И. Кашицкий // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. — С. 201—202.
4. Ковальчук З. Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя зі старшокласниками : монографія / З. Я. Ковальчук. — Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. — 160 с.
5. Куницина В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Польгоша. — С.-Пб. : Питер, 2001. — 544 с.
6. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1981. — С. 3—23.
7. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бодровская, С. Розум. — С.-Пб. : Питер, 2008. — 432 с.
8. Рейс Ф. Секрети успішного навчання: практичні поради для студентів / Філ Рейс / пер. з англ. О. Гладкого. — Львів : Свічадо, 2006. — 256 с.
9. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера : кн. для преподав. высш. и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 304 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013

Д. Бородий

Психолого-педагогические аспекты формирования эффективного стиля общения будущего учителя со школьниками

Статья раскрывает особенности педагогического общения педагога со школьниками, его структуру; автор характеризует этапы формирования эффективного стиля общения будущего учителя в процессе его профессионально-педагогической подготовки, определяет принципы, на которых должно основываться педагогическое общение педагога со школьниками.

Ключевые слова: общение, педагогическое взаимодействие, трудности общения, эффективность общения.

D. Borodiy

Psychological and Pedagogical Aspects of Effective Communication Style Formation of Future Teacher with Pupils

The article educes features and structure of pedagogical communication of teacher with students; the author describes the stages of effective communication style formation of future teacher in the process of vocational and educational training. The paper determines the principles that pedagogical communication of teacher with students should be based on.

Key words: communication, pedagogical interaction, communication difficulties, effectiveness of communication.

Рецензент – кандидат психологічних наук З. Л. Становських

УДК 37.013.73(09)

Галина Антонюк

ОСВІТНЯ ПРАКТИКА КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ В КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОГО СХОЛАСТИЧНОГО ДИСКУРСУ

У вивченні історії Києво-Могилянської академії, зокрема її спадщини (латиномовної рукописної) важливе місце посідає питання дотичності цього навчального закладу до схоластичної європейської традиції. Незважаючи на численні факти звернення до окресленого питання, що часто представляють протилежні точки зору, аналіз киево-могилянської спадщини у контексті європейського схоластичного дискурсу є актуальним для сучасної науки.

Завдання статті – на прикладі Києво-Могилянської академії охарактеризувати схоластичний метод як важливий етап у розвитку теоретичного мислення у вітчизняному освітньому просторі; показати, що переакцентування з інтуїтивного споглядання на раціоналізм було необхідним у період XVII–XVIII ст., коли розвиток виробництва і суспільні запити поставили перед наукою нові вимоги; виокремити філософію як теоретичну дисципліну, де схоластичні методи слугували теоретизації наукового знання й імплантації вітчизняної науки у західноєвропейській освітній простір.

Роль навчальних закладів, які діяли в Україні в період XVII–XVIII ст., у вітчизняній історії освіти оцінювалася неоднозначно. У XIX та першій половині XX ст. серед дослідників переважала думка, що спадщина Києво-Могилянської академії є суто схоластичною, відірваною від культури і суспільних запитів свого народу, сліпим наслідуванням західних зразків. Подібну концептуальну оцінку поділяли М. Сумцов, М. Грушевський, І. Франко та інші російські й українські дослідники. Ось яку оцінку дав цьому навчальному закладові І. Франко у статті “Історія української літератури. Часть перша. Від початків українського письменства до Івана Котляревського”: “Сказавши по правді, не було чого величатися тою могилянською колегією, чи як її стали з часом називати Академією. Ані сам Могила, ... ані Трофи-

мович та Косов, ані Гізель та Баранович не були людьми настільки просвіченими, щоб могли поставити нову школу на нових підставах, сполучити в ній новочасні вимоги з потребами українського народу і вітхнути цілість патріотичним духом. Вони задоволилися тим, що механічно скопіювали старий єзуїтсько-польський шкільний шаблон з його схоластичною формалістикою, з завантажуванням пам'яті пустими формами, з повною неувагою до життя і його вимогів, з погордою до хлопства й простацтва, з гордощами за власну вченість і з претензіями на доходи, титули й посади за ту ніби вченість. Тільки виїмкові одиниці, такі як скептик Феофан Прокопович здужали проламати сю схоластичну шкаралуцу і дійти до реального світогляду та впливової праці – хоч і не на користь Україні; найбільша частина учеників Могиланської академії так і застрягла з вухами в мертві схоластицизмі, в повній бездіяльності ума й серця, в повній безкритичності думки; академія була для України не джерелом освіти і розвою, а затхлою багнюкою, що ширила духовну деморалізацію, пасивність і протрацію замість піддержувати духа ініціативи і критицизму. ... Всі здоровенні книги, написані членами і учениками тої колегії в другій половині XVII в., не мають ніякої літературної вартості, і було б шкода місця на їх бібліографію” [14, с. 310-311].

На думку відомої дослідниці історії Києво-Могиланської академії, доктора філософії В. Нічик, негативна оцінка діяльності Києво-Могиланської академії була зумовлена, в першу чергу, тим, що жоден із тогочасних учених не досліджував систематично і ґрунтовно ані творів Могили, ані рукописної спадщини викладачів Академії. Висновки цих учених не ґрунтувалися на текстологічному аналізі джерел, а отже, не могли претендувати на науковість [5, с. 59]. Ще більше значення мав метод, який застосовувався тогочасними дослідниками української культури. Виходячи із засад Просвітництва і компаративістики і спостерігаючи при побіжному перегляді у багатьох лекційних текстах наявність значних елементів схоластики, які Західна Європа у XVII–XVIII ст. вже пережила, дослідники з ненаукової позиції розцінювали всю діяльність цього закладу як крок назад у розвитку світової культури. Факт поєднання світогляду пізнього середньовіччя з елементами Відродження, Реформації та раннього Просвітництва не брався до уваги, вважався таким, що не заслуговує на дослідження. При зосередженні уваги на схоластиці ці елементи Відродження, Реформації, Просвітництва здебільшого не помічалися. У такий спосіб специфіка тогочасної української культури, її світоглядне начало залишалися поза межами наукових розробок. Не брався до уваги факт, що Україна, на відміну від Заходу, не пройшла етапу схоластики, без оволодіння раціоналістичними здобутками якої вона не могла долучитися до надбань

європейської культури. Схоластику ці вчені як діячі Відродження та Просвітництва оцінювали як щось однозначно негативне [5, с. 60].

Більш поміркований і розважливий підхід до окресленої проблеми виявлено у працях дослідників Академії дожовтневого періоду. Йдеться, передусім, про праці київських істориків М. Петрова, С. Голубєва, В. Аскоченського, Ф. Тітова та ін. Вони не заперечували причетність києво-могилянських професорів до схоластичної традиції, але намагалися довести історичну необхідність схоластичного методу в освітній практиці цього навчального закладу [12, с. 39-66].

Так, В. Аскоченський – один із перших істориків Київської Академії – вже у середині ХІХ ст. у праці “Киев с древнейшим его училищем Академиею”, виданій у 1856 р. [1], виступав на захист схоластики, доводив необхідність схоластичних методів у вітчизняному просторі інтелектуальної культури¹.

¹ У праці В. Аскоченського читаємо: “Мы привыкли называть старинное образование схоластическим, привыкли соглашаться, что “тогдашний род учения страшно расходился с образом жизни, что эти схоластические, грамматические, риторические и логические тонкости решительно не прикасались ко времени, никогда не применялись и не повторялись в жизни, что учившиеся им ни к чему не могли привязать своих познаний, хотя бы даже менее схоластических”. Многие писатели, как скоро дойдет дело до образования получаемого некогда в Древней Киевской Академии, без дальнейшего размышления клеймят его неприложимым к жизни, потому, что там считалось необходимою только знание латинского языка, что философию заведовала схоластика, богословием – диалектическая полемика; не нужному Академия учила много, а нужному мало, “что коллегия потому не принесла плодов столько, сколько можно было ожидать от нее”. Пора наконец подумать, что такое схоластическое учение юго-западной России, на которое так постоянно и усердно нападают? Взгляните пристальней в философские конспекты, которые больше всего должны выражать схоластическое направление, – в самом ли деле в них нет ничего такого, о чём любознательная современная наука? Оставляем диалектику, тоже впрочем необходимую по тогдашнему времени, и возьмём прямо логику. Все действия и отправления ума человеческого подведены под законы, которые едва ли могут когда-либо измениться; указаны предрассудки, препятствующие видеть истину, уложены и приведены в порядок формы мышления, преподаны правила, как управляться потом с запасом будущих сведений, чтоб они выходили из головы стройными, последовательными, не противоречащими себе и умными, как Минерва из головы Юпитера. Спрашивается: чего же тут не достаёт против нынешних логик? Взглянем теперь на так называемую физику, как часть философии: все предметы входящие в область ума философствующего, начиная от Источника всего видимого и невидимого до последних явлений естества, совмещены и разобраны стройно, ясно и последовательно. Конечно, ближайшие учёные природы много открыли такого, что было неведомо нашим предкам и привело к необходимости вымышлять особые части философствования: но можно ли осуждать за это наших древних учёных? Они не были знакомы с явлениями магнетизма и сомнабулизма, не знали силы паров и электричества: следует ли из этого, что они были круглые невежды? Упрек, делаемый им за преподавание наук, будто бы неприложимых к жизни, зависит от того, что мы не отделяем наук, так называемых свободных, от наук чисто положительных и механических: но всеми управляет дух времени. Самое развитие рассудка “до излишества строгое и разборчивое”, тоже, по-видимому, поставляемое Академии в упрёк, было необходимым и естественным приготовлением его к изысканию средств более утилитарных. Алхимики действовали под влиянием даже ложных начал, а между тем их фантастические работы принесли величайшую пользу химии и другим естественным наукам. Киевские диалектики, по-видимому, спорили из-за пустяков: но они об-

Інтенсивні дослідження наукової спадщини Києво-Могилянської академії розгорнулись у 30-40-х рр. ХХ ст.; друга хвиля – це 60-80-ті рр. Представники першої хвилі дали нові дослідження в галузі евристичного методу; представники другої хвилі здійснили текстологічний аналіз і продовжують працювати в цій галузі. У другій половині 60-х років в Інституті філософії АН УРСР склався науковий осередок, який вперше почав перекладати з латинської мови та систематично досліджувати рукописні курси з логіки, натурфілософії, етики, метафізики, прочитані професорами Києво-Могилянської академії. Серед науковців, які працювали в цій галузі – вчені Києва та Львова Ю. Мушак, В. Маслюк, Ф. Луцька, М. Кашуба, М. Рогович, В. Литвинов, І. Захара, А. Коркішко, Я. Гайдукевич, С. Яворський, В. Кондзьолка, Я. Стратій, І. Паславський, В. Андрушко [5, с. 60-61]. На основі перекладів текстів і здійснених досліджень у сучасній історико-філософській, педагогічній та культурологічній науці переглянуто попередню концептуальну оцінку спадщини Києво-Могилянської академії, приведено її у відповідність до перекладених курсів і їх наукових інтерпретацій. Результатом цих наукових досліджень стали не лише переклад і публікація найзначніших текстів (перекладених із латинської мови творів Феофана Прокоповича, Георгія Кониського, Стефана Яворського, Інокентія Гізеля [4; 7; 8; 9; 11; 15], а й низка праць, у яких стверджувалося переконання, що “сутність філософських курсів, прочитаних у Києво-Могилянській академії, хоча й включає схоластику, зовсім не зводиться до неї. Вона містить у собі також ідеї, що тяжіють до філософських учень Відродження, Реформації, раннього Просвітництва. У відході від схоластики, переході до ідей більш високих рівнів історико-філософського розвитку, у процесуальності й полягає найбільш глибока сутність цих курсів” [13, с. 116].

Варто зазначити, що філософія як навчальний предмет у її академічній формі потребує певного рівня освітнього середовища. Водночас освітнє середовище, необхідне для легітимізації академічної філософії в межах культури, передбачає своєю обов’язковою умовою наявність у цій

работали и сделали способным рассудок смотреть на вещи прямо, погружаться в глубину их и из недр природы извлекать те её тайны, которые человек употребил потом в свою пользу.

Соглашаемся однако, что всё это дело не бесспорное, и что предки наши мало оказали успехов в науках чисто естественных и механических, что из среды тогдашних учёных не явились ни Декарты, ни Спинозы, ни Канты, ни Лейбницы: но можно ли с основательностью утверждать неприложимость к жизни учения, преподаваемого древними богословами?... Пусть докажут нам, что Киевская Академия ничего не сделала для просвещения народа, что так называемая схоластика её была самая бесполезная вещь в свете. ... Она виновата тем, что все познания устремляла к одной мете – христианству, как основанию земного благосостояния, и в этом отношении мы вполне соглашаемся с замечанием автора Истории Русской Церкви, что “для славы её довольно и того, что она была рассадником православия и следовательно выполняла свое назначение” [1, с. 282-284] (Цитата наведена з додержанням сучасних орфографічних вимог – Г. А.).

культури певної історичної традиції. Процес трансляції філософського знання потребує, щоб філософська творчість як така мала місце у полі культури-реципієнта, виявила своє розуміння загальних принципів людського ставлення до світу не лише на рівні ідей, але й у понятійних теоретичних формах, що становлять підґрунтя світогляду й увиразнюють притаманний цій культурі та добі стиль мислення. Адже у попередній традиції до XVII ст. ця теоретична галузь функціонувала в системі культури, не виділяючись в окрему сферу суспільної свідомості. Вона розвивалася під егідою релігії в інших структурних формах культури: фольклору, літератури, літописання, охоплюючи проблеми, пов'язані із сенсом людського життя. Філософія у греко-слов'янському типі культури розумілась як мудрість, як життя в істині. Акцент ставився не стільки на теоретичному, категоріально-понятійному осягненні світу (західна традиція), скільки на житті в істині, на духовно-практичній реалізації набутих знань. На відміну від західноєвропейської культури, орієнтованої на раціональність, греко-слов'янська культура була орієнтована на духовність. Вона не виключала розум із пізнавальних операцій, але вершиною гносеологічного ряду вважала Логос-слово, яке своєю еманативною здатністю творить і висвітлює смисл речей [6, с. 79-80].

На боці візантійської моделі стояв власний культурницький традиціоналізм, що не сприймав латинської освіти, вбачав у ній лише “лжу” і поганське “баснословіє”, “хитрість” і “єресь”, пряму загрозу для християнства “своей вѣры”. Іван Вишенський радить львівським братчикам: “Затим по простоті віри нашої благочестя, боячися, щоб ви діти ваші не потруїли й не поморили хитрістю та єрессю латинською, раджу вам, православним, правовірну школу і даю пораду чого вони мають навчатися; щоб діти ваші спаслися і після вас отримали благочестя і не стратили християнської своєї віри: по-перше, ключ або грецьку чи словенську граматику, хай учать після граматики замість брехливої діалектики, яка вчить перетворювати з білого в чорне, а з чорного в біле, хай учаться богомолєбного і праведнославного Часословця; замість хитромовних силогізмів і велемовної риторики хай по тому вчать боговгодномолєбний Псалтир; замість світської філософії, що примушує розумну думку в повітрі тулятися, хай по тому вчать плачливий і смиоренномудрий “Октоїх”, а по-нашому догмати церковного благочестя – Осьмогласник. Адже конечний і боговгодний розвиток розуму – діяльне богослов’я” [3, с. 185].

Але у період XVII–XVIII ст. розвиток виробництва і суспільні запити вимагали більшого наголосу на раціоналістичних методах, на логіці, аніж на інтуїтивному спогляданні. Це переакцентування привело до зміни в

розумінні завдань освіти, зокрема її теоретичної галузі – філософії, її методів, предмета та структури. Це було здійснене викладачами дисципліни в Києво-Могилянській академії. Тут філософія вперше у навчальній практиці України почала викладатися як певна система теоретичних знань, що включала в себе раціональну, натуральну й моральну філософію (*Philosophia rationalis seu Logica, Philosophia naturalis seu Physica, Philosophia moralis seu Ethica*) [10, с. 152-165]. У систему викладання було введено курси логіки й натурфілософії, яких не було у попередній традиції. Ці зміни здійснювалися за допомогою синтезу науки і культури Заходу та Сходу Європи на підставі переосмислення і засвоєння їх відповідно до потреб часу. Завдяки такому синтезу вітчизняна наука за посередництвом Києво-Могилянської академії долучилася до наукових надбань Заходу.

Проте синтез західного раціоналізму у вітчизняному освітньому просторі був би неможливим без засвоєння найвищих його теоретичних надбань, без проходження попередніх етапів, що вели до них. Необхідно було роздиференціювати раціональне, дослідити його численні форми й операції, кожна зокрема, опанувати здатність вільного руху в галузі абстрактного мислення, відповідних методів і теорій для того, щоб від вивчення абстрактного перейти до його синтезу як конкретного, яке охоплювало б цілісність інтелектуального життя суспільства (релігію, науку, мистецтво, соціально-економічні відносини), прикладом може слугувати курс логіки Феофана Прокоповича [8, с. 7–111]. Для досягнення цієї мети необхідно було звернутися до логіко-раціоналістичних методів схоластики, що відображали дослідження абстрактного мислення в його деталях; потрібно було виробити в українських студентів вміння вільно користуватися операціями розуму для доведення істини, для спростування думки опонента, опираючись при цьому на вчення Аристотеля й інших мислителів. У такий спосіб вітчизняні інтелектуали навчалися осмислювати наступні етапи науково-культурного розвитку в напрямі Відродження, Реформації, Просвітництва з одночасним усвідомленням важливих світоглядних проблем, пов'язаних із буттям сучасного європейського суспільства і формування націй. Як зазначає В. Нічик, "...те, що в академічних лекційних курсах об'єднувалися і напластовувалися один на одного різнорівні й навіть протилежні елементи, пояснюється потребами української нації в прискореному інтелектуальному розвитку, її прагненням компенсувати пропущені етапи, на проходження яких Захід витратив час великої історичної тривалості. Це була спроба наздогнати його, засвоїти його здобутки для того, щоб далі створити підґрунтя власного поступу в галузі освіти, науки, культури на тогочасному світовому рівні" [5, с. 56–57].

Від початку свого заснування Києво-Могилянський колегіум здійснював викладання вищих студій (*studia superiora*). Юридично ці студії були підтверджені грамотами 1694 і 1701 р., за якими цей освітній заклад отримав право на викладання богословського курсу й відповідно підтвердив статус вищого навчального закладу. На запрошення Петра Могили прибув зі Львова перший професор для викладання філософського курсу Ісайя Трофимович-Козловський. Залишилися збереженими філософські курси його наступників Йосипа Кононовича-Горбацького “*Subsidium Logicae*” (1639–1640 pp.) та Інокентія Гізеля “*Opus totius philosophiae*” (1646–1647 pp.). Цим підтверджується факт, що вже у 40-х pp. XVII ст. у Києво-Могилянському колегіумі читалися не лише діалектика і логіка, а й фізика і метафізика. З 80-х pp. XVII ст. викладання філософії набуває систематичного характеру [10, с. 152–165].

Основними формами вивчення філософії та богослов'я в Київській академії, так само як і в єзуїтських закладах були лекція і диспут, успадковані від середньовічної школи. Ось яке визначення диспуту наводить Феофан Прокопович у своїй “Логіці”: “Диспут, як показує сама назва, є нічим іншим, як розв'язання питання про те, яка з двох суперечливих думок є істинною, коли філософи або інші спеціалісти розглядають міцність основи кожної з них і принципи, на які вони спираються, вступивши у розмову. Один з них бере до уваги засади іншого, а той, у свою чергу, заперечує протилежну для нього тезу, або ту саму тезу (тут немає різниці) розглядає перший, а заперечує інший. Звідси, хоч кожному із сторін підтримують численні прихильники, що ворогують між собою, то однак розпочинається бій двох таборів неначе на війні, якщо між двома протилежними поглядами немає середнього, за яким може йти третій. ...Шкільні диспути запроваджуються у формі звичайного діалектичного силогізму” [8, с. 10-11]. Диспути як форма навчання відігравали особливу роль у процесі опанування студентами філософських і богословських дисциплін, заміняли собою класні та домашні вправи, що практикувалися у попередніх класах. Щосуботні диспути були обов'язковою практикою у цьому навчальному закладі, вони були своєрідною лабораторією, в якій здійснювалася апробація матеріалу, викладеного лектором упродовж тижня. З цього приводу В. Аскоченський у згадуваній праці зауважує: “Професор не задавав уроків, а між тим вповні міг бути впевнений, що все сказане ним не мине даремно, що вихованець обов'язково буде вдумуватися в будь-яку його думку, обговорювати кожне його слово для того, щоб не бути при диспуті “неможузнайком” і не опозоритися як перед наставником, так і перед своїми товаришами. А для благородного змагання тут

відкривалися широкі можливості, а лінивим і нездатним не залишалося жодної можливості сховатися, адже саме їх мовчання служило би цьому сильним звинуваченням” [1, с. 285–286]. Таке зауваження, висловлене у ХІХ ст., на нашу думку, є слушною і актуальною для сучасної школи.

Отже, від початку і до середини ХVІІІ ст. філософія у Києво-Могилянській академії переживає період власної “системотворчості” на ґрунті схоластичного аристотелізму “другої хвилі”, що панував у європейських навчальних закладах до кінця ХVІІ ст. Але ця дотичність до схоластичного дискурсу не є чимось негативним для вітчизняної філософії і для вітчизняної освіти та науки загалом. Київські професори використовували схоластику як метод, що був панівним у середньовічних європейських закладах, це була школа, яку свого часу пройшли Декарт і Бекон. У європейських університетах із часів середньовіччя виклад наукових знань розпочинався з діалектики (логіки), що особливо увиразнювало його сутність і місце в системі освіти. Основне призначення курсу діалектики – давати розумовий вишкіл і виховання здатності до інтерпретації тексту, визнаного за авторитетний. Філософія поставала тут мистецтвом раціонального мислення, мистецтвом коментування тексту і як мистецтво породжувала ту своєрідну інтелектуальну традицію і навіть особливу філософську культуру, що одержала назву схоластики. Долучившись до схоластичного дискурсу, вітчизняна філософія (а отже, і наука) приєдналася не лише до європейської академічної традиції, закладаючи при цьому фундамент власної освіти. У першу чергу, це була спроба подолання тієї прогаліни, що утворилась у вітчизняній освіті ще з часів хрещення Русі. Київська Русь через історичні обставини не мала можливості безпосередньо засвоювати й імплантувати у свій культурний простір класичну античну спадщину, а долучалася до здобутків (не завжди кращої якості) європейської освіти і культури за посередництвом Візантії. О. Білецький у статті “Перекладна література візантійсько-болгарського походження” [2, с. 110–135] з цього приводу зазначав: “...Київській Русі Візантія давала тільки те, що вважала за потрібне імпортувати в слов’янські землі. Творів, що призначалися для верхівки візантійського суспільства, написаних прозаїками і поетами, які продовжували античну традицію в напрямі найвитонченішого формалізму і схоластичної казуїстики, – цих творів Візантія не імпортувала в країни, які вона хотіла б зробити своїми культурними колоніями. Передавалось лише те, що було абсолютно необхідне для потреб нового християнського культу, або те, що своїми властивостями і змістом могло сприяти візантійській культурній гегемонії над “варварами”, що їх вона “цивілізувала” [2, с. 111]. До киево-могилянської доби східні слов’яни про античну спадщи-

ну здебільшого “чули”, вдовольняючись перекладами чужих компіляцій за відсутності власних. Лише з киево-могилянських часів класична антична спадщина за допомогою раціональних методів, що займали панівне місце у середньовічній науці, стає доступною для вивчення і засвоєння у вітчизняному освітньому просторі. Освітня діяльність київських викладачів була спрямована на те, щоб за допомогою раціональних методів наблизити вітчизняну освітню культуру до європейського філософського дискурсу. В Україні XVII ст. становлення традиції аристотелізму, в тому числі в його схоластичній версії, стало закономірним явищем. Схоластика була необхідною для набуття українськими інтелектуалами розумового вишколу, розвитку теоретичного мислення як бази для формування наукового світогляду Просвітництва та Нового часу.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки:

1. Впродовж історії свого становлення українська педагогічна культура розвивалась як така, що була відкрита до надбань передових культур інших народів. Відкритість вітчизняної педагогічної культури прослідковується у діяльності освітніх закладів, що діяли на території України в період XVII – XVIII ст., зокрема в освітній практиці Києво-Могилянської академії.

2. Важливу роль для розвитку теоретичного мислення у вітчизняному освітньому просторі відіграла схоластика як метод, заснований на раціоналістичних засадах, який не був притаманний для вітчизняної культури (греко-слов'янської), але як домінуючий у західноєвропейському середньовічному полі освітньої культури.

3. Значення імплантації схоластики у вітчизняний освітній простір полягає, насамперед, у подоланні упередженості до раціонального осягнення світу, у прилученні східнослов'янських культур до європейського філософського дискурсу, а відтак – у закладанні підвалин вітчизняної освіти, відповідної європейським стандартам, у формуванні нового освітнього й інтелектуального простору.

1. *Аскоченский В.* Киев с древнейшим его училищем Академиею : В 2-х ч. / *В. Аскоченский.* — Киев : Университетская типография, 1856. — Ч. I. — 370 с. ; Ч. II. — 567 с.
2. *Білецький О. І.* Перекладна література візантійсько-болгарського походження / *О. І. Білецький* // Матеріали до вивчення історії української літератури. Т. I : Давня українська література. Доба феодалізму. — К. : Рад. школа, 1959. — 651 с.
3. *Вишенський І.* Початок про унію і притча про віру // *Іван Вишенський.* Твори. З книжної української мови перекл. *Валерій Шевчук*; передм. і прим. *В. Шевчука.* — К. : Дніпро, 1986. — 247 с.
4. *Кониський Г.* Філософські твори : у двох томах / *Г. Кониський*; Пер. з лат., упор., передм. та прим. *М. В. Кашуби* ; АН УРСР, Ін-т філос., Ін-т сусп. наук.

- К. : Наук. думка, 1990. (Пам'ятки філос. культури укр. народу); Т. I. — 494 с.; Т. II. — 569 с.
5. Нічик В. М. Петро Могила у духовній історії України : монографія / В. М. Нічик. — К. : Український центр духовної культури, 1997. — 328 с.
 6. Нічик В. М. Роль Києво-Могилянської академії в розвитку філософії в Україні / В. М. Нічик // Українське бароко. Матеріали I конгресу Міжнародної асоціації українців (Київ, 27 серпня — 3 вересня 1990 р.). — К., 1993. — 259 с.
 7. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах / Ф. Прокопович. — Т. 1 : Передмова. Про риторичне мистецтво. Різні сентенції. — К. : Наук. думка, 1979. — 512 с.
 8. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах / Ф. Прокопович. — Т. II. Логіка. Натурфілософія або Фізика. Етика. — К. : Наук. думка, 1980. — 550 с.
 9. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах / Ф. Прокопович. — Т. III. Математика. Історичні праці. Вірші. Листи. — К. : Наук. думка, 1981. — 524 с.
 10. Стратий Я. М. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии / Я. М. Стратий, В. Д. Литвинов, В. О. Андрушко. — К. : Наук. думка, 1982. — 348 с.
 11. Стратий Я. М. Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII в. : [монография] / Я. М. Стратий. — К. : Наук. думка. — 208 с.
 12. Ткачук М. Філософські курси Києво-Могилянської академії в контексті європейського схоластичного дискурсу / М. Ткачук // Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії: європейський контекст / Редкол. : В. С. Горський та ін. — Київ. : Вид. дім “КМ Академія”, 2002. — 312 с.
 13. Философская мысль в Киеве : Историко-философский очерк. — К. : Наук. думка, 1982. — 357 с.
 14. Франко І. Історія української літератури. Часть перша: Від початків українського письменства до Івана Котляревського / Іван Франко. Зібрання творів у 50-ти томах. — Т. 40. — К. : Наук. думка, 1983. — 559 с.
 15. Яворський С. Філософські твори : у трьох томах / С. Яворський; Пер. з лат., вст. ст., комент. та ім. покажчик І. С. Захари: АН України ; Ін-т філософії та ін. — Том I. — К. : Наук. думка, 1992 (Пам'ятки філос. культури укр. народу). — 630 с.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2012

Г. Антонюк

Образовательная практика Киево-Могилянской академии в контексте западноевропейского схоластического дискурса

На примере образовательной деятельности Киево-Могилянской академии в статье охарактеризирован схоластический метод как важный этап в развитии теоретического мышления в образовании Украины периода XVII — XVIII ст.; показано, что схоластика как метод преподавания философских дисциплин была попыткой преодоления недостаточного развития рационализма в греко-славянском образовании, а также попыткой приобщения к западноевропейскому схоластическому дискурсу и вхождения в европейский образовательный контекст.

Ключевые слова: схоластика, схоластический дискурс, Киево-Могилянська академія, філософські курси, раціоналізм, отечественная греко-славянська традиція, західноєвропейська освітня культура.

H. Antonyuk

**Educational Practice of Kyiv-Mohyla Academy
in the Context of West European Scholastic Discourse**

The article characterizes scholastic method as an important stage in the development of theoretical thinking in education of Ukraine in XVII-XVIII centuries on the example of the educational activities of Kiev-Mohyla Academy. It is shown that scholasticism as a method of teaching philosophical disciplines, was an attempt to overcome the lack of rationality in the Greek-Slavic education, and also an attempt of initiation to the western European scholastic discourse and inclusion into the European educational context.

Key words: scholasticism, scholastic discourse, the Kiev-Mohyla Academy, philosophy courses, rationalism, national Greek-Slavic tradition, Western European educational culture.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. А. Лавріненко

УДК 37.02

Зінаїда Гінтерс

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ С. СМАЛЬ-СТОЦЬКОГО У СТАНОВЛЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ

Українська інтелігенція в особі найкращих представників залишила нащадкам велику культурну і наукову спадщину – творіння своєї думки і практичної діяльності, з яких ми можемо почерпнути багато корисного для розбудови сьогоднішньої школи і школи майбутнього. З цього приводу В. Сухомлинський писав: “Можна без перебільшення сказати, що якби не світло знань про минуле матеріального і духовного життя суспільства, про розвиток культури, науки, системи освіти, педагогічної теорії, ми відчули б себе безпорадними, рухаючись навпомацки в темряві” [13, с. 62].

До плеяди видатних сподвижників розвитку освітньої справи в краї належить Степан Смаль-Стоцький – відомий професор-україніст, завідувач кафедри української мови та літератури Чернівецького університету, посол до Чернівецького та Віденського сейму, проводир українського національного відродження і творець українського шкільництва на Буковині. С. Смаль-Стоцький був найвідомішою людиною на Західній Україні та в наукових колах Західної Європи наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Упродовж багатьох років він був безперечним лідером культурно-національного руху українців краю [3].

С. Смаль-Стоцький народився 9 січня 1859 р. в с. Немилові на Львівщині (тепер Радехівський район). З 1864 р. навчався у місцевій сільській школі, отримуючи елементарні знання. За порадою місцевого вчителя, який побачив великі здібності дитини, 1867 р. батьки віддають його до Радехівської тривіальної школи, де провчився всього рік і з 1868 р. продовжив навчання у Львівській нормальній школі, яку закінчив через рік і успішно склав іспити до Львівської академічної гімназії. 1873 р. перейшов до польської гімназії, а згодом – до другої німецької. Під впливом видатного ученого, професора Г. Онишкевича С. Смаль-Стоцький разом з однодумцями-гімназистами і бурсаками почав видання бібліотеки творів відомих на той час письменників України. 1878 р. він із відзнакою склав випускні гімназійні іспити і вступив до Чернівецького університету на відділ слов'янської та української філології філософського факультету. На той час кафедрою слов'янської та української філології завідував Г. Онишкевич, учитель і наставник С. Смаль-Стоцького ще з Львівської

гімназії. В університеті С. Смаль-Стоцький вступив до студентського товариства “Союз”, його обрали головою товариства (1879–1882 рр.), ці обов’язки він виконував до закінчення університету [4, с. 506].

С. Смаль-Стоцький готувався стати викладачем гімназії, але на початку 1883 р. керівництво університету запропонувало йому вакантну посаду завідувача кафедри української мови і літератури в Чернівецькому університеті. Та щоб її зайняти, необхідно було поїхати до Відня, пройти курс навчання при Віденському університеті, захистити дисертацію й отримати науковий ступінь доктора слов’янської філології.

Молодий учений прослухав у Відні курс лекцій професора Ф. Міклошича, 1884 р. захистив дисертацію на тему “Процес аналогії у словозмінах руської мови”, склав докторантські экзамени (так званий рігозіум) й отримав наукове звання доктора слов’янської філології. Як перспективному обдарованому вченому Ф. Міклошич запропонував йому скласти габілітаційний іспит при Віденському університеті (спеціальна письмова контрольна робота і габілітаційна лекція, яку необхідно було прочитати перед ректором і професурою університету). Після цього Міністерство освіти і віровизнань затвердило його приват-доцентом Віденського університету, де він упродовж 1884–1885 навчального року практикувався у викладацькій роботі [1, с. 53].

22 березня 1885 р. С. Смаль-Стоцький був призначений надзвичайним професором Чернівецького університету, завідував кафедрою української мови та літератури аж до її закриття румунською окупаційною владою, а з 1894 р. обраний деканом філософського факультету цього ж університету [14, с. 3].

Цей період став початком активної наукової, громадської, політичної та освітньої діяльності вченого: він працював у товаристві “Руська Бесіда”, доклав великих зусиль до заснування товариства “Руська Школа” в Чернівцях і став його першим головою, був обраний головою товариств “Руська Бесіда” та “Руська Рада”. “Найбільша заслуга Рускої Бесіди в тім, – писав С. Смаль-Стоцький, – що вона покликала до життя різні рускі товариства, виплекала їх, так би сказати, на своїх грудях. Із аматорського театру пішло Драматичне товариство, відтак Буковинський Боян; гуманний бік діяльності Рускої Бесіди перебрало на себе товариство Народний Дім, що, засновавши бурсу для бідних школярів і підмогаючи всякі культурні змагання, виповняє свою задачу знаменито: околошкільництва заходить ся тепер Руска школа, а про просвіту міщан черновецких дбає Міщаньска Читалня” [6, с. 281–282].

“Руська Бесіда” 1885 р. почала видавати Бібліотеку для молоді. С. Смаль-Стоцький надавав надзвичайно великого значення виданню такої бібліотеки: “Молодіж се будучність народу! Яка молодіж, таке буде і те покоління, що має колись заступити своїх батьків. Коли ми єї добре ви-

ховаємо, коли в ній розбудимо любов до рідного, до своєї батьківщини, коли ми розширимо її світогляд, коли навчимо її бути працьовитою, заповідливою, ощадною, чесною і згідною в загальних справах, то спокійно зможемо колись зійти з сего світа, бо будемо мати певність, що діти наші не зведуть ся на ніщо, не знівечать здобутки батьків своїх, а будуть щиро дбати про себе і про нарід. Отсе була провідна думка Омеляна Поповича, за почином котрого узріла світ Бібліотека для молодіжи. Вона також від самого початку видає ся рідною мовою народною і як найкраще розвивала ся. ... Бібліотека для молодіжи, міщан і селян стада улюбленою популярною книжкою і розходилася по цілій Буковині” [6, с. 85].

С. Смаль-Стоцький як співзасновник майже всіх культурно-освітніх товариств став лідером національно-культурного відродження українців Буковини. Він незмінний посол до Буковинського (1892–1912 рр.) та Віденського (з 1911 р. до розпаду Австро-Угорської імперії у 1918 році) сеймів, з 1904 по 1910 рік його обирають заступником крайового маршалка. Обіймаючи такі високі посади та маючи великі повноваження, С. Смаль-Стоцький здійснював практичні кроки на користь свого народу, особливо селянства: розширив мережу сільських хат-читалень, сільських кас, сприяв організації економічної освіти, став ініціатором заснування народного університету в Чернівцях, що допомагало залученню широких мас населення до здобуття освіти, активізував розвиток видавничої справи на Буковині, домігся впровадження фонетичного правопису [8, с. 121–123].

Як громадсько-політичний діяч С. Смаль-Стоцький належав до народовського табору, який спочатку не мав точно визначеної політичної програми. Народовський табір у той період виступав від імені всього українського народу, а не окремої групи.

На Буковині народовці об’єднувалися у двох організаціях: “Руській бесіді” та “Руській правді”. Вони вважали себе репрезентантами всього українського населення Буковини. Їхньою метою була протидія румунізації Буковини та забезпечення прав для українського населення. У своїй боротьбі за реалізацію національних прав українців у рамках Австро-Угорської монархії народовці використовували легальні засоби, намагаючись підтримувати і розвивати національну українську ідею.

Єдність українських національних сил на Буковині дала позитивні результати. Вже в 1892 р. С. Смаль-Стоцький був обраний послом до Буковинського сейму (від Садагурського судового повіту). Пізніше він переобирався на кожних наступних виборах. Саме у Буковинському сеймі розпочалася велика і результативна робота С. Смаль-Стоцького. Ще більш успішною вона стала, коли в 1898 р. до Буковинського сейму, а

1901 р. – до Віденського парламенту був обраний український політичний діяч, барон М. Василько. Об'єднаними зусиллями С. Смаль-Стоцькому і М. Василькові вдалося провести у Буковинському сеймі закон про культурну автономію, а також низку інших важливих законів, за якими буковинські українці отримали повну рівноправність із румунами й іншими національними групами Буковини. Це започаткувало всебічний національно-культурний розвиток українців Буковини.

На період перебування С. Смаль-Стоцького віце-головою Буковинського сейму припадає розквіт українського шкільництва на Буковині. Активним помічником С. Смаль-Стоцького у цьому питанні був О. Попович. Завдяки їм та багатьом їхнім помічникам до початку Першої світової війни на Буковині діяло близько 150 українських народних шкіл, у яких працювало понад 350 учителів. Більшість шкіл були чотири- і навіть шестикласними. На цей період припадає відкриття українських відділів при державній гімназії та учительській семінарії в Чернівцях, української утравістичної (двомовної) гімназії в Кіцмані й української державної гімназії у Вижниці. Були також засновані приватні українські гімназії у Вашківцях і Чернівцях. Створювалися перші професійні школи. Збільшилася кількість студентів-українців на богословському факультеті Чернівецького університету. Головна заслуга розвитку українського шкільництва на Буковині належала С. Смаль-Стоцькому.

Виступаючи за національні інтереси українців, С. Смаль-Стоцький завжди ставав на захист української мови. Він був першим у Буковинському крайовому сеймі, хто заговорив українською мовою. Противники не змогли придумати нічого іншого, ніж заявити з цього приводу, що С. Смаль-Стоцький не володіє німецькою мовою. Виступаючи у сеймі, С. Смаль-Стоцький порушував питання про вживання української мови в державних установах, судах, у транспорті, в міському господарстві. Він виступав, щоб урядники, які працюють серед українського населення, знали українську мову і застосовували її в діловодстві, щоб вулиці в українських містах мали українські назви тощо.

С. Смаль-Стоцький підтримував постійно зв'язок з українським буковинським селом, здійснюючи народну програму “реальної політики”, яка приділяла селянству найбільшу увагу. Він підкреслював: “... Мусим зробити сильним наш стан хліборобський ... сили не матиме той стан, наколи его пролетаризується, ні! Він тоді або пожене в Бразилію, або стане в своїй власній вітчизні рабом других. Ми всіх сил мусимо доложити, аби сей стан скріпився, зміцнився, став якнайбільше незалежним. Тоді той стан стане підвалиною нашого культурного і економічного поступу, нашої політичної сили” [9].

С. Смаль-Стоцький як селянський син прекрасно знав і розумів становище селян, він не тішив себе ілюзіями щодо ефективності одномоментних акцій, які можуть зробити селян щасливими, як, наприклад, зрівняльний перерозподіл землі чи насильницьке створення великих колективних господарств. Натомість він активно взявся за створення системи позичкових кас і дрібних кооперативних об'єднань на Буковині. Подібні селянські організації на той час уже були поширені у Західній Європі. Поступово цей рух перекинувся у Галичину. Однак на Буковині далі окремих газетних публікацій із проблеми справа не рухалася.

Свою промову в Буковинському сеймі 1893 р. С. Смаль-Стоцький присвятив питанням організації кредиту для селян. Він підкреслив, що хлібороби потребують в основному невеликих позичок – до 300 злотих ринських. Такий кредит давали лише невеликі міські каси, але під значно вищим відсотком, ніж великі кредитні установи. У ще гірші умови потрапляли селяни, коли зверталися до лихварів, котрі затягали їх у кабалу. І без того тяжке становище селян ще більше погіршувалося. Тобто селяни в питанні кредитування були полишені владою напризволяще. Декілька товариств “Власна поміч”, які тоді організувала “Руська бесіда”, не могли вирішити питання. С. Смаль-Стоцький обґрунтував створення на Буковині мережі закладів за системою Райфайзена, що, на його думку, була найбільш придатною для селян. Суть цієї системи, яку ще в середині ХІХ ст. активно популяризував німецький економіст і політик Ф. Райфайзен (звідси й назва кас – райфайзенки), полягала у створенні в кожному селі каси взаємодопомоги, яка об'єднувала гроші самих селян. Як стверджував С. Смаль-Стоцький, перевага цих кас полягала в тому, що вони охоплювали невелику територію (село чи парохію), а усі члени такої каси добре знали один одного. Боржника можна було легко примусити сплатити позичку, можна було перевірити, чи правильно вона використовується, можна було надавати її тільки лише справним господарям тощо.

Завдяки енергійній діяльності С. Смаль-Стоцького ідея створення райфайзенок втілювалася в життя. Перші шість райфайзенок були відкриті 1898 р., а наприкінці 1904 р. їх налічувалося 78. Одночасно робилися спроби створити більші кредитні об'єднання. За ініціативою І. Окуневського 1896 р. у Чернівцях була створена “Руська каса для ощадности і позичок”. До неї вступило спочатку 26 членів із 35 паями. Засновники брали за кредит 7%, хоча за такий низький відсоток у той час на Буковині ніхто позичок не давав.

На початку ХХ ст. у зв'язку зі швидким зростанням кількості райфайзенок постало питання про їх об'єднання у спілку. Це давало змогу значно збільшити капітал, який в окремих райфайзенках був дуже малий.

С. Смаль-Стоцький 1900 року видав “Порадник, як закладати каси пожиткові і шадниці” [10]. У квітні 1903 р. С. Смаль-Стоцький опублікував відозву про об’єднання селянських кас. “Тоті каси, – зазначалося у відозві, – повинні тепер зробити межи собою спілку і усі зв’язатися до купи в один кріпкий союз, аби через те прибуло їм сили і аби вони руским хліборобам принесли ще більший пожиток, подали їм ще більшу поміч і поратуюнок” [7]. Загальні збори представників селянських фінансових установ 10 травня 1903 р. прийняли ухвалу створити союз хліборобських спілок на Буковині “Селянська каса”, очолив її С. Смаль-Стоцький. “Селянська каса”, крім організації по селах кооперативів, поширила діяльність райфайзенек на купівлю і продаж землі. У 1912 р. вона об’єднувала 174 українські кооперативи, у тому числі 159 райфайзенек.

Під керівництвом С. Смаль-Стоцького або за його безпосередньої участі було створено низку інших кооперативних об’єднань для селян, зокрема “Карпатію”, “Працю” та ін. Він був найактивнішим діячем кооперативного руху на Буковині, особисто брав участь у відкритті близько 100 райфайзенек, проводив велику пропагандистську роз’яснювальну роботу, відстоював потреби кооперативів у Буковинському сеймі, урядових колах. С. Смаль-Стоцький завжди близько сприймав потреби селян і добре розумів їх. Обраний ним курс був життєздатним, а можливо, і єдино правильним за тогочасних умов. Зрештою, це наочно підтверджує досвід країн Західної Європи, де дрібні селянські господарства завдяки різним формам кооперації на рівних конкурували з великим сільськогосподарським виробництвом.

На поліпшення економічного становища Буковини була спрямована боротьба С. Смаль-Стоцького за виправлення кадастру ґрунтів Буковини. З метою практичного розв’язання цих питань С. Смаль-Стоцький разом із Є. Пігуляком скликав сільські віча, на яких роз’яснював несправедливість існуючого кадастру, необхідність подавати петиції з вимогою виправити недоречності. Такі віча 1896 р. відбулися в Заставні, Лужанах, Кіцмані, Чернівцях. С. Смаль-Стоцький, на відміну від багатьох тодішніх політиків, ніколи не цурався зустрічей із простими людьми, вмів знаходити спільну мову з селянами, роз’яснював їм доступно складнощі економічного і суспільного життя.

Вже перебуваючи на еміграції в Празі, він писав: “А ще й сьогодні згадую ті славні, величаві збори й віча, бо їх годі було забути. Тисячі людей слухали мене дві, три, не раз чотири години й більше, дух собі запираючи, сльози проливаючи ... були хвилі найвищого захоплення ... живе, щире слово найліпше плило прямо із серця до серця”.

Зусилля С. Смаль-Стоцького не були марними. На хвилі кампанії, організованої та проведеної ним, комісія з ревізії земельного кадастру

була змушена переглянути тарифи, знизити їх для ріллі та ставів і підвищити для лісів і сіножатей. Це вирівнювало становище в земельному оподаткуванні, однак деяка несправедливість залишилася, тому С. Смаль-Стоцький закликав продовжувати боротьбу.

Діяльність ученого у справі консолідації передової української інтелігенції, спрямована на необхідність добиватися взаєморозуміння з іншими народами, його виваженість і стабільність у політичній роботі була високо пошанована владою: він нагороджений Командорським Хрестом ордена Франца Йосифа (1908 р.), а 1911 р. йому присвоєно дворянський титул.

Педагог вважав, що необхідно давати селянам добру освіту, бо лише освічений народ зможе досягти високого життєвого рівня. Для розбудови української школи С. Смаль-Стоцький активно взявся за вивчення світового досвіду освіти для дорослих і доклав значних зусиль до налагодження діяльності “Курсу вищої освіти для селян” у Чернівцях. Він вивчав досвід організації подібних шкіл у Німеччині (1906 р.), ретельно студіював літературу про вищі школи для селян у Данії та Швеції. Перший організований курс вищої освіти для селян розпочав роботу в березні 1910 р. і налічував 37 слухачів, 1911 р. їх було вже 80. Слухачі забезпечувалися постійним житлом і харчами на весь період навчання, за що платили лише 30 крон, а решту витрат покривала “Селянська каса”. Програма курсів включала все-світню історію, історію України, історію державного устрою Австрії, астрономію і фізичну географію, антропологію й етнографію, гігієну, історію української літератури, історію релігій тощо – всього 26 годин на тиждень впродовж 1,5–2 місяців. Широкою була й культурна програма. Серед викладачів, крім С. Смаль-Стоцького, який був і директором цих курсів, працювали М. Кордуба, В. Сімович, Т. Галіп, І. Герасимович.

З 1911 р. організацію курсів узяло на себе “Історичне товариство” і перейменувало їх на “Курси висшої народної освіти ім. С. Смаль-Стоцького”. Однак вони проіснували лише три роки, оскільки на Буковину прийшла Перша світова війна. Впродовж 1920–1930 рр. про них не раз писали як про видатну подію освітнього життя в краї, були спроби створити щось подібне в інших регіонах України.

На початку Першої світової війни С. Смаль-Стоцький вів активну громадську та наукову діяльність. З 10 березня 1914 р. він – голова філологічної секції Наукового Товариства імені Т. Шевченка замість хворого І. Франка [14, с. 16]. У роки війни С. Смаль-Стоцький, незважаючи на поважний вік, вступив до австрійської армії, де був прикріплений до штабу Чернівецької бригади і служив на різних посадах. З 1916 р. за пропозицією В. Сімовича він почав працювати у Фрайштадтському (Горішня Австрія) таборі україн-

ських військовополонених, де проводив велику просвітницьку роботу, створив народний університет, школу, курси з різних предметів тощо. Серед полонених впродовж 1917 р. – першої половини 1918 р. С. Смаль-Стоцький вів загальні курси української мови, літератури, декламації та виразного читання, виголошував популярні лекції з історії України.

25 липня 1917 р. вченого обрано головою Центральної Управи Українських Січових Стрільців (ЦУУСС). 18–19 жовтня 1918 р. професор взяв активну участь у заснуванні у Львові Української Національної Ради, підтримуючи ідею створення окремої української держави у складі Австрії. Тут він деякий час очолював військове представництво ЗУНР, але вже 19 грудня 1918 р. керівництво Західноукраїнської Народної Республіки призначило С. Смаль-Стоцького послом у Празі. Ще перед тим він став одним із членів-засновників Академії наук у Києві [2, с. 9].

Майже 20 останніх років свого життя С. Смаль-Стоцький перебував у еміграції у Празі. Важливе значення в подальшій науково-викладацькій діяльності академіка стало заснування 17 січня 1921 р. у Відні Українського Вільного Університету, який згодом перенесли до Праги. Професор, доктор С. Смаль-Стоцький був обраний деканом, потім заступником декана філософського факультету. Але й за кордоном учений ніколи не полишав думки про повернення в Україну. Він уважно стежив за подіями в краї, співпрацював з газетами “Рідний край”, “Час”, висловлював сподівання, що, незважаючи на зміну обставин, український народ знову підніметься і заявить про свої права на весь голос. Однак сподіванням на повернення в Україну не судилося збутися. Стан здоров’я С. Смаль-Стоцького різко погіршився, а 17 серпня 1938 р. його не стало.

Після смерті С. Смаль-Стоцького майже всі українські журнали і газети Чернівців, Львова і Праги вмістили ґрунтовні статті про нього, в яких висловлювалася думка, що історики повинні провести детальне дослідження життя та діяльності видатного громадського діяча та визначного вченого, який повністю присвятив себе українському національному рухові.

С. Смаль-Стоцький розумів, яке значення має піднесення національної свідомості українського народу та його інтелігенції для реалізації української національної ідеї, щоб “вибороти собі незалежність, щоб вийти з упослідженого становища і стати попліч з другими народами до загальної людської культурної праці... Для того то справа самостійності руского народу мусить належати до політичної програми Русинів і з тої точки програмової не можна ані на волю попустити, бо вона є істиною самої програми” [12, с. 3].

Актуальними і в наш час є погляди педагога на роль національної інтелігенції як рушійної сили не лише національного відродження, але й роз-

витку цивілізації. Від народної інтелігенції багато в чому залежить культурна й економічна сила народу, вона “...мусить зібрати всі сили умислові на те, аби оту працю підперти, зробити її видатною, постаратися о те, аби тота праця не марнувалася; одним словом, інтелігенція народна повинна зайнятися докладною організацією праці народної. Це дасться досягнути через всякі товариства наукові, літературні, просвітні, через всякі стоваришення економічні і т. д.” [8, с. 121]. Реалізація національної ідеї, – вважав С. Смаль-Стоцький, – вимагає від політиків активної дієвої роботи, бо це повинна бути копітка праця “для відтворення культурної і економічної сили у руського народу, реальна політика – це праця, а не політикування, не галабурда” [8, с. 123]. Тому в зовнішній політиці необхідно виробляти позитивне ставлення до держави, до сусідів, а внутрішню політику необхідно спрямовувати на піднесення економіки, на “витворення культурної сили народу” для згуртування його навколо національної ідеї. Мету свого життя і наукової діяльності він висловив так: “ми не хочем, щоб наш нарід був вічним рабом хоть би і як могутніх і славних народів, а хочем, бажаєм і працюєм на те, аби він сам став паном на своїй власній прадідній землі” [11, с. 2].

Високу оцінку дав В. Сімович С. Смаль-Стоцькому як педагогу, вчителю народу і як шкільному діячу, університетському професору, що “підходив до слухачів із незвичайною простотою і ясністю викладу, що й найважчу річ умів робити доступно, що ніколи не шкодував часу на вияснювання та повторювання, що вправду ставав зрозумілим, проспособлюючись до рівня тих, що його слухали. ...Сам працюючий, ставив за мету в житті людини – працю. Як усякий добрий педагог, він носив у серці віру в людей... З повагою об’єктивно оцінював людину” [5, с. 17–18].

Аналіз поглядів, теоретичних ідей і положень, практичних дій, пропозицій, рішень і цільових орієнтирів С. Смаль-Стоцького свідчить про широкий діапазон його інтересів і значний внесок у розбудову української культури, освіти, економічний добробут українців, справу незалежності України.

1. Доктор Степан Смаль-Стоцький // Буковинський православний календар на рік звичайний 1894. — Чернівці. — 1893. — С. 47—56.
2. Масан О. Віват, академія / О. Масан // Молодий Буковинець. — 1993. — № 48.
3. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII — початок ХХ століття) : монографія / О. І. Пенішкевич. — Чернівці : Рута, 2002. — 520 с.
4. Сімович В. Розвиток студентського життя в Чернівцях / В. Сімович // “Січ” : Альманах в пам’ять 40-х роковин основання товариства “Січ” у Відні / Зібрали і видали З. Кузеля і М. Чайківський у Львові. — Львів, 1908. — С. 502—531.
5. Сімович В. Степан Смаль-Стоцький як шкільний діяч і педагог / В. Сімович. — Львів, 1939. — 25 с.

6. *Смаль-Стоцький С.* Буковинська Русь: Культурно-історичний образок / *С. Смаль-Стоцький*. — Чернівці : Руська Рада, 1897. — 293 с.
7. *Смаль-Стоцький С.* В справі заснування союзу усіх руських кас райфайзенських / *С. Смаль-Стоцький* // Руська Рада. — 1903. — Ч. 13.
8. *Смаль-Стоцький С.* Політика реальна / *С. Смаль-Стоцький* // Буковина. — 1896. — Ч. 85; Ч. 88.
9. *Смаль-Стоцький С.* Політика реальна / *С. Смаль-Стоцький* // Буковина. — 1896. — Ч. 53–54, 56, 59–61, 63–64, 66–68, 70, 73–74, 76–77, 80–81, 84–85, 88.
10. *Смаль-Стоцький С.* Порадник, як закладати каси пожичкові і шадниці / *С. Смаль-Стоцький*. — Чернівці, 1900. — 32 с.
11. *Смаль-Стоцький С.* Руський нарід – руська мова / *С. Смаль-Стоцький* // Буковина. — 1889. — Ч. 1; Ч. 2.
12. *Смаль-Стоцький С.* Що повинні ми робити? / *С. Смаль-Стоцький* // Буковина. — 1906. — Ч. 13.
13. *Сухомлинський В. О.* Ідея всебічного виховання в її історичному розвитку // Вибрані твори : в 5-ти т. — Т. 1. — К., 1978. — С. 62-196.
14. Хроніка Наукового Товариства ім. Т. Шевченка. — Львів, 1914. — Ч. 58—59.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013

З. Гунтерс

Реализация педагогических идей С. Смаль-Стоцкого в становлении национального и экономического образования детей и взрослых

Рассматривается общественно-политическая, научная и образовательная деятельность выдающегося украинского ученого Степана Смаль-Стоцкого, его роль в основании культурно-просветительных обществ “Русская Беседа”, “Русская Школа” и “Русская Рада”, организации их издательской деятельности. Педагогические идеи С. Смаль-Стоцкого нашли практическое воплощение в реформировании украинского правописания, изучении украинского языка в школах Буковины, организации экономического образования, привлечении широких масс населения к получению образования, организации курса высшего образования для крестьян.

Ключевые слова: культурно-просветительные общества, национальная школа, экономическое образование, образование взрослых.

Z. Hipters

Realization of Pedagogical Ideas of S. Smal-Stozkiy in Formation of National and Economic Education of Children and Adults

The article considers public-political, scientific, and educational activity of the prominent Ukrainian scholar Stepan Smal-Stozkiy and his role in foundation of cultural and educational societies “Russian Conversation”, “Russian School” and “Russian Council” and organization of their pub-

lishing activity. The pedagogical ideas of S. Smal-Stozkiy found practical embodiment in reformation of the Ukrainian spelling, study of Ukrainian in schools of Bukovyna, organization of economic education, engagement of great masses of population into the receipt of education, organization of higher education course for peasants.

Key words: cultural and educational societies, national school, economic education, education of adults.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. А. Лавріненко

УДК 17.022.1:37.015-021.121 (Макаренко)

Наталія Філіпчук

**ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ Й ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНІ ІДЕЇ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА:
СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД**

Еволюція, досвід людського розвитку засвідчують про безпосередній вплив педагогіки на суспільні процеси, визначаючи їх характер і зміст. Залежно від того, наскільки педагогічні системи є конструктивними, прогресивними, гуманними, і формується певний тип суспільних відносин, соціально-економічних, морально-етичних, правових, побутових, естетичних форм життя. Конкретними прикладами цієї взаємозалежності можуть слугувати педагогічні погляди Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського, В. Сухомлинського та багатьох інших видатних учених-практиків. Особливе місце серед визначних педагогічних постатей посідає А. Макаренко, ідеї якого, за оцінкою ЮНЕСКО (1988 р.), разом із Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнером, М. Монтесорі, вплинули на світ виховання.

Важливо, що, незважаючи на класову зумовленість процесу формування особистості тодішнього періоду, А. Макаренко вибудував систему виховання, яка зберігає свою актуальність і нині. Насамперед виховання він розглядає як суспільне явище, яке зачіпає всі сторони соціуму, його досягнення і світоглядні орієнтири, матеріальну і духовну культуру. А тому всі явища, події, речі, навколишній природний і соціальний світ мають враховуватися в педагогічному процесі, а взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємовпливи виховання і соціалізації розглядаються як концептуальна основа надзвичайно багатой структурно педагогічної системи.

Людиноцентризм як домінуючий принцип сучасної освіти став квінтесенцією, основною сутністю макаренківського бачення змісту виховання особистості. Повага до людини, її гідності, співпереживання за подальшу життєву долю виховання були для А. Макаренка найбільш значущими почуттями. Безграмотні, викинуті з життя молоді люди, торуючи разом зі своїм великим педагогом шлях олюдненої педагогічної системи, виростили чесними, трудовими, гуманними. Багато з них пізніше згадували, що коли доля подарувала їм щастя спілкуватися з улюбленим педагогом, вони не знали, що він є великою Людиною і Педагогом, але сприймали вони його не інакше як Бога [10, с. 137].

Це було істинне, без фальші та декорацій, виховання, яке ґрунтується на повазі до особистості. Справді, можна створити прекрасну інфраструк-

туру для виховної роботи – клуби за інтересами, будинки творчості, спортзали, студії, проте цього недостатньо. Потрібне виховання, здібні педагоги, які усвідомлюють, що саме людина і є головним предметом виховання, а завдання педагогіки – зберігати і зрощувати людське в людині, формуючи її моральність, етичність, естетичність, духовність. Адже ніякі знання, вміння, навички не здатні замінити виховання почуттів, естетичного ставлення до Людини, Природи, Вітчизни. При цьому дуже важливими є приклади із життя для наслідування, захоплення, які поступово виховують потребу в здійсненні благородних, моральних учинків.

Хоча треба зазначити, що, формуючи цілі, завдання виховання, А. Макаренко не фетишизував при цьому навіть найдосконаліші педагогічні засоби, не робив їх назавжди універсальними. Він говорив: “Педагогіка є найбільш діалектична, рухлива, найскладніша й різноманітна наука. Ніякий засіб педагогічний, навіть найприємніший, яким називається напучування, і розмова, і бесіда та громадський вплив, не може бути визнаним завжди абсолютно корисним. Найкращий засіб у деяких випадках неодмінно буде найгіршим” [4, с. 69].

Чи означало це, що педагог ігнорував педагогічний досвід, принципи, стандарти і т. ін.? Очевидно, ні. Він лише наголошував на тому, що “ніяка система засобів не може бути рекомендована як система постійна” [4, с. 69]. А цілі виховання завжди мають передбачати конкретну людину, колектив, які перебувають у певному соціокультурному середовищі. І для сучасної освіти ХХІ ст. надзвичайно цінними є такі макаренківські підходи, коли під цілями виховання розуміється саме “програма людської особи”. І те, що педагог-новатор не обходився у своїй практичній роботі без цієї програми, переконують факти його діяльності в колонії.

“Мені дали кілька сот чоловік, – писав А. Макаренко, – я бачив глибокі й небезпечні напрями характеру, глибокі звички; я повинен був подумати, до чого повинен іти, щоб із цього хлопчика, дівчинки виховати громадянина? Я повинен був прийти до більш розгорненої програми людської особи. Чи ця програма повинна бути однакова для всіх? Чи я повинен “вганяти” кожну індивідуальність у мою програму, в мій стандарт? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особи, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене має бути програма? Я побачив, що повинна бути і загальна програма стандартна, й індивідуальний коректив до неї” [4, с. 70].

Аналізуючи розмірковування, внутрішню дискусійність А. Макаренка, можна стверджувати, що його система була особистісно орієнтованою, розрахованою на етичні індивідуальні підходи до кожного вихо-

вання, боячись втратити важливий внутрішній зв'язок між педагогом і учнем, який ґрунтується на увазі та повазі до своєрідності та неповторності людини. А в стандарти, у головні стратегічні завдання вкладалися лише суспільно й індивідуально значущі цілі, до яких мають прагнути всі. Якраз у цьому, коли йшлося про виховання боягуза чи мужньої, сміливої людини, бездіяльної чи чесної, працьовитої, патріотичної особистості, А. Макаренко був однозначно категоричним.

Ці сторони педагогіки “програми людської особи” є найбільш суттєвими, адже система стосувалася характеру, внутрішнього світу дитини, її ірраціональної та раціональної складових. Втручання оцінкою, дією, навіть поглядом завжди відчутне для виховання. Перед вихователями, вчителями, викладачами, наставниками стоїть не лише завдання, але й величезна відповідальність, а яким чином, у яких формах, і взагалі, чи мають право на втручання (нехай із благородних мотивацій) у внутрішній світ, характер людини? Відповідаючи на подібні запитання, А. Макаренко зазначав: так, право мають, але робити це треба завжди індивідуально, бо одна річ – мати право, а інша – вміти зробити. Тому з великою увагою він ставився до професійних умінь, здатностей, компетентностей педагогічних кадрів, які, здійснюючи такі втручання в особистість повинні не завдати їй шкоди. Підготовка наших педагогічних кадрів полягатиме в тому, щоб учити людей, як, ідучи за властивостями особи, за її нахилами та здібностями, спрямовувати цю особу в найбільш потрібний для неї бік [4, с. 71].

Педагог вважав, що найскладніше бачити в людині глибину, яка часто втаємничена, а тому цю якість необхідно прогнозувати, проектувати, а робити це зобов'язаний учитель. Кожна людина по-своєму унікальна і неповторна, а тому без педагогічного проектування, пошуку, творчості знайти дорогу до людської сутності неможливо. Тут не можна застосовувати поверхневі експерименти, безсистемність, природоневідповідність. Але оскільки від вихованців система вимагає глибшого знання світу, самоорганізації, відповідальності, творчості, то це означає, що не меншою мірою це вимагається і від педагога. В іншому випадку він не лише не зможе ефективно впливати на становлення особистості, але й не буде спроможним розпочати цей процес. Тому, щоб дитина могла відчувати справедливість, свободу, людську гідність, педагогові необхідно володіти складним виховним інструментарієм. Слід зважати, що кожен, незалежно від своєї ролі та місця в суспільстві, володіє почуттям гідності, самоповаги, має власні інтереси, мотивації, світогляд. Дуже резонно зауважує А. Макаренко: “Ми б не хотіли, щоб кожна особа почувала себе об'єктом виховання” [5, с. 105].

Наставники при цьому не повинні бути самовпевненими, всезнаючими, оскільки це шкодить вихованню. Сам Педагог достатньо критично оцінював свої набутки, зазначаючи, що він не єдиний знаходиться в пошуках нових ефективних шляхів виховання. “Про нашу роботу, – говорив він, – завжди слід висловлюватися, інакше ми заблудимся, адже стоїмо тільки на початку дороги”. Але неприпустимим, на його думку, було і нав’язування методів, засобів, за якими часто стоять лише терміни і пусті слова, оскільки цінність методу можна визначати лише його результативністю. Найсучасніші, на перший погляд, методи, найдосконаліші шляхи і форми педагогічної роботи зводяться нанівець, коли в основу не поставлена турбота про людину, що і є найвищою педагогічною ціллю і турботою. Завдяки такому соціально-педагогічному ставленню уможлиблюється вирішення нетривіальних завдань соціалізації, реабілітації, самоорганізації особистості.

Педагогічні погляди А. Макаренка щодо людиноцентристської педагогіки у виховних системах не менш актуальні й у час глобальних змін і потрясінь, у час активних реформувань освітянської сфери. Адже із вищезгаданого макаренківського педагогічного світогляду можна виокремити ряд суттєвих компонентів у виховному процесі, які нині є суспільно необхідними. Вони солідаризуються з сучасною педагогікою співробітництва, визначаючи при цьому, що: найскладнішу дитину, підлітка, учня слід обов’язково сприймати як суб’єкт навчально-виховного процесу; необхідною умовою для виховної реабілітації є гармонія дитячо-дорослого спілкування; надважливим завданням є формування позитивної концепції ставлення молоді до соціокультурного і природного середовища; безумовними реабілітаційними заходами мають стати захист прав особистості та створення здоров’язберігального середовища; необхідно розвивати ціннісно-мотиваційну сферу особистості; закономірними є завдання розвитку творчих інтересів і здібностей дітей, відродження і впровадження в життя педагогіки продуктивної діяльності дітей; освіта і суспільство потребують активних процесів позитивної соціалізації дітей; державно-громадська модель освіти має концентруватися на попередженні явищ, тенденцій негативного соціального розвитку; молоді вкрай важливе культурне самовизначення відповідно до принципу культуровідповідності.

Проте перелічені окремі пріоритети й одночасно завдання залишатимуться перспективними для суспільства в тому випадку, якщо розвиватиметься громадянське суспільство. З іншого боку, потенціал громадянськості залежатиме від культурності, особистісного розвитку індивідуумів, громади, а також від творчого потенціалу педагогів. Адже виховувати можна лише тоді, коли сам вихований, особистим прикладом, знаннями, ерудицією, вчинками.

Тому інтелектуальна праця, творча самоорганізація, прагнення пізнати високе, прекрасне, естетичне стали для А. Макаренка життєвою і професійною потребою і нормою. У цьому він справді був неперевершеним, оскільки йому невідомі були інтелектуальні лінощі, збайдужілість до мистецтва, книги.

По-доброму, з повагою згадує часи, дотичні до пізнання культури, його брат Віталій Макаренко, білий офіцер-емігрант, який у 1972 р. видав у Парижі свої спогади: “Я пам’ятаю програми перших симфонічних оркестрів (1903 р.), коли Антону було 15, а мені – 8. Антон у дуже привабливих тонах описував переваги симфонічного над духовим оркестром. З яким благоговінням ми слухали Глазунова, Гріга, Моцарта, Шумана. Кременчуг постійно відвідували Шаляпін, Павлова, Батистіні, Ян Кубелік, Київська і Харківська опери, симфонічний оркестр Ахтарумова, струнний оркестр Андрєєва!!” [7].

І хоча умови для естетичного, інтелектуального розвитку в багатодітній сім’ї залізничного маляра були далекими від сприятливих, Антон у силу свого характеру досить наполегливо й одержимо опанував царину муз і наук. І хто знає, як склалися б життєвий творчий шлях Майстра педагогіки, його педагогічна теорія і практика, якби не самоорганізація і самовдосконалення. Віталій згадував, що “скільки не пам’ятав Антона – бачив його постійно з книгою. Він володів колосальною пам’яттю. У Кременчузі він був найбільш освіченою людиною на 10 тисяч населення. Що він читав?.. Філософську, соціологічну, астрономічну, природничу, художню літературу... – все, починаючи з Гомера і завершуючи Гамсуном і Горьким. Серед наукових книг: Ключевського, Платонова, Костомарова, Мілюкова, Грушевського (Історія України), Шільдера..., перечитав усіх римських істориків, історію французької революції... Особливо захоплювався Ніцше, Шопенгауером, великий вплив мали книги Соловйова і Ренана... З іноземних художніх авторів: К. Гамсун, Г. Ібсен, А. Стріндберг, О. Уайльд, Д. Лондон, Г. Гауптман, Б. Келлерман, Г. д’Аннуціо, А. Франс, М. Метерлінк, Е. Ростан, а в 1913 р. він купив у кредит 22-томну Енциклопедію” [7].

Екскурс у сферу інтересів, смаків, уподобань, мотивацій, захоплень А. Макаренка в його молоді роки дозволяє краще зрозуміти, в якому соціо-середовищі та на якій основі формувалися педагогічні ідеї. Беззаперечним є те, що талановитий педагог міг відбутися, лише опановуючи досягнення, цінності європейської, загальнолюдської, вітчизняної культури. Інакше, яким чином могли б народжуватися гуманістичні концепції виховання, людинолюбства, зважаючи на соціально-політичні реалії, якби педагогіка Майстра не живилася культурою. Він дуже ревниво ставився до якості педагогічної культури, загального світоглядного рівня вихователів, яким до ручалося найдорожче, вважаючи, що найвищою відповідальністю педагога

є відповідальність перед дітьми, а отже, перед історією. Адже сьогоднішні діти будуть завтрашньою історією, майбутнім Людства. Тому не можна силою примушувати добре навчатися і виховуватися. Дітям потрібна педагогіка радісної перспективи. Спочатку через прості форми дитячого мистецтва, а потім і більш досконалі у вихованців формувалися б соціальні навички, мотивація до розвитку творчих сил. Особлива увага приділялася художнім інтересам дітей, коли впровадження нових видів цікавої праці було стимулом і генератором для розумових, інтелектуальних здібностей. Про рівень індивідуального підходу до кожного вихованця з боку А. Макаренка свідчить той факт, що головним навчально-виховним кредо в закладі вважалося обов'язковість для кожного учня мати два-три улюблені предмети урочної чи позаурочної форм роботи, яким могли бути заняття в творчих гуртках, секціях, театрі, оркестрі. Для цього створювалися “вільні майстерні” різних типів, а новоприбулим пропонувалося тиждень “погуляти”, щоб вибрати для себе справи до вподоби.

А. Макаренко був переконаний, реалізуючи на практиці свої ідеї, що справжній учитель повинен турбуватися про завтрашню радість дитини, особистісний розвиток на віддалену перспективу. Нерозуміння цього гуманістичного підходу, особливо коли це стосується молоді, яка пройшла важкий шлях випробувань в асоціальному середовищі, є непоправимим злом будь-якої виховної системи. До таких вихователів і наставників А. Макаренко ставився дуже критично, вважаючи за краще працювати без них, на основі учнівської самоорганізації, ніж із їхньою “допомогою” ламати людські душі. Не дивно, перечитавши масу педагогічної та психологічної літератури, володіючи неоціненним практичним досвідом, будучи талановитим педагогом-новатором, він мріяв створити навчально-виховний заклад без вихователів, на основі творчості, самовдосконалення, саморозвитку і самоорганізації. “Нову велику колонію, – говорив А. Макаренко, – на 1000 людей я думаю організувати без жодного вихователя” [11, с. 26].

Справді, не той учитель, хто навчає. Не той учитель, хто виховує “на загал”, – зазначає в “Педагогічній майстерності” І. Зязюн, – учитель той, хто в навчально-виховному процесі розвиває особистість кожного школяра, робить його самим собою” [9, с. 454]. Тому виховувати можна лише через усвідомлення людської сутності, через співрозуміння і співпереживання, тонко відчуваючи всі фібри душевного стану. З цього приводу А. Макаренко, аналізуючи виховні справи, запитував: чому в технічних ВНЗ ми вивчаємо опір матеріалів, а в педагогіці не вивчаємо опір особистості, коли її починають виховувати? [6].

Очевидно, гуманізм, психологічна адекватність його системи зумовлювалися, насамперед, тим, що педагогіка вибудовувалася на досягненнях людсь-

кої культури, реального життя і практичного гуманізму. Але його заслуги лежать у площині не лише педагогіки, але й етики, естетики, психології, культури, соціології, економіки, права, оскільки майбутнє педагогіки він вбачав у опануванні культурними цінностями, міждисциплінарному підході до виховання і навчання, у прийнятті синтетичних рішень. Висока педагогічна культура не може обходитися без опанування досягнень світової та вітчизняної культури. Таке розуміння першочергово стосується педагога, бо, “віддаючи серце дітям”, пізнаючи і захоплюючись красою Природи і Людини, слід самому бути культурним, без чого повністю втрачається саме виховання. Саме культура здатна наділяти педагогіку і педагога дієвою мовою і силою, і тоді “трубу архангела не доведеться віддавати вуличному мініяйлу” [2, с. 686].

Виховання культурою, окультурення педагогіки, вчительської праці стосувалося не лише професійних компетентностей учителя. А. Макаренко розглядав освіту як системне суспільне явище, що формується багатограним соціоприродним середовищем. На виховання культурних навичок, становлення особистості впливають також сім'я, друзі, суспільство, оточуючий світ. З особливою турботою і надією він ставився до сім'ї, батьківської педагогіки, родинного середовища, наголошуючи: “коли самі батьки не читають газети, книжок, не бувають в театрі або в кіно, не цікавляться виставками, музеями, розуміється, дуже важко виховати дитину” [3, с. 266-267].

Виховання повинно починатися дуже рано. Якщо воно добре організоване, то користь дитині приносить і казка, і картина, гравюра або фотографія, і дитячий журнал, і навіть відвідування театру, якщо вистави є доступними. А книги, – зазначав А. Макаренко, – треба купувати найдоступніші, надруковані великим шрифтом, з великою кількістю ілюстрацій. Загальний культурний тон у сім'ї має величезне значення для шкільної роботи, а газети, книги, театр, музей, кіно, заклади культурного порядку набувають особливої виховної ваги.

Дуже цінним у поглядах на роль культури у вихованні молоді є його ґрунтовні методичні, психолого-педагогічні поради і висновки стосовно головних форм і змісту культурного виховання, важливості сприяти якнайбільшій активності дітей, формуючи їх кращі якості, не допускаючи чванливості, неухажливості, хвастощів, уважно стежачи, щоб у культурних справах не переважали лише інтереси розваги, марнування часу, дбаючи про найголовніше – культурна справа повинна приносити радість, поєднуючись із виховною користю. Таке бережливе ставлення до дитинства є наріжним принципом гуманістичної виховної концепції А. Макаренка, який серед багатьох світосфер освіти, культури, інформації, соціальності особливе місце відводив світу дитинства.

Педагогічні моделі сучасних теоретиків і практиків дуже суголосні з його ідеями. І нині головним завданням педагогів і батьків у кращих варіантах освітньої реалізації є збереження світу дитинства цілісним і недоторканим, допомагаючи дитині прожити його в радості та повноті прагнень, забезпечити поступовий і безболісний перехід зі світу дитинства у дорослий світ, зі світу власної природи у світ соціальності та культури [1, с. 185].

Можна з впевненістю стверджувати, що саме завдяки впровадженню культурних надбань, етичних і естетичних норм Антону Семеновичу вдалося створити гуманістичні навчально-виховні заклади і систему високоорганізованої демократії, яка навіть за тих умов народжувала дві значущі цінності: свободу і справедливість.

Сьогодні, в епоху глобальних трансформацій, коли доля планети, націй, народів, держав дедалі більше залежатиме від якості “людського капіталу”, світ потребує такої педагогіки і освітньо-виховних концепцій, в основі яких знаходився б пріоритет формування особистості, насамперед, у її соціально-культурному вимірі.

Оволодіваючи цінностями культури, людина здатна творити власний духовний потенціал, роблячи своє життя повноцінним. Від рівня культури значною мірою залежатиме якість ціннісних орієнтацій, що проявляють себе в діяльності, життєвій позиції, самооцінці та самоорганізації особистості, громадськості та моральності.

Для А. Макаренка на всіх етапах функціонування виховної системи домінантою було, по-перше, забезпечити культуровідповідність процесу становлення і розвитку дитини, коли культурні цінності є незамінним джерелом творчого перетворення особистості; по-друге, щоб усіма формами, методами, засобами активно підтримувалася суб'єктність вихованця впродовж усього періоду його різноманітної, багатопланової навчально-виховної діяльності, яка значуща для саморозвитку, для творіння власної долі; по-третє, виховна модель, передбачаючи оволодіння дитиною певної суми етично-естетичних знань і цінностей, передусім має розвивати емоційно-моральну складову особистості, ціннісно-сміслову ставлення до рідної землі, вітчизни, народу, друзів, колективу; по-четверте, для забезпечення змістоутворювального виховання, через яке досягається істинний гуманістичний зміст поведінкових норм, необхідним чинником вважалося не лише створення спеціальної педагогіки, проведення спеціальної педагогічної роботи, але й безперервне формування позитивного соціокультурного середовища.

Ці ідеї крізь плін часу не втрачатимуть своєї актуальності, мають універсальний характер, оскільки творять людське в людині.

1. *Бондаревская Е. В.* Воспитание как встреча с личностью : Избранные педагогические труды в двух томах / *Е. В. Бондаревская*. — Т. 2. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2006. — 504 с.
2. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Леконт де Лиль // В пяти томах. — Т. 3. — М. : Искусство, 1967. — С. 683—690.
3. *Макаренко А. С.* Вибрані педагогічні твори. Виховання культурних навичок. Статті, лекції, виступи / За ред. *Є. Мединського* та *І. Сवादковського*. — К. : Рад. школа, 1947. — С. 266—274.
4. *Макаренко А. С.* Методи виховання / *А. С. Макаренко* // Вибрані педагогічні твори. — К. : Рад. школа, 1947. — С. 63—81.
5. *Макаренко А. С.* Педагогіка індивідуальної дії / *А. С. Макаренко* // Вибрані педагогічні твори. — К. : Рад. школа, 1947. — С. 101—119.
6. *Макаренко А. С.* Цитати Макаренко. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу 30.01.2013. : [http://www.zu.wikipedia.ozq/wiki/ Макаренко Антон Семенович](http://www.zu.wikipedia.ozq/wiki/Макаренко_Антон_Семенович). — Загол. екрану. — Мова рос.
7. *Макаренко В. С.* Мой брат Антон Семенович. (Воспоминания). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу 7.02.2013. : <http://www.makarenko.edu.ru/vitaly.htm>.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 — 2021 роки. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу 14.02.2013. : <http://www.mon.gov.ua/images/files/...4455.pdf>. — Загол. екрану. — Мова укр.
9. Педагогічна майстерність : Хрестоматія : навч. посіб. / За ред. *І. А. Зязюна*. — К. : СПД Богданова А. М., 2008. — 462 с.
10. *Токарев И.* Педагогика Макаренко возвращается / *И. Токарев* // Народное образование. — 2005. — № 6 (1349). — С. 136—137.
11. *Хиллиг Г.* На путях к научной биографии А. С. Макаренко / *Г. Хиллиг* // Постметодика. — 2011. — №1 (98). — С. 23—26.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2013

Н. Филипчук

Гуманистические ценности и этико-эстетические идеи

в педагогическом наследии А. Макаренка: современный взгляд

В статье освещается актуальность культурологических, гуманистических, моральных ценностей в наследии А. Макаренка в современном образовательном пространстве. Акцентируется на важности культурологического подхода в учебно-воспитательном процессе. Анализируются взгляды известного педагога-новатора, которому на основе внедрения культурных достижений, этических и эстетических норм удалось создать гуманистические учебно-воспитательные заведения и систему высокоорганизованной демократии, которая даже в советское время способствовала утверждению двух значимых ценностей: свободы и справедливости.

Ключевые слова: педагогическая система, воспитание, гуманистические ценности, этические и эстетические ценности, “программа человеческой личности”, культура.

N. Filipchuk

**Humanistic Values and Ethic-Aesthetic Ideas
in Pedagogical Heritage of A. Makarenko: Modern Look**

The article highlights actuality of culturological, humanistic and moral values of A. Makarenko’s heritage in modern educational space. The author points up the importance of culturological approach in the educational process. The paper analyses views of prominent teacher-innovator, who managed to create humanistic educational establishments and system of highly organized democracy on the basis of introduction of cultural acquisitions, ethic and aesthetic norms. That system even in soviet time contributed to the establishment of two important values that are freedom and justice.

Key words: pedagogical system, education, humanism values, ethics and aesthetic values, “program of human personality”, culture.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. Ю. Султанова

УДК 371.15

Валентина Бенера

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1905–1917 рр.)

У рамках євроінтеграційних процесів актуалізується вивчення вітчизняного історичного досвіду, зокрема розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду. Зазначимо, що потреби модернізації в нашій державі гуманістичної системи вищої освіти вимагають урахування прогресивних ідей світової та європейської думки, досягнень вітчизняної педагогічної теорії та практики досліджуваного періоду, екстракції цих досягнень і вдумливого використання отриманого історико-педагогічного досвіду. Джерельною базою для дослідження розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів виступає віковий досвід академічних шкіл України. Історико-педагогічні аспекти становлення самостійної роботи студента, її наукової, теоретичної та практичної складових у стінах Львівського університету (одного з найстаріших у нашій країні) дасть змогу запозичити цінний позитивний досвід для використання у сучасних умовах модернізації вищої освіти.

Окремі аспекти львівської вищої педагогічної освіти висвітлені в наукових працях українських (М. Барна, В. Благий, Т. Завгородня, Б. Ступарик) і більшою мірою польських (Г. Барич, Б. Лучинська, Ч. Майорек, А. Мейсснер, Й. Мьонсо, В. Оконь, Й. Ходаковська, К. Шмидт) дослідників. Однак необхідно зазначити, що у наукових дослідженнях історико-педагогічний аспект самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти досліджуваного періоду вченими цілісно не розглядався.

Питання розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі Львівського університету в досліджуваний період потребує глибшого вивчення й аналізу. Цінною джерельною базою для такої характеристики є численні архівні документи, що збереглися у фондах Державного архіву Львівської області. Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного і практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи в Україні, відсутність ґрунтовних узагальнюючих історико-педагогічних досліджень у педагогічній теорії та практиці зумовили мету наукової публікації – розкрити особливості розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів Львівського уні-

верситету в зазначений період. Відповідно до мети були визначені основні завдання: дослідити особливості розвитку самостійної роботи студентів у навчальному процесі університету; узагальнити провідні види самостійної наукової роботи студентів у позааудиторний час; проаналізувати засоби стимулювання самостійної роботи студентів у досліджуваній період.

Як свідчать наукові джерела, розвиток вищої школи на західноукраїнських землях відставав за багатьма показниками від інших регіонів Австро-Угорської імперії [2, с. 397]. Оскільки справи вищої школи на західноукраїнських землях належали до компетенції Відня, відзначимо про прийняття рішень другої загальної ректорської конференції, що проходила 21–22 травня 1912 р. у Відні. Було прийнято ряд стратегічних рішень щодо фінансування самостійної науково-дослідної роботи викладачів і студентів, нагородження керівників семінарів і просемінарів, професорів, що ведуть заняття в інститутах і лабораторіях (проводять конструктивні завдання з навушниками), також місцеві екскурсії тощо [1, с. 567; 15, арк. 1–2]. У прийнятій резолюції була відзначена цілеспрямована програма заходів щодо забезпечення обладнанням та устаткуванням навчальних установ для вдосконалення навчального процесу у вищих закладах, стимулювання конструктивних форм і методів навчання у вищій школі. Прийняті заходи, безперечно, визначали мету “як гарантовану свободу науки і навчання” для організації змістовної самостійної роботи студентів, сприяли вдосконаленню апробованих і пошуку нових прогресивних форм і методів самостійної роботи студентів [15, арк. 1].

Як свідчать архівні джерела за 1904–1917 рр. [3; 10; 13; 14; 15; 22], особливістю організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі Львівського королівського університету імені Франца І (надалі – Львівському університеті) було знайомство студентів із навчальною програмою на рік, яка включала: чіткий розподіл навчальних дисциплін по факультетах за відповідним професорсько-викладацьким складом, визначалася кількість годин на кожен предмет, до семінарів (філософських, психологічних, педагогічних зокрема) визначалися теми для обговорення й основна література (джерела). У програмах викладу професорів (Program wykładow) визначалися дні для лекцій, семінарів із конкретних предметів, години занять і частина доби (ранок – вечір) тощо. Визначена наперед професором тематика семінарів сприяла своєчасному ознайомленню студентів із відповідними джерелами, виконанню самостійних завдань, підготовці рефератів, повідомлень тощо. Так, важливе місце займало опрацювання вибраних питань новітньої науково-педагогічної літератури. Ці опрацювання становили інтерпретації кількох позицій педагогічних праць ХІХ ст. неогуманістичної доби, підручників на під-

ставі гербартіанської концепції та розмаїтих німецьких і австрійських постгербартіанських дидактичних досліджень (В. Рейн, Т. Ціллер, О. Вільман, Ф. Шварц, О. Руле, П. Рудольф, Е. Шмідт, В. Шиллінг, Ф. Регенер та ін.) [5].

Логіко-системний аналіз навчальних програм викладів лекцій у Львівському університеті [14, 54 арк.] засвідчують, що на філософському факультеті викладання педагогіки здійснювалося єдиним блоком із філософією (І. Філософія і педагогіка), а психологія входила до філософських дисциплін. Так, на філософському факультеті університету на 1915/16 н. р. у викладі наук блок І. “Філософія і педагогіка” включав: філософські дисципліни – логіку, філософські завдання для початківців, філософський семінар, які викладав професор К. Твардовський; педагогічні – історію педагогіки і педагогічний семінар – приват-доцент Б. Маньковський; психологічні – психологію загальну та психологічний семінар упродовж тижня викладали професор Вартенберг і приват-доцент Вітвицький. У “Програмах викладу на літнє півріччя 1915/16 н. р.” [10, арк. 21–42] на теологічному факультеті “Педагогія християнська” планувалася по 2 год. у тиждень у викладанні професора др. І. Бартошевського у вівторок із 10–12 год. зранку, пропонувалися відповідні теми і література [10, арк. 23]. На філософському факультеті “Історія педагогіки” у викладанні д-ра Маньковського планувалася по 4 год. у тиждень (понеділок, вівторок, четвер, п’ятниця з 7–8 год. ввечері), Семінарії педагогічний – 2 год. у середу (з 6–8 год. ранку) [10, арк. 33] тощо. Отже, у програмах на 1916/17 н. р. педагогіка виділялася окремою дисципліною від філософії, що залишала взаємозв’язок із психологічними дисциплінами. Необхідно зазначити, що педагогіка у Львівському університеті через століття після запровадження перших навчальних курсів продовжувала зберігати непевний організаційний статус як академічна дисципліна. Для більшості науковців педагогіка залишалася однією з численних дисциплін філософського циклу, пов’язаною з вивченням етики, психології, історії культури і суспільної думки. Лише окремі викладачі філософського факультету сприймали педагогіку як окрему самодостатню науку про виховання і навчання людини.

Не припинялася педагогічна підготовка студентів Львівського університету на теологічному факультеті. Із 1885 р. зазначені навчальні дисципліни викладалися окремо українською і польською мовами. Серед українських викладачів педагогіки – Й. Делькевич та І. Бартошевський, а серед польських – М. Паливод і Б. Яновський [17, арк. 10]. До 1918 р. тут викладався навчальний курс педагогіки, окремі елементи педагогічних знань подавалися також на лекціях з катехитики і методики.

Слід зазначити, що самостійні твори студенти виконували і під час вивчення теоретичного курсу наук, тобто самостійна робота використовувалася

як метод навчання у навчальному процесі вищої школи. Так, у звіті про діяльність “Семінару для української філології” Львівського університету (1909 р.) знаходимо цікаві приклади студентських знахідок, що відображені в історико-літературних міркуваннях студентів [4,4 арк.]. Приват-доцент др. Колесса визначає найкращі історично-літературні твори Н. Гнатюка: а) фольклорні елементи у Шевченкових “Гайдамаках”; б) “Фольклористичні елементи у “совітових байках” у Руданського”; С. Томашевського – “Історичні драми М. Костомарова”, “Шевченкові “Гайдамаки” у світлі історії” [4, арк. 1]. Твори В. Литовської: а) “Причинки до історії народного шкільництва у Галичині”; б) “Шевченкові поезії і повісті”. М. Тершакович: а) “Фольклорні елементи в поезіях Федьковича”; б) “З життя і діяльності В. Шашкевича” [4, арк. 2]. А. Краліцький – “Мова творів І. Котляревського”; І. Ярнокий – “О. Духнович і його діяльність”, В. Петрукевич – “Україна у польських письменників ХVVI ст.” [4, арк. 3]. Зауважимо, що аналіз збережених студентських опрацювань свідчить, що в кожному окремому випадку це був ретельний виклад власних суджень стосовно вибраної історико-педагогічної теми. Помітне також вдале спрямування науковими керівниками тематики запропонованих творів, у яких студенти могли висловити власні міркування стосовно видатних постатей свого народу. Зазначимо, що їх тематика не втратила актуальності та була б достатньо цікавою у викладі сучасних студентів вищих навчальних закладів України (див. табл. 1).

Таблиця 1

Викладання навчальних предметів на філософському факультеті Львівського університету на 1915/16 н. р. –1916/17 н. р.

Викладання навчальних предметів на 1915/16 н. р. [складено за 12–13]		
Навчальні предмети	Прізвище викладача	Кількість годин
І. Філософія і педагогіка	Проф. др. К. Твардовський	
Логіка		3 год.
Філософські завдання для початківців		1 год.
Філософський семінар		2 год.
Завдання im Messen der Reaktionzeit		1 год.
Історія педагогіки в Польщі від XVI віку (Fortsetzung)	Приват-доцент, др. Б. Маньковський	4 год.
Педагогічний семінар		2 год.
Психологія загальна (Sehen oder Formen)	Приват-доцент, др. Вітвицький	2 год.
Критичні нариси субстанції та причинові проблеми. Прагматизм і Інтуїтизм	Професор, др. Вартенберг	1 год.
Психологічний семінар		2 год.

Викладання навчальних предметів на 1916/17 н. р. [складено за 12–16]		
а) Філософія	Професор, др. К. Твардовський	1 год.
Філософський семінар: “Лекція і інтерпретація”		2 год.
Психологія		4 год.
Експериментальна психологія: “Дослідний зв’язок психології з мисленням”		1 год.
“Самостійні праці з галузі експериментальної психології”		4 год.
Етика	А. Ніколь	1 год.
б) Педагогіка і дидактика	Приват-доцент, др. Б. Маньковський	4 год.
Елементарна дидактика		
Педагогічний семінар		

Суттєвою складовою підготовки майбутніх фахівців була студентська практика у середніх навчальних закладах, про що свідчить переписка з Крайовою радою про представлення учасникам педагогічного семінару можливості бути присутніми на уроках у середній школі (1915 р.) [7, арк. 39]. Школи для проведення практики обирав керівник закладу в погодженні з адміністрацією Крайової шкільної ради у Львові. Як свідчать архівні джерела, Педагогічний Семінарій, заснований Б. Маньковським (1907 – 1921 рр.), посів особливе місце в історії розвитку львівської вищої педагогічної освіти. Педагогічну практику проходили студенти 4 курсу філософського факультету тих напрямів, які передбачали потребу учительської підготовки [7, арк. 39]. Обов’язкова програма педагогічної практики передбачала присутність на кількох шкільних уроках і проведення принаймні одного пробного уроку впродовж одного академічного семестру. Щороку студенти готували звіт із проходження педагогічної практики у середній школі відповідно до визначених вимог, які стосувалися інформації про школу, що була базою для практики, а також набутих дидактичних умінь. Студенти, які “найбільше вирізнялися своєю сумлінністю”, наприкінці півріччя могли розраховувати на так звану “ренумерацію” – фінансові виплати від Міністерства віровизнань і освіти. Керівник закладу відповідно готував щорічний науковий, дидактичний і фінансовий звіт, який подавав на розгляд ради філософського факультету [11, арк. 13, 17]. Отже, столітній досвід викладання лекційних курсів на початку ХХ ст. збагатився практичною складовою. Студенти одержали можливість самостійно здобувати педагогічний досвід, спираючись на глибокі теоретичні знання. Вперше студенти Львівського університету отримали змогу проходити практику в середніх навчальних закладах міста. Отже,

на початку ХХ ст. характерними особливостями і тенденціями є поглиблення змісту самостійної роботи й удосконалення видів самостійної роботи студентів у практичній складовій професійної підготовки фахівців, впровадження у навчальний процес вищої школи практики (практика у школі, екскурсії, робота у театрі, музеї, архіві) тощо.

Необхідно зазначити цікаву тенденцію у забезпеченні умов для формування внутрішньої мотивації студентів до виконання самостійної роботи, яка не регулювалася нормативними документами для студентів університету, зокрема статутом, однак виконувалася ними за власним бажанням. Отже, у досліджуваній період самостійна наукова робота виступала інтегруючим компонентом професійної підготовки студента під час вивчення наук у вищій школі; за підготовкою самостійних наукових робіт із практичним застосуванням здійснювався контроль; вживалися заходи щодо заохочення до написання додаткових самостійних наукових праць студентами.

За результатами аналізу архівних матеріалів та наукових джерел слід відзначити питання діяльності університетської бібліотеки як структурного підрозділу Львівського університету [18], поповнення бібліотеки новою літературою й обміну книжковим фондом між університетами [8, 36 арк.]. Питання щодо потреб семінару і списку книг для його діяльності [6], використання фонду університетських публікацій (1912/17 н. р.) [3, 24 арк.] періодично розглядалися сенатом Львівського університету. Окремо слід сказати про збереження у бібліотеці старих книг іноземними мовами [16, арк. 14], про налагодження міжнародного взаємообміну книгами й обміну друкованими виданнями, зокрема зі Стокгольмським університетом [8, 36 арк.], Вітебською науковою археологічною комісією (20.12.1909–23.08.1910) [9, 11 арк.] тощо.

Слід відзначити наукові традиції університету щодо організації та проведення наукових конкурсів, які виступали стимулюючим фактором для самостійної роботи студентів. Це були конкурси різних товариств щодо надання матеріальної допомоги, призначення стипендій за результатами оголошених конкурсів. Так, 7 вересня 1905 р. був оголошений конкурс у Львівському університеті від народного інституту “Народний Дім” із терміном подання робіт до 30.11.1905 р. [20, арк. 5]. Отже, у зазначений період знаходять подальший розвиток традиції університетської освіти II пол. ХІХ ст. щодо організації наукових конкурсів студентських робіт на запропоновані теми (урядових, від товариств, приватних осіб), матеріальні та моральні заохочення переможців конкурсних самостійних наукових робіт як стимули до самостійної науково-дослідницької роботи студентів (стипендіальні фонди, іменні стипендії, допомоги, почесні відгуки професорів)

тощо. Особливо слід відзначити конкурси для студентів на отримання іменних стипендій, оскільки вони покращували матеріальне становище студентів, дозволяли їм записуватися на слухання додаткових навчальних курсів, брати участь у роботі семінарій тощо.

Так, у положенні до Конкурсу визначалися вимоги до претендентів (7/20 вересня 1905 р.). Наприклад, у §2 Положення зазначалося, що нагородженими цією стипендією можуть бути студенти, які вивчають юридичні, філологічні, медичні та технічні науки. Однак визначалися обов'язкові вимоги до кандидатури: а) бути родом із Галичини; б) дотримуватися російської народності та греко-католицького обряду; в) бути дійсно бідними; г) морально добре поводитися; д) у науках добре встигати. Було зазначено, що наділений цією стипендією користується нею до закінчення студій, а після закінчення ще два роки, якщо буде здавати випробування з метою досягнення майбутнього ступеня доктора і коли виявиться, що упродовж першого року претендент два таких випробування склав [20, арк. 7]. Щодо оголошеного конкурсу імені “Неназваного” (позиція № 4 у таблиці) була визначена мета – надання двох стипендій у сумі 300 крон щорічно (14/26 вересня 1905 року) [21, арк. 14]. Умови залишалися такими, як і в попередніх конкурсах. Однак, крім цього, з'являлася ще можливість брати участь у конкурсі докторантам, оскільки у правилах була зазначена самостійна наукова робота “для студентів філософських наук або кандидатів у докторанти для отримання наукового ступеня доктора наук”. Цікаво відзначити той факт, що і термін проведення був той же – до 30.11.1905 р. Особливістю оголошеного конкурсу було те, що наділений цією стипендією слухач філософії міг користуватися нею лише до закінчення філософських студій, тобто до IV року навчання. Для кандидата докторанта, що бажає отримати допомогу, при отриманні диплома потрібно було підтвердити про дійсно складені іспити. Однак зазначимо, що перевага при рівних умовах надавалася дворянам. Підписане положення було Головою Ради російського народного інституту “Народный дом” у Львові др. Делькевичем [20, арк. 14]. Як свідчить аналіз архівних матеріалів, у 1905/1906 н. р. у м. Львові були оголошені іменні конкурси для надання стипендіальної підтримки студентам Львівського університету, Львівської політехніки (див. табл. 2).

Серед них: конкурс імені Петра Целевича зі стипендією щорічно за умовами конкурсу (300 крон) [20, арк. 17–19]; конкурс імені Петра Віславського з стипендією 300 крон [20, арк. 29]; конкурс на стипендію імені Миколи Дебельського (200 крон) для слухачів університету мирських факультетів і для слухачів техніки до 2/15 березня 1906 р. [20, арк. 65] тощо.

Конкурси на надання іменних стипендій (1905–1916 рр.)

Конкурси наукових робіт на стипендіальну підтримку	Архівні документи (ф. 26)
1) Конкурс народного інституту “Народний Дім” (1905 р.)	[оп. 13, спр. 183, арк. 5]
2) Оголошення про конкурси на стипендію укр. товариств “Наукове товариство ім. Тараса Шевченка” (23.09.1903 р. –30.09.1904 р.)	[оп. 13, спр. 132, арк. 156]
3) Конкурс для надання стипендії імені Франца Йосифа I. (1849 – 1905 рр.)	[оп. 13, спр. 183, арк. 6-7]
4) Конкурс імені “Неназваного” з метою надання двох стипендій у сумі 300 крон щорічно (1905 р.)	[оп. 13, спр. 183, арк. 14]
5) Конкурс імені Петра Целевича і стипендією 1 раз у рік за умовами конкурсу (300 крон) (1905 р.)	[оп. 13, спр. 183, арк. 17-19]
6) Конкурс імені Петра Віславського з стипендією 300 крон (1905 р.)	[оп. 13, спр. 183, арк. 29]
7) Конкурс на стипендію імені Миколи Дебельського (200 крон) для слухачів університету мирських факультетів і для слухачів техніки до 2/15 березня 1906 р.	[оп. 13, спр. 183, арк. 65]
8) Оголошення про конкурси на наукові стипендії (20.05.1903 р. – 27.07.1906 р.)	[оп. 13, спр. 126, 112 арк.]
9) Про конкурси на стипендію (03.10.1906 р. – 20.09.1907 р.)	[оп. 13, спр. 212, 32 арк.]
10) Оголошення Крайового комітету, Крайової шкільної ради і благодійних фондів про конкурси на стипендію (27.10.1906 р. – 31.05.1907 р.)	[оп. 13, спр. 231, 46 арк.]
11) Оголошення про конкурси на отримання стипендії студентами (26.09.07 р. – 04.07.08 р.)	[оп. 13, спр. 281, 56 арк.]
12) Оголошення “Народного дому” про конкурси на стипендії (1900 – 1916 рр.).	[оп. 13, спр. 183, арк. 36]

Отже, за якісно виконану самостійну наукову роботу студент, крім моральних заохочень, міг здобути матеріальну винагороду у вигляді іменної стипендії, яка часто виплачувалася і до отримання наукового ступеня упродовж наступних двох років. Слід відзначити, що у досліджуваний період спостерігалися факти пожертвування стипендій студентами на користь інших [20; 21], що свідчить про високі моральні важелі поведінки молодих людей.

Необхідно зазначити, що матеріальною підтримкою і моральним стимулом для навчання загалом і для зацікавленості виконання самостійної роботи студентів у зазначений період були стипендіальні фонди, засновані провідними професорами, громадськими діячами,

оскільки умовами їх отримання було успішне навчання і самостійне виконання наукової роботи (див. табл. 3).

Таблиця 3

Стипендіальні фонди у м. Львів

Стипендіальні фонди	Архівні матеріали ф. 26
Справа про діяльність стипендіального фонду ім. Любина Михайла Боярського (1907–1917 рр.)	[оп. 13, спр. 300, 148 арк.]
Стипендіальний фонд ім. Наталії Ренеки	[оп. 13, спр. 949, 28 арк.]
Стипендіальний фонд ім. Володимира Мавришила Кобата	[оп. 13, спр. 950, 25 арк.]
Стипендіальний фонд ім. Крич Елеонори	[оп. 13, спр. 952.]
Стипендіальний фонд ім. доктора Боярського Любина (1917 р.)	[оп. 13, спр. 951, 188 арк.]
Фінансові звіти і довідки про стан стипендіального фонду доктора Пилята за 1911–1912 (1912–1923 рр.)	[оп. 13, спр. 630, 25 арк.]
Справа про створення та використання фонду ім. професора Фінкеля Людвіга (1912–1923 рр.)	[оп. 13, спр. 629а, 19 арк.]
Справа про створення та використання фонду ім. професора Кадима Генрака (1912–1923 рр.)	[оп. 13, спр. 629, 24 арк.]

Результати дослідження дозволяють стверджувати про багатогранну діяльність наукових товариств Львівського університету: ініціатива студентів і викладачів щодо створення українського університету, організація і проведення конкурсів товариств “Наукове товариство ім. Тараса Шевченка” і “Народний дім у Львові”, створення стипендіальних фондів (див. табл. 4). У роботі наукових товариств на початкових етапах основною формою самостійної роботи студентів було читання вголос друкованої літератури і періодичних видань із подальшим поясненням та обговоренням. Переслідуючи, як правило, у першу чергу, просвітницьку мету серед населення, наукові товариства і гуртки сприяли розвитку студентської самодіяльності, розширенню науково-літературних, юридичних, медичних інтересів студентів, тим самим служили виконанню навчальних і виховних завдань.

Як свідчать наукові джерела, часто форми самоосвітньої роботи інтегрувалася з дозвіллево-розважальними заходами, які сприяли розбудженню товариського життя: хори, декламації, ігри й рухливі забави, гумористичні виступи, постановка народних вистав, влаштування “фестонів” (свят) тощо. Самодіяльні виклади й відчити чергувалися з різними заходами розважально-пізнавального змісту. Так, дослідниця Л. Тимчук

зазначає, що після лекції з літератури про І. Котляревського члени товариства ставили виставу “Наталка Полтавка”. Театральні вистави поєднувалися з хоромим мистецтвом, вивченням народних звичаїв та обрядів, фольклору, хоромим співом. Значною популярністю користувалися тематичні вечорниці до дня народження Т. Шевченка, Ю. Федьковича, І. Котляревського, М. Драгоманова, Б. Хмельницького тощо.

Таблиця 4

Діяльність студентських наукових товариств і гуртків

Справи про діяльність студентських товариств, наукових гуртків	Архівні матеріали
Українське студентське товариство (1902–1913 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 100, 57 арк.]
Товариство Львівського університету “Братська допомога”	[ф. 26, оп. 17, спр. 15, 68 арк.]
Студентське товариство “Читальня академічна” з прикладеним статутом (1889–1912 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 234, 39 арк.]
Українське студентське товариство “Руська академічна поміч” у Львові (28.05.06 р. – 20.07.18 р.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 235, 22 арк.]
Гурток студентів-полоністів (1906–1911 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 241, 25 арк.]
Протоколи, резолюції і повістки дня для загальних зборів студентських товариств та гуртків (1907–1913 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 284, 38 арк.]
Українське студентське товариство “Гурток правників” у Львові (1908–1918 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 327, 28 арк.]
Товариство “Дім академічний ім. А. Міцкевича у Львові” (1908–1914 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 328, 41 арк.]
Українське студентське товариство “Український студентський союз у Львові” (1909–1913 рр.)	[ф. 26, оп. 13, спр. 387, 202 арк.]
Лист на користь наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові (1910–1911 рр.)	[оп. 13, спр. 427, 23 арк.]
Товариство “Жіноча громада”	[ф. 26, оп. 1, спр. 1129]
Українське культурно-просвітницьке товариство “Український народний Дім” (1909–1910 рр.)	[ф. 26, оп. 1, спр. 27151]
Книга протоколів засідань правління товариства Львівського університету “Братська допомога” (1910 р.)	[ф. 26, оп. 17, спр. 26]
“Український студентський Союз” у Львові (1911–1912 рр.)	[ф. 400, оп. 1, спр. 32]
Українське студентське товариство “Січ” (1878–1901 рр.)	[ф. 834, оп. 1, спр. 59]

Загалом студентські наукові гуртки, які виникли спочатку з метою отримання більшої за обсягом інформації, ніж на лекційно-практичних заняттях, потім – із метою самовираження в різних сферах науки, політики, літератури, а пізніше – формування самостійних дослідних умінь і навичок, відіграли вагому роль у становленні особистості майбутнього спеціаліста. Отже, ми розглядаємо самостійну наукову роботу студента досліджуваного періоду як таку, що здійснювалася як спільна діяльність викладача та студента у роботі наукових гуртків і товариств, яка мала за мету спрямування самодіяльної особистості студента на самостійне здобуття і застосування знань із вивчених конкретних наук у розв’язанні наукових, практичних завдань і майбутньої професійної діяльності.

До особливостей організації самостійної роботи студентів зазначеного періоду відносимо: взаємозумовленість перенесення навичок аудиторної самостійної роботи студентів (письмові курсові роботи, “міркування”, доповіді, реферати) у позааудиторну самостійну роботу (в наукових гуртках, товариствах, виконанні медальних конкурсних завдань) і перенесення навичок науково-дослідницької роботи студента у навчальну діяльність; щодо форм організації самостійної роботи студентів необхідно відзначити про перехід від індивідуальної до індивідуально-групової та групової аудиторної, особливо позааудиторної самостійної роботи та їх взаємодоповнюваність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей організації самостійної роботи студентів досліджуваного періоду в умовах модернізації вищої освіти в Україні.

1. *Бенера В. Є.* Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина ХІХ – кінець ХХ ст.) / *В. Є. Бенера.* — Рівне : ПП ДМ, 2011. — 640 с.
2. *Прокопенко Л. Л.* Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (ІХ – початок ХХ ст.) : [монографія] / *Л. Л. Прокопенко.* — Д. : ДРІДУ НАДУ, 2008. — 488 с.
3. Держархів Львівської області, ф. 26: Львівський королівський університет ім. Франца І (1817 – 1918 рр.), оп. 13, спр. 496, 21 арк.
4. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 353, 4 арк.
5. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 7, спр. 532, 107 арк.
6. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 7, спр. 7, 38 арк.
7. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 7, спр. 592, 39 арк.
8. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 810, 36 арк.
9. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 355, 11 арк.
10. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 819, 42 арк.
11. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 7, спр. 591, 17 арк.

12. Держархів Львівської області, ф. 254 Людвіг Фінкель (1850–1930), оп. 1, спр. 514, 2 арк.
13. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 820, 20 арк.
14. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 419, 54 арк.
15. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 420, 7 арк.
16. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 16, спр. 2, арк. 14.
17. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 896, 10 арк.
18. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 673, 92 арк.
19. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 997, 9 арк.
20. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 183, 91 арк.
21. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 949, 28 арк.
22. Держархів Львівської області, ф. 26, оп. 13, спр. 116, 184 арк.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2012

V. Venera

**Развитие теории и практики самостоятельной работы студентов
во Львовском университете (1905 – 1917 гг.)**

Раскрыта сущность самостоятельной работы в учебном процессе Львовского университета (1905–1917 гг.). Осуществлено историко-педагогический анализ научных источников и архивных материалов по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дидактика высшей школы, университетское образование, содержание самостоятельной работы.

V. Venera

**The Development of Theory and Practice
of Students' Independent Work in Lviv University (1905–1917)**

The article educes the essence of independent work in the educational process in Lviv University (1905–1917). The author makes historical and pedagogical analysis of scientific sources and archival data on the researched problem.

Key words: independent work, didactics of higher school, University education, content of independent work.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор О. А. Лавріненко

УДК 374.7(493)

Юлія Закаулова

НЕПЕРЕРВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ В БЕЛЬГІЇ

Одне з положень Болонської декларації, яке розглядали на саміті у Празі у 2001 р., стосується неперервної освіти (англ. – continuing education) як невід’ємної складової процесу ефективної підготовки сучасного фахівця. Навчання впродовж усього життя відображене в усіх аспектах системи вищої професійної освіти [10]. Це тривалий пізнавальний процес, під час якого освоюють професійні знання, формують і розвивають навички та вміння (досягають відповідного рівня компетентності), підвищують уже набуту кваліфікацію для подальшого застосування її у трудовій професійній діяльності та швидшого освоєння особливостей нової соціально-культурної дійсності. Цей тип освіти ґрунтується на власній ініціативі, на бажанні поглибити теоретичну та розширити практичну базу, на індивідуальній потребі у професійному навчанні та підготовці. Неперервне навчання вимагає постійної самоперевірки, моніторингу власного поступу, цілеспрямованості, здатності шукати та самостійно засвоювати значні об’єми складної інформації та вміння правильно її використовувати: “У контексті навчання упродовж усього життя провідне місце у навчальному процесі переходить від викладача до учня. У зв’язку з цим передбачається перегляд стандартів цього типу в бік регулювання досягнень тих, хто навчається” [1, с. 208].

Питання неперервності освіти є предметом досліджень низки вітчизняних науковців, серед яких Н. Ничкало, Н. Авшенюк, М. Лещенко, О. Огієнко, Н. Мукан, О. Фучила, Н. Бідюк, С. Сисоєва та ін. Особливої актуальності питання організації неперервного навчання набуває у контексті розвитку професійної компетентності як не-

від'ємної складової процесу підготовки кваліфікованого фахівця. Метою нашого дослідження є визначення змісту та ролі неперервного навчання у контексті розвитку системи професійної освіти Бельгії як інституту для набуття й удосконалення професійної компетентності. Визначення такої мети зумовлене необхідністю вивчення зарубіжного досвіду організації системи професійної освіти з акцентом на її значущому компоненті – освіті дорослих задля оптимізації національної освітньої системи, оскільки у межах системи професійної освіти дорослих України усе гостріше постає питання перепідготовки й перекваліфікації працівників, які потребують підвищення рівня компетентності для здійснення ефективної трудової діяльності в умовах глобалізації й інтелектуалізації суспільства.

Щодо вітчизняного наукового досвіду вивчення феномена компетентності вважаємо за доцільне виокремити таких дослідників, як М. Головань, Н. Перевознюк, О. Ніколаєв, В. Барко, Т. Свірчук (основні складові компетенції та компетентності у професійно-педагогічній галузі), Ю. Матвієнко (психолого-педагогічна компетентність), І. Кубенко (розвиток професійної компетентності загалом) та ін.

Для розуміння змісту неперервної освіти Бельгії варто проаналізувати роботу інституцій, відповідальних за забезпечення курсів неперервного навчання у Фландрії та Валлонії, беручи до уваги складну федеральну структуру Бельгії, що безпосередньо впливає на особливості організації освітньої системи країни, а саме поділ держави на три мовні регіони та наявність фламандомовної, франкомовної й німецькомовної спільнот, під егідою яких знаходяться питання формування освітнього сектора.

Проблема організації неперервної освіти для дорослої частини населення повсякчас залишається ключовою для всіх трьох спільнот, оскільки воно асоціюється з високим рівнем культурної освіченості, значущістю національної приналежності, прагненням до самоосвіти та самоконтролю, що формує внутрішню професійну культуру людини, забезпечує загальний доступ до недорогих освітніх послуг, які здійснюватимуться завдяки фінансовій підтримці уряду.

Отже, 31 березня 2003 р. у межах фламандомовної спільноти Бельгії розпочала роботу Інформаційна служба з питань професійної підготовки (англ. – Training and Alignment Information Service), яка координує забезпечення освітніх послуг для дорослої частини населення регіону. Основними її партнерами є Агентство професійної підготовки та зайнятості у Фландрії (англ. – Flemish Employment and Vocational Training Agency), Інститут для приватних підприємців у Фландрії (англ. –

Flemish Institute for the Self-Employed), Центр підтримки та соціально-культурної роботи (англ. – Support Center for Socio-Cultural Work) [8]. Сумісні проекти цих служб на регіональному рівні спрямовані на впровадження консультативного апарату з питань логістики, фінансування, обміну між викладацьким складом, повідомлення щодо змісту навчальних курсів, створення комфортного навчального середовища.

Основним завданням Уряду Фландрії є створення прийнятних умов для функціонування неперервної освіти на її території. Наявність перехідних навчальних програм між курсами у вищій професійній школі та в університеті, визнання спеціальності, здобутої за кордоном, дистанційне навчання, комп'ютеризація та інтелектуалізація освітнього сектора, вечірня форма навчання, програми мобільності, можливість поєднувати навчання і трудову діяльність – усе це свідчить про комфортні умови для дорослої людини, яка бажає розвивати набуті компетентності [5].

Цікавою формою неперервного навчання є *відкрите дистанційне навчання* (англ. – open distance education): “Однією з прогресивних форм навчання, що здатна забезпечити систему підготовки та безперервної підтримки високого кваліфікаційного рівня спеціалістів, може стати дистанційна, яка відповідає логіці інноваційного розвитку суспільства в інтересах кожної людини” [2, с. 2]. Завдяки спільним зусиллям Ради Фландрії з питань міжуніверситетської співпраці та Відкритого університету в Нідерландах студенти, які навчаються у вищих навчальних закладах Фландрії, можуть навчатися у шести фламандських навчальних центрах та ознайомитися з навчальними програмами вищих навчальних закладів Нідерландів [6].

Останнім часом у Бельгії усе частіше практикують дуальне навчання, що передбачає проходження докладного академічного курсу навчання та відповідної трудової діяльності. Робота, яку студент виконує, працюючи на підприємстві, зараховується як елемент дипломної роботи. Окрім цього, студент зобов'язаний скласти лише незначну кількість тестів. Отже, навчаючись в університеті, студент здобуває достатню кваліфікацію, щоб одночасно розпочати роботу за спеціальністю: процес моніторингу успішності студента передбачає акцент на фактично сформованих навичках і здатності останнього успішно застосовувати їх під час навчання та робочого процесу [7].

Керуючись принципом “кожен талант має значення” [4, с. 5], уряд Фландрії затвердив План дій, який передбачав визначення, розвиток і адекватне використання компетентностей студентів, працівників, а також тих, хто на даний час знаходиться у стані пошуку роботи

(англ. – Competence Agenda). Цей документ вимагає від працівників, роботодавців, соціальних партнерів, представників промислового й освітнього секторів злагодженої діяльності, спрямованої на забезпечення неперервного професійного навчання і фахової підготовки та створення робочих місць для населення. Серед основних положень документа визначаємо такі: осмислений вибір навчального напрямку як основи для подальшого кар'єрного зростання; розвиток компетентності шляхом поєднання навчання і трудової діяльності у межах однієї чи кількох професій із наголосом на практичному компоненті навчальної програми, який передбачає оволодіння переліком професійних компетентностей в умовах праці; стимулювання навчання у підприємницькому секторі як невід'ємної складової сучасної моделі фахівця; підвищення кваліфікації працівника й акредитація навчання; застосування стратегії компетентнісного зростання фахівця на підприємствах; гарантоване забезпечення робочими місцями працівників будь-якого віку впродовж життєвого трудового циклу; створення стимулів для працівників для продовження освіти після завершення вищої професійної та університетської освіти; забезпечення умов для перекваліфікації у разі зміни працівником трудового напрямку.

Стосовно питання освіти дорослих у франкомовній спільноті Бельгії слід виділити декілька організацій, що функціонують на регіональному рівні [9]: служба зайнятості та фахової підготовки Валлонського регіону (англ. – Walloon vocational training and employment office); Французький Інститут фахової підготовки у Брюсселі (англ. – French vocational training institute of Brussels); Валлонський Інститут фахового навчання для підприємців у секторі малого та середнього бізнесу (англ. – Walloon Institute for block release training and self-employed operators and small and middle-sized enterprises); курси соціального розвитку (англ. – Social advancement courses); організації неперервної освіти (англ. – ongoing education organizations).

Служба зайнятості та фахової підготовки Валлонського регіону, заснована 16 грудня 1988 р., організовує курси фахового навчання у сферах промисловості та надання послуг для студентів різних рівнів підготовки. Окрім цього, служба співпрацює з численними організаціями, що пропонують програми індивідуальної професійної підготовки у межах організації, програми професійного навчання, розроблені спільно з підприємством, що потребує працівників із відповідною підготовкою, програми групової професійної підготовки. Провідна мета Служби – підняти рівень індивідуальної зайнятості.

Французький Інститут фахової підготовки у Брюсселі проводить фахове навчання у 6 галузях, а саме: технічна та промислова спеціалізація; соціальні послуги; інформаційні технології та менеджмент; керівництво та соціальна підтримка; навчання всередині компанії; самоосвіта та дистанційне навчання. Також Інститут сприяє проведенню курсів підвищення кваліфікації й організовує курси фахової підготовки для громадян з особливими потребами у Брюсселі й регіоні [9].

Валлонський Інститут фахового навчання для підприємців у секторі малого та середнього бізнесу (англ. – Walloon Institute for block release training and self-employed operators and small and middle-sized enterprises) спрямовує свою діяльність на задоволення вимог ринку зайнятості, забезпечуючи фахову інтеграцію. Його основні функції коротко можна охарактеризувати так: проведення фахової підготовки, що включає практичні семінари, підготовку роботодавців та співпраця з центрами фахового навчання (затвердження, координування, фінансування, педагогічна оцінка тощо); проведення продовженої фахової підготовки для підприємців і підприємств малого й середнього бізнесу з допомогою центрів фахового навчання; моніторинг практичного навчання у секторі промисловості; створення сумісних товариств з установами, що надають професійне консультування й підтримку підприємствам малого та середнього бізнесу.

Також серед завдань Інституту слід згадати створення функціональної структури, яка займається фаховою підготовкою у Валлонському регіоні, з урахуванням потреб населення, проведенням систематичного моніторингу програм і координуванням роботи підприємств. Навчальні програми призначені для студентів і дорослих, які бажають вивчити або поглибити свої знання, підвищити кваліфікацію [3].

Фахова підготовка у сфері управління бізнесом розрахована на кваліфікованих працівників виробничої, інтелектуальної чи комерційної галузі, які бажають покращити свої навички та вміння, що допоможе професійно керувати власною справою. Продовжене фахове навчання призначене для приватних підприємців і менеджерів. Навчальні програми передбачають проведення семінарів як форми підвищення кваліфікації та професійних тренінгів, які дозволяють систематично удосконалювати технічні й управлінські вміння. Курси перепідготовки надають вичерпну інформацію про ситуацію на ринку підприємств малого та середнього бізнесу, про розвиток підприємницького сектора з урахуванням особливостей розвитку технологічної, економічної та управлінської сфери.

Окреме місце у системі освіти дорослих у франкомовній спільноті займають курси соціального розвитку [6]. Навчальні програми курсів ґрунтуються на фаховому спрямуванні студента. У межах системи вищої освіти навчання передбачає короткотривалі курси (англ. – short-type higher education) та довготривалі курси вищої освіти (англ. – long-type higher education). За організацію роботи та систематизацію курсів соціального розвитку відповідають Рада з питань вищої освіти (англ. – the Higher Council) та Консультативний Комітет (англ. – Consultation Committee). Коло питань, якими займається Рада, охоплює визначення рівня підготовки, яку працівники можуть здобути, навчаючись на курсах, відповідно до кваліфікації, якою вони володіють, а також забезпечення необхідного рівня навчання, яке б задовольняло соціально-економічні й культурні потреби населення. Комітет займається виключно питаннями відповідності навчального курсу і фахового напрямку.

Міністерство освіти франкомовної спільноти всіляко сприяє розвитку неперервної освіти, виділяє необхідні кошти на організування та функціонування відповідних організацій, підтримує роботу приблизно 700 благодійних асоціацій, які займаються забезпеченням неперервної освіти. Окрім цього, на теренах Валлонського регіону функціонують 180 Центрів розвитку творчості (англ. – Expression and Creativity Centers).

Починаючи з 2005 р., уряд франкомовної спільноти ухвалив низку заходів, відомих під назвою “Пріоритетні дії для покращення майбутнього Валлонії” [4, с. 6], спрямованих на удосконалення економіки Валлонського регіону. Ключовим пунктом документа є розвиток професійної компетентності у сфері зайнятості. Розроблено низку навчальних курсів, основною метою яких є розвиток навичок володіння іноземними мовами, а також опанування комп’ютерних технологій. Особлива увага у Брюссельському двомовному регіоні приділяється питанням забезпечення неперервного навчання для тих працівників, які потребують перекваліфікації чи володіють недостатнім обсягом професійної компетентності. Визначено компетентнісні профілі, які дозволяють розробляти навчальні програми з урахуванням найменших потреб із боку потенційного користувача окремо для представників кожної професії, виходячи з переліку кваліфікаційних характеристик, необхідних для здійснення відповідної трудової діяльності. Під компетентнісним профілем розуміємо перелік знань, навичок і вмінь (компетентностей), необхідних для успішного здійснення трудової діяльності. Їх застосовують для оцінки рівня компетентності потенційного працівника з метою визначення заходів, які можна вжи-

ти для підвищення цього рівня. Такі компетентнісні профілі вдосконалюють функціонування служби зайнятості, яка розмежовує потенційних працівників згідно з короткостроковими чи довгостроковими навчальними програмами з огляду на їхній рівень компетентності відповідно до вимог обраної ними посади. Також, вищезгадані профілі варто застосовувати при реструктуруванні діяльності підприємства, що може бути викликана ринковими змінами. У такій ситуації персонал потребує перекваліфікації чи підвищення кваліфікації.

Останнім часом у Бельгії все більше уваги приділяють професійно-технічній освіті та підготовці (англ. – apprenticeship training). У Фландрії, наприклад, молодь може обирати між навчанням у навчальному закладі (зазвичай, це стосується 12-13 класів навчання у школі) та роботою на підприємстві, що становить 28 годин щотижнево. Уряд франкомовної спільноти затвердив статус “учня” або того, хто навчається у межах професійно-технічної освіти, і планує видавати диплом про закінчену середню освіту, який дає випускникові право продовжувати навчання у системі освіти дорослих, успішно поєднуючи навчання з трудовою діяльністю.

У системі неперервної освіти Бельгії виділяємо три типи освіти: загальна освіта дорослих, соціокультурна освіта дорослих і фахова освіта дорослих. Згідно з законом Фландрії про освіту дорослих від 2007 року, місія неперервної освіти полягає: у забезпеченні освітніх послуг для кожної дорослої людини, яка прагне розвивати свою компетентність, самовдосконалюватися у межах обраної спеціальності; у гарантованій видачі диплому або сертифікату про проходження навчального курсу в межах неперервної освіти; у дозволі особам, які з певних причин не мали можливості вчасно завершити навчання, здобути кваліфікацію і забезпечити для них робочі місця; у затвердженні дипломів чи сертифікатів про попередньо набуту кваліфікацію та рівень компетентності; у підвищенні якості освітніх послуг сектора освіти дорослих і забезпеченні прозорості щодо функціонування ринку праці.

Отже, функція неперервної освіти, яка спрямована на розвиток особистості як активного члена суспільства, суб'єкта трудової діяльності, який здатен самореалізуватися, полягає у виявленні й задоволенні потреб держави, яка вимагає присутності кваліфікованих трудових та інтелектуальних кадрів для підкріплення активної позиції країни на міжнародному ринку праці [3].

Неперервна освіта є логічним продовженням здобуття та вдосконалення професійних навичок і вмінь, необхідних для успішного само-

розвитку спеціаліста, таким чином, провідним завданням організацій, які забезпечують цей тип освіти, є збереження соціально-культурних засад у процесі навчання з метою виховання не лише кваліфікованого фахівця, а й соціально орієнтованої особистості, громадянина, який усвідомлює і поважає інтереси й потреби держави.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень вважаємо вивчення організації педагогічної освіти дорослих Бельгії й особливостей організації навчальних програм провідних навчальних закладів, які займаються забезпеченням неперервної освіти.

1. *Десятов Т. М.* Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ сторіччя) : монографія / *Т. М. Десятов* / за ред. *Н. Г. Ничкало*. — К. : Видавництво “АртЕК”, 2005. — 472 с.
2. *Малярчук О. В.* Дистанційне навчання у системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / *О. В. Малярчук*. — Житомир, 2010. — 20 с.
3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / *С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик* та ін.; ред. *С. О. Сисоєвої*. — К. : ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
4. Country report on the action plan of adult learning: Belgium. — 2011. — 22 p.
5. From Berlin to Bergen and beyond. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.bologna-bergen2005.no.
6. Higher Education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands. — Expertisecentrum O&O monitoring van de Vlaamse Gemeenschap — the Flemish Ministry of Education and Training. — 2009, April. — 124 p.
7. Indicators on ICT in Primary and Secondary Education // European Commission, Directorate General Education and Culture, October, 2009. — 179 p.
8. *Murray A.* Does Vocational Training Matter for Young Adult in the Labor Market / *A. Murray, A. Starlind* // *European Journal Vocational Training*. — 2005. — № 34. — P. 16—27.
9. Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe: Belgium French-speaking Community. — EURIDICE / CEDEFOP / ETF, 2003. — 40 p.
10. *Zgaga P.* Looking out: the Bologna Process in a Global Setting: on the “External Dimension” of the Bologna Process / *P. Zgaga* // Norwegian Ministry of Education and Research, 2006, December. — 242 p.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2013

Ю. Закаулова

Непрерывное обучение как инструмент развития профессиональной компетентности современного специалиста в Бельгии

В статье подано определение непрерывного обучения и обозначена его роль в системе профессионального образования Бельгии, проанализирована деятельность организаций и учебных заведений Фландрии и Валлонии, целью которых является обеспечение взрослого населения страны качественным образованием, необходимым для усовершенствования индивидуальной компетентности, обозначены три типа образования взрослых, а также определены основные функции непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное обучение, система профессионального образования, образование взрослых, компетентность, Бельгия.

Yu. Zakaulova

**Ongoing Education as a Tool of Professional Competence
Development of a Modern Professional in Belgium**

The article suggests the definition of ongoing education and determines its role in the system of vocational education in Belgium. It also analyses the activity of social and educational institutions in Flanders and Walloon region that provide adult population of the country with high quality education necessary to perfect individual level of competence. The author highlights three types of adult education and identifies the basic functions of ongoing education.

Key words: ongoing education, the system of vocational education, adult education, competence, Belgium.

Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент Л. О. Мільто

УДК 377:15.457.7

*Наталя Бідюк,
Ольга Тарасова*

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО НАПРЯМУ “МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ” ЯК СКЛАДОВОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ У США

Як тільки Болонський процес в Україні перейшов у практичну площину, відразу виникла потреба в адаптації системи української освіти до його вимог, і саме тому вивчення освітніх систем провідних держав стало актуальним. США є однією з таких країн, університети якої щороку потрапляють у рейтинг найпопулярніших і найкращих вищих навчальних закладів світу. У системі освіти України та США можна знайти багато спільних рис, проте існує і ряд відмінностей, які заслуговують на детальне вивчення. Для нашого дослідження важливо здійснити історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку вищої професійної освіти у галузі міжнародних відносин у США з метою критичного осмислення американської педагогічної спадщини та диференціації кращих зразків її модернізації та вдосконалення. Останнім часом значно зріс інтерес науковців до вивчення історії виникнення та розвитку цього порівняно нового напрямку в гуманітарній освіті. Проте, проаналізувавши ряд електронних і друкованих джерел, ми дійшли висновку, що ця проблема залишається недостатньо вивченою. Тому доцільно розглянути історію виникнення спеціальності “Міжнародні відносини” через призму як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, що безпосередньо вплинули на цей процес. Усвідомлюючи, що проблема становлення і розвитку вищої освіти у галузі міжнародних відносин у США може бути предметом самостійного наукового пошуку, зупинимось на основних, ключових моментах її формування.

До питання професійної підготовки майбутніх фахівців свого часу зверталось багато дослідників. Серед найвідоміших – О. Бандурка, Л. Барановська, С. Батищев, Н. Бідюк, Р. Гуревич, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Козловська, З. Курлянд, А. Маркова, М. Морозова, Н. Ничкало, В. Рибак, О. Савонько, А. Семенова, В. Тюріна, О. Федоренко, З. Хізроева, Р. Хмельок та ін. У працях цих та інших учених ми знаходимо детальні розробки процесу підготовки майбутніх фахівців, але лише у загальнопедагогічному аспекті. Ми ж вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на формуванні професійно значущих умінь і навичок саме майбутніх фахівців-міжнародників, а для цього, у свою чергу, необхідно дослідити процес зародження та розвит-

ку означеного напрямку в системі вищої освіти США. З огляду на вищезазначене метою статті є здійснення ретроспективного аналізу процесу виникнення та становлення вищої професійної освіти у галузі міжнародних відносин у Сполучених Штатах Америки.

Нашою вихідною позицією є припущення про те, що соціально-економічні зміни, які відбувалися в житті країни, безпосередньо впливали на теорію і практику підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин через уявлення про цілі, зміст підготовки, вимоги до професійної компетентності й особистих якостей фахівців-міжнародників. Для здійснення ретроспективного аналізу нами були обрані історико-структурний, конструктивно-генетичний та історико-компаративістський методи дослідження. Застосування вказаного інструментарію дозволило дослідити проблему з огляду на такі структурні аспекти: 1) зміна соціально-економічної ситуації, вимог науково-технічного прогресу і стану міжнародних відносин до підготовки фахівців у цій галузі; 2) зміна уявлень про міжнародні відносини, основні риси нових моделей міжнародної діяльності; 3) зміна вимог до фахівця-міжнародника та завдань його професійної підготовки.

Спочатку, на нашу думку, важливо окреслити в цілому ситуацію, що склалася на ринку освітніх послуг США, і безпосередньо вплинула на процес зародження та формування освіти у галузі міжнародних відносин. Наприкінці XIX століття, а саме цей період вважатимемо початком етапу зародження напрямку “Міжнародні відносини”, вища школа США продовжувала зміцнюватися та розвиватися. У великих університетах почали активно формуватися наукові школи і нові напрями гуманітарних і прикладних наук. Науково-технічні досягнення університетів, розширення тематики наукових досліджень привели до зростання асигнувань від державних структур управління освітою, великих монополій і приватних інвесторів. Прикладом такої участі монополій у розвитку системи вищої освіти може слугувати Чиказький університет, якому в 1882 р. Рокфеллери передали 30 мільйонів доларів. Родиною мільйонерів Стенфордів у 1882 р. було зібрано 20 мільйонів доларів на формування Стенфордського університету. Відомий підприємець Джон Хопкінс заповів штату Меріленд 7 мільйонів доларів для заснування університету в Балтіморі. Університет почав роботу в 1876 р. під назвою Університет Джона Хопкінса [1, с. 39]. Зауважимо, що недаремно наведено як приклади саме ці університети, оскільки згодом вони стали найпрестижнішими та найвідомішими вищими навчальними закладами Північної Америки, у яких готують фахівців із міжнародних відносин.

Вважаємо за доцільне зупинитися на структурі американського університету кінця XIX ст., яка мала певні відмінності від європейських вищих

навчальних закладів. У період розвитку університетів центральною ланкою, “...ядром вищої освіти США” були коледжі вільних мистецтв [4, с. 67]. При створенні університетів справедливо виникало питання: яка модель університету (німецька, англійська, французька тощо) має бути використана як прототип? Слід зазначити, що коли у США не існувало університетів, багато американців навчалося в Німеччині. Тому, як вказує О. Романовський, виникла тенденція до копіювання німецької структури навчального закладу [4, с. 67]. Але слід було враховувати і традицію надання освіти коледжами вільних мистецтв. Поєднавши два підходи до структури вищого навчального закладу (німецький – із домінуванням акцентів на дослідженнях, та англійський – традиційний, загальноосвітній), було створено суто американську структуру університету, в якій німецька модель накладалася на модель коледжу вільних мистецтв. Крім того, професійні школи, які були окремими навчальними закладами у Європейських країнах, почали входити до складу університетів, ставали їх підрозділами. Додамо, що така самобутня американська модель університетської освіти вдосконалилася і виправдала надії лідерів того часу.

Період розвитку й урізноманітнення вищої освіти США (1890-1940 рр.) характеризується, насамперед, намаганням зробити вищу освіту масовою та високоякісною. Як стверджують дослідники, на початку ХХ ст. вища освіта, особливо елітна, не була доступною для широких мас населення. Відповіддю на потреби американців у отриманні вищої освіти було створення такої системи, яка дозволяла отримати професійно орієнтовану освіту за два роки [4, с. 70]. Перший навчальний заклад такого типу було відкрито у 1901 р. у штаті Іллінойс – Joliet Junior College. Надалі подібні навчальні заклади отримали назву юніор-коледжів. Майже одразу навчальні заклади цього типу стали масовими завдяки своїй доступності. Уже в середині ХХ століття їх налічувалося близько 500, а до кінця століття – понад 1000. Разом із професійними школами (professional school) і системою початкового дворічного навчання в обцинних коледжах (community college) вони утворили розгалужену мережу навчальних закладів.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку нової професійної освіти стала підготовка фахівців із міжнародних відносин, державного управління та міжнародного права. Оскільки саме наприкінці ХІХ ст. починає зароджуватися інтерес до вивчення міжнародних відносин і виникає потреба у підготовці фахівців у цій галузі. Важливим є той факт, що на той час під впливом глобалізаційних процесів постало чимало невирішених питань щодо міжнародних відносин. Хоча офіційно міжнародні відносини існували, починаючи з ХVІІ ст. (зародження поняття “міжнародні відносини” пов’язують

із підписанням Вестфальського миру в 1648 р. – Тарасова О. В.), потреби у їх вивченні та, більше того, підготовці фахівців у цій галузі не виникало. Власне вивчення міжнародних відносин у системі суспільствознавчих дисциплін почалося у 1880-их роках, а виокремлення у самостійну навчальну дисципліну відбулося лише після Першої світової війни у 1920-их роках.

Відбулося це під впливом низки подій у політичному житті країни. Так, Іспано-американська війна 1889 р. мобілізувала розвиток дипломатії США. Промислова революція дала поштовх розвитку нових ідей, технологій, комунікацій на рівні міждержавних відносин. Міжнародна торгівля, укладення угод та обмін кадрами сприяли налагодженню систематичних, регулярних, тісних міжнародних відносин. У 1900 р. кількість американських дипломатів (саме працівники дипломатичної служби були на той час чи не єдиними фахівцями у галузі міжнародних відносин, за винятком юристів, що спеціалізувалися на міжнародному праві – Тарасова О. В.) не перевищувала 80 осіб, порівняно із 200 представниками США на міжнародній арені у 1905 році.

Першим важливим кроком на шляху зародження та розвитку напряму “Міжнародні відносини” стало заснування Американської академії політичних і суспільних наук (American Academy of Political and Social Sciences). Важливим є факт, що з 1890 р. розпочалося видання фахового журналу, в якому висвітлювалися не лише проблеми міжнародних відносин, але й актуальні на той час питання розвитку професійної освіти у цій галузі.

Зародження напряму підготовки “Міжнародні відносини” пов’язують з іменами прогресивних американських науковців Джона Гуннелла (John Gunnell) та Джеймса Ферра (James Farr), які наполягали на необхідності вивчення міжнародних відносин в університетах і коледжах. Вони виявилися першими, хто запропонував розглядати саму дисципліну не як складову політології, а як самостійний предмет, розроблений і сформований на задах міждисциплінарного принципу.

Першою професійною школою у галузі міжнародних відносин стала Школа міжнародних відносин Еліота (Elliott School of International Affairs) при Університеті Джорджа Вашингтона (George Washington University). Школа сягає своїм корінням 1898 р., коли в Університеті Джорджа Вашингтона вперше почали викладати міжнародні відносини. Спочатку основною метою навчання було підготувати майбутніх урядових службовців. Проте згодом зі зростанням ролі США на міжнародній арені зріс попит на дипломатичні та консульські кадри. У тому ж році було засновано Школу порівняльного правознавства та дипломатії, яка згодом була реорганізована у Школу державного управління, міжнародних відносин і бізнесу (School of Government International Affairs and Business).

Найпершим вузькопрофільним навчальним закладом у США, який почав готувати фахівців у галузі міжнародних відносин, вважається Школа дипломатичної служби Едмунда Волша (Edmund A. Walsh School of Foreign Service), яка була створена при Джорджтаунському університеті (Georgetown University). Школу було засновано у 1919 р., після Першої світової війни, коли виникла потреба у висококваліфікованих службовцях для дипломатичних представництв США у всьому світі. Тому головною метою школи було забезпечити студентів професійною освітою у галузі міжнародних відносин і підготувати їх до дипломатичної служби на міжнародній арені. Засновник школи та її перший декан Едмунд Волш (Edmund A. Walsh) вбачав концепцію навчання у тому, що “школа готуватиме службовців для усіх основних форм іноземного представництва – офіційних і неофіційних, державного і приватного секторів, до комерційної, фінансової, консульської чи дипломатичної діяльності” [8]. Важливо зазначити, що педагогічні ідеї Едмунда Волша вплинули на подальший розвиток освіти у галузі міжнародних відносин у всій країні.

Важливим етапом розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин стало започаткування Школи дипломатичної служби (Foreign Service School) і спеціалізованого навчального курсу підготовки фахівців до міжнародної діяльності “A100”. Посол Елліс О. Брігс (Ellis O. Briggs) пригадує у своїй автобіографії, як відбувалося створення Школи дипломатичної служби у 1924 р., після прийняття Закону Роджерса (Rogers Act or Foreign Service Act). Посол Брігс зауважує у своїй книзі, що “Школа дипломатичної служби розпочала своє існування при Міністерстві державної політики, у кімнаті номер 100 на першому поверсі департаменту військово-морського будівництва”. З метою забезпечення на належному рівні підготовки “високопрофесійних службовців для дипломатичних місій” і уникнення проблем, які могли б виникнути в разі відсутності викладачів за відповідним профілем, відповідальність за організацію та здійснення навчального процесу було повністю покладено на закордонних фахівців [5, с. 54].

Наступним кроком на шляху становлення професійної освіти у галузі міжнародних відносин стало заснування у 1928 р. Комітету з міжнародних відносин (Committee on International Relations) групою професорів Чиказького університету (the University of Chicago) на чолі з Хансом Моргентау (Hans Morgenthau) та Квінсі Райтом (Quincy Wright). Тоді ж було розроблено першу в Сполучених Штатах магістерську програму з міжнародних відносин. Основними напрямками спеціалізації було обрано міжнародну безпеку, міжнародну політекономію, міжнародне право та порівняльну політологію.

Як не дивно, але наступним поштовхом для розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин стала Велика Депресія. Так, у 1930-их роках було засновано два потужні навчальні заклади: Школу Флетчера (The Fletcher School) та Школу міжнародних відносин Вудро Вільсона (Woodrow Wilson School of International Affairs). Тоді, у розпал Великої Депресії, школа Флетчера була єдиним професійним навчальним закладом у США, який готував магістрів міжнародних відносин [6, с. 140]. Концепція підготовки фахівців у школі кардинально відрізнялася від концепцій решти професійних навчальних закладів, які будували навчання на традиціях професійних шкіл бізнесу та права. На думку засновника школи Остіна Флетчера, навчальний заклад не повинен був стати школою звичайного типу, в якій би готували фахівців за стандартною програмою. Школа мала здійснювати підготовку високопрофесійних кадрів для дипломатичної служби шляхом вивчення питань, які безпосередньо стосуються сфери міжнародних відносин – від основних принципів міжнародного права, на яких заснована дипломатія, до географії та економіки [11].

У період Другої світової війни з 1941 р. по 1945 р. всі американські коледжі й університети тим чи іншим чином брали участь у військових діях. Війна виявилася невичерпним джерелом досліджень у галузі налагодження міжнародних відносин і вирішення конфліктів. Як наслідок, почався бурхливий розвиток професійної освіти у галузі міжнародних відносин. У 1946 р. Комісія при Президентові США з питань вищої освіти прийняла рішення про фінансування створення нових професійних шкіл міжнародних відносин.

Опікування держави станом справ у освіті в галузі міжнародних відносин сприяло її інтенсивному розвитку. Насамперед, удосконалювалися навчальні плани. Було введено комплекс економічних дисциплін, зросла кількість курсів іноземних мов. Навчальні плани формувалися під кутом зору змін у світовій політиці. У навчальний процес впроваджувалися нові методики навчання – проблемні методи, методи індивідуального навчання, дискусії, рольові ігри тощо. Поступова гуманітаризація навчання мала на меті витіснити надлишок спеціальних дисциплін.

Саме у післявоєнний період, у 1946 році була заснована Школа міжнародних відносин Колумбійського університету (Columbia University's School of International Affairs). Новаторство школи полягало в акценті на практичних заняттях, а ключовою місією школи було визначено “сприяти встановленню порозуміння між регіонами світу шляхом підготовки дипломатів, чиновників та інших фахівців, які б відповідали вимогам і викликам складного післявоєнного світу” [7]. Зазначимо, що у травні 1954 року відділенням суспільних наук Фондації Рокфеллера (Rockefeller Foundation)

було організовано та проведено круглий стіл із метою обговорення “можливості всебічного сприяння розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин”, а також фінансування досліджень у цій галузі. Групою провідних науковців на чолі з Кеннетом Томсоном (Kenneth Thompson) було розроблено план розвитку системи навчальних закладів, у яких готували фахівців із міжнародних відносин. Результатом круглого столу стало встановлення тісного зв'язку між державою, вищою освітою у галузі міжнародних відносин і благодійними фондами, які заявили про свою готовність фінансувати розвиток професійної освіти.

Наступний етап розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин пов'язаний із “холодною війною” між США та СРСР. Після запуску в 1957 р. першого штучного супутника Землі Америка, яка пишалася своїми науково-технічними досягненнями та рівнем розвитку освіти і науки, виявилася аутсайдером на міжнародній арені. У відповідь на запуск СРСР штучного супутника було прийнято низку законодавчих актів, серед яких варто виокремити Закон “Про освіту в інтересах національної оборони”. Цей закон визначав основну мету державної політики у галузі освіти – зміцнення науково-технічного потенціалу США та підготовка кадрів нової генерації, які б відповідали вимогам часу. Крім того, закон сприяв зростанню асигнувань на розвиток наукових досліджень в університетах, зміцненню матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів і залученню висококваліфікованих іноземних фахівців для підготовки національних кадрів.

Саме у розпал “холодної війни” у 1957 р., коли президент Дуайт Ейзенхауер (Dwight D. Eisenhower) звернувся до керівників американських університетів із закликом розробити нові навчальні програми гуманітарного циклу, зокрема у галузі міжнародних відносин, які б дали змогу готувати фахівців із питань зовнішньої політики в умовах суперництва з Радянським Союзом, було створено Школу міжнародних служб при Американському університеті (the American University's School of International Service).

Важливість вивчення міжнародних відносин і підготовки фахівців у цій галузі ставала все більш очевидною. У 1957 р. було засновано Вищу школу міжнародних відносин при Пітсбургському університеті (University of Pittsburgh Graduate School of International Affairs), а з 1959 р. почала функціонувати Асоціація міжнародних досліджень (International Studies Association), яка вже за кілька років стала однією з найактивніших національних асоціацій із вивчення міжнародних відносин. Головною метою Асоціації було проголошено “збереження і розвиток кращих традицій у дослідженні проблем міжнародних відносин та викладанні відповідних навчальних дисциплін”.

Перед Асоціацією було поставлено завдання підтримки і розвитку високого професійного рівня досліджень та викладання міжнародних відносин і світової політики у США, а також розвиток професійних контактів із міжнародними асоціаціями, встановлення тісних зв'язків між дослідниками і викладачами, що працюють у галузі міжнародних відносин і світової політики. Крім того, Асоціація значно вплинула на розвиток неформальних контактів між представниками політичної та науково-дослідної еліти, а також налагодження міжнародного академічного діалогу. Додамо, що завдяки діяльності Асоціації міжнародних досліджень у багатьох університетах розпочалася підготовка бакалаврів і магістрів за напрямом "Міжнародні відносини". Зростаюча популярність ступенів у цій галузі стала беззаперечним свідченням важливості вивчення міжнародних відносин на порозі ХХІ ст.

Середина ХХ ст. стала моментом, коли американська вища школа потребувала суттєвого реформування. Основними причинами початку реформування стало відставання Сполучених Штатів Америки в науково-технічному розвитку від інших країн; високі вимоги до фахівців різних рівнів, вибухове зростання наукових знань, поява нових напрямів у науці, виникнення нових спеціальностей і професій. З метою підвищення якості підготовки фахівців і покращення якості самої системи були необхідні серйозні зміни як у структурі системи освіти, так і в формах і методах навчання. Виникла необхідність перетворення науково-дослідних програм на важливий фактор у процесі підготовки кадрів, а також створення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів з метою розвитку компетентності фахівців на рівні досягнень науки і техніки.

Саме у 60-70-ті роки було здійснено важливу освітню реформу, основними перевагами якої були: неперервність змін і гнучкість системи, наявність широкої ініціативи з боку професорсько-викладацького складу; розмаїття форм і методів навчання; гнучкість у пристосуванні навчальних закладів до нових потреб. У 1963 р. Конгрес США прийняв акт, спрямований на розвиток професійної освіти. Завданням цього акту було [12, с. 27]: збереження, розширення та розвиток існуючих програм; започаткування нових професійних програм; забезпечення скороченого робочого дня студентам, що навчаються за власний кошт на денній формі навчання. У результаті відбулось остаточне перетворення школи США на багатоступеневу, що дало можливість швидше реагувати на потреби економіки у фахівцях різних рівнів і сприяло покращенню якості підготовки фахівців. Активізувалися процеси інтеграції та кооперації ВНЗ, що дозволило ширше впроваджувати міждисциплінарний підхід до навчання. Саме у зазначений період реформування різко зросла потреба держа-

ви у фахівцях у галузі міжнародних відносин, бізнесу і торгівлі. Ресурси університетів були спрямовані на розвиток цих напрямів і вдосконалення процесу підготовки фахівців для цих галузей.

В умовах науково-технічного прогресу, що безпосередньо вплинув на динаміку організації навчального процесу, простежувалася інтенсифікація процесу навчання за допомогою спресовування інформації, заміни в ряді провідних ВНЗ щорічно до 10% усіх предметів, що вивчаються, зменшення навчальних тижнів у семестрі. Значного поширення набула система тьюторства (система індивідуалізованого навчання студентів), яка дозволила студентів самостійно визначати своє навчальне навантаження, індивідуалізувати форми самостійної роботи.

Усі зазначені вище ініціативи та реформи були, безперечно, позитивними для розвитку вищої школи США, проте виявилися недостатніми. У 1983 р. міністр освіти США виступив із доповіддю “Нація у небезпеці”. На основі цієї доповіді було розроблено програму перебудови системи освіти на період до 1990 р., яка включала в себе елементи централізації системи вищої освіти. Однак і ця програма не дала очікуваних результатів. У 1991 р. була оголошена і прийнята нова освітня ініціатива, ключовими положеннями якої були: розвиток системи національного тестування; забезпечення можливості отримання вищої освіти широким верствам населення; фінансова підтримка тих, хто добре навчається; стимулювання бізнесу в підтримці некомерційних організацій, які здійснюють наукові дослідження, і розвиток нетрадиційних підходів в освіті; створення умов партнерства між освітніми закладами та роботодавцями [2, с. 63-70].

Активне реформування та фінансування вищої освіти суттєво вплинули на розвиток освіти у галузі міжнародних відносин. Знаковою подією в історії становлення професійної освіти у галузі міжнародних відносин стало заснування у 1987 р. Вищої школи міжнародних відносин і досліджень тихоокеанського регіону (Graduate School of International Relations and Pacific Studies) при Каліфорнійському університеті (University of California). Діяльність школи була спрямована на вивчення міжнародних економічних відносин між країнами Азії, Північної та Південної Америки. Школу було створено у період активних економічних і політичних трансформацій у світі. Стратегічний вибір, зроблений засновниками, особливо щодо навчальної програми, відображав їхню концепцію професійної підготовки фахівців, здатних швидко реагувати на зміни у світовій політиці й економіці. У тому ж році було засновано Школу дипломатії та міжнародних відносин Уайтхеда (Whitehead School of Diplomacy and International Relations) при Університеті Сітон Хол (Seaton Hall University)

у Нью-Джерсі. Школа стала першим професійним навчальним закладом, що готував фахівців із міжнародних відносин, який був заснований після “холодної війни”. Основним завданням школи було проголошено “готувати нове покоління світових лідерів” [9]. Завдяки фінансовій підтримці держави Школа Уайтхеда почала активно вводити у навчальний план стажування у провідних міжнародних установах та організаціях.

Завершальним етапом становлення професійної освіти у галузі міжнародних відносин, на нашу думку, стало заснування Асоціації професійних вищих навчальних закладів міжнародних відносин (The Association of Professional Schools of International Affairs (APSIA)) – некомерційної освітньої організації, до якої входять вищі навчальні заклади, які готують майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин. Діяльність асоціації розпочалася всередині 1970-их років. Тоді вона функціонувала як неформальне об’єднання американських вищих навчальних закладів. Офіційно історія Асоціації професійних ВНЗ міжнародних відносин бере початок із 1989 р. Провідним напрямом діяльності асоціації є сприяння підвищенню якості та ролі освіти у галузі міжнародних відносин на рівні державного та світового освітніх просторів [10].

Сьогодні членами асоціації є понад 60 вищих навчальних закладів із Північної Америки, Азії та Європи. Головною метою своєї діяльності члени Асоціації визначають якісне покращення професійної освіти у галузі міжнародних відносин і, як наслідок, налагодження власне міжнародних відносин, встановлення миру та безпеки у світі [10]. Важливим є той факт, що після створення Асоціації усі вищі навчальні заклади, що стали її членами, певною мірою уніфікували та стандартизували свої навчальні програми.

Враховуючи вищевикладене, можемо зробити висновки, що в історії розвитку вищої освіти США у галузі міжнародних відносин доцільно виділити такі етапи: зародження (1882-1924 рр.) – характеризується початком вивчення міжнародних відносин у системі суспільствознавчих дисциплін із подальшим виокремленням у самостійну навчальну дисципліну, заснуванням Американської академії політичних і суспільних наук та першої професійної школи у галузі міжнародних відносин – Школи при Університеті Джорджа Вашингтона у відповідь на потреби суспільства у фахівцях із міжнародних відносин; становлення (1924-1956 рр.) – активне фінансування держави, започаткування Школи дипломатичної служби і спеціалізованого навчального курсу “A100”, прийняття Закону “Про дипломатичну службу”, заснування ряду професійних шкіл, розробка першої магістерської програми з міжнародних відносин, здійснення ґрунтовних наукових досліджень у галузі міжнародних відносин; утвердження (1956-1989 рр.) – прийняття Закону “Про освіту в інтересах національної оборони”, засну-

вання Школи міжнародних служб при Американському університеті, Вищої школи міжнародних відносин при Пітсбургському університеті, Асоціації міжнародних досліджень і Асоціації професійних вищих навчальних закладів міжнародних відносин. Наближення освіти до життя, гуманітаризація та демократизація, особистісний підхід – концептуальні ідеї розвитку вищої професійної освіти США на цьому етапі.

Новітній етап розбудови вищої професійної освіти у галузі міжнародних відносин США, який розпочався після 1989 р., буде висвітлений нами у подальших наукових дослідженнях.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо детальне вивчення розвитку освітньої діяльності в цілому й особливостей підготовки фахівців із міжнародних відносин, зокрема у навчальних закладах Сполучених Штатів. Крім того, важливо розглянути та проаналізувати основні методичні, організаційні та академічні підходи, що є необхідною умовою для повного розуміння основних відмінностей між професійною освітою США й України.

1. *Запругаев С. А.* Системы высшего образования России и США / *С. А. Запругаев* // Проблемы высшего образования. — 2001. — № 1. — С. 39—47.
2. *Литтл Б. А.* Высшее образование в США / *Б. А. Литтл* ; пер. с англ. *Е. Воронова*. — Симферополь : [б. и.], 1997. — 243 с.
3. *Романовська О. О.* Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ-ХХІ століття. Кн. 1 : Гуманітарна та підприємницька підготовка американців / *О. О. Романовська, Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський*. — Вінниця : Нова Книга, 2009. — 264 с.
4. *Романовський О. О.* Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України : монографія / *Романовський О. О.* — К. : Деміур, 2002. — 400 с.
5. *Briggs Ellis O.* Proud Servant: The Memoirs of a Career Ambassador / *Ellis O. Briggs*. — Kent State, OH : Kent State University Press, 1998. — 200 p.
6. *Miller Russell E.* Light on the Hill: A History of Tufts College 1852-1952 / *Russell E. Miller*. — Boston : Beacon Press, 1966. — 571 p.
7. Official site of Columbia SIPA: School of International and Public Affairs. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://sipa.columbia.edu>
8. Official site of Edmund A. Walsh School of Foreign Service. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://sfs.georgetown.edu>
9. Official site of School of International Service. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.american.edu>
10. Official site of The Association of Professional Schools of International Affairs. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.apsia.org>
11. Official site of The Fletcher School of International Affairs. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://fletcher.tufts.edu>
12. *Pulliam J.* History of Education in America / *J. Pulliam, J. Patten*. — Prentice-Hall, Inc., 1995. — 460 p.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2012

Н. Бидюк, О. Тарасова

**Ретроспективный обзор развития
образовательного направления “Международные отношения”
как составляющей гуманитарного образования в США**

В статье осуществлен ретроспективный анализ процесса возникновения и становления высшего профессионального образования в области международных отношений в Соединенных Штатах Америки.

Ключевые слова: высшее образование США, университет, профессиональная школа, специалист в области международных отношений.

N. Bidyuk, O. Tarasova

**Retrospective Review of “International Relations”
Educational Approach Development as a Component
of Humanitarian Education in the USA**

The article presents retrospective analysis of the process of emergence and establishment of higher education in the field of international relations in the United States of America.

Key words: United States of America higher education, university, professional school, specialist in the field of international relations.

Рецензент – кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник Н. О. Постригач

УДК 377/378-058.17(8)

Олена Жижко

ФОРМАЛЬНА ПРОФЕСІЙНО-АНДРАГОГІЧНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ

Формальне професійне навчання андрагогів, у тому числі інструкторів для професійно-технічної освіти маргінальних груп населення у латиноамериканських країнах, є справою як державних, так і громадських і приватних установ. Мета даного науково-педагогічного дослідження – виявити процес та умови становлення формальної професійно-андрагогічної освіти у Латинській Америці.

Проблеми андрагогічної освіти у Латиноамериканському регіоні вивчали Ф. Адам, Х. Алонсо, А. Альварес, А. Алькала, Г. Арройо, А. Баттро, А. Галісія, С. Діас-Діас, Г. Ернандес, М. Ібаррола, Е. Ітурральде, С. Камперо, А. Каналес, П. Касау, М. Кастро-Перейра, П. Латапі-Сарре, Ф. Лопес-Пальма, Р. Лудохоський, А. Маркес, Р. Піньєро, М. Родрігес-Конде, М. Ручіс, Д. Тірадо-Бенеді, М. Торрес-Пердомо, Х. Трійя-Бернет, І. Фермін-Гонсалес, П. Фрейре та ін.

Система професійно-андрагогічної освіти встановилася у Латинській Америці у 1972 р. з відкриттям у Венесуелі в Університеті “Санто Домінго” першої програми ліцензіату з освіти дорослих і започаткуванням у 1974 р. Національного експериментального університету Венесуели “Симон Родрігес”, що запровадив уперше в Латинській Америці андрагогічну університетську модель, тобто це перший андрагогічний університет або андраверситет (ісп. – *andraversidad*), що означає “університет для дорослих” [3, с. 112].

У 1976 р. відкрився ліцензіат з андрагогіки в Університеті інків “Гарсіласо де ла Вега” (Перу), у 1984 р. – у Міжамериканському університеті дистанційного навчання Панами, у 1986 р. – у Латиноамериканському університеті третього віку Венесуели, у 1989 р. - у Національному перуанському педагогічному університеті Кантути [2, с. 93].

Наприкінці 70-х рр. – на початку 80-х рр. ХХ ст. набула розвитку латиноамериканська система післядипломної андрагогічної освіти: перша в Латинській Америці магістратура з андрагогіки відкрилася у 1977 р. в Національному експериментальному університеті Венесуели “Симон Родрігес”, а у 1981 р. - перша докторантура.

З 90-х рр. ХХ ст. відділи ліцензіату, магістратури і докторантури зі спеціальності “андрагогіка” започатковуються у Національному університеті Коста Ріки в Ередії (*Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia*), Університеті Гуа-

манги “Сан Крістобаль” в Айакучо (Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho), Педагогічному університеті Бразилії (Universidad Pedagógica FCBIVE del Brasil), Університеті Вальпараїсо, Чилі (Universidad de Valparaíso, Chile), Університеті Болівії “Сан Андрес” (Universidad de San Andrés de Bolivia), Університеті інків “Гарсіласо де ла Вега”, Перу (Universidad inca “Garcilazo de la Vega”), Національному університеті Сан Маркоса, Перу (Universidad Nacional de San Marcos), Національному університеті “Федеріко Війареаль”, Перу (Universidad Nacional “Federico Villareal”), Національному педагогічному університеті Кантути, Перу (Universidad Nacional de Educación de la Cantuta), Венесуельському університеті “Рафаель Урданета” (Universidad “Rafael Urdaneta” de Venezuela), Регіональному центрі фундаментальної освіти в Латинській Америці (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina – CREFAL), Національному педагогічному університеті Мексики (Universidad Pedagógica Nacional) та інших [1].

Метою програм післядипломної освіти зі спеціальності “андрагогіка” є підготовка фахівців для теоретико-методологічного забезпечення процесу навчання дорослих, систематизації знань з андрагогіки, аналізу проблематики освіти дорослих у регіоні й у кожній окремій країні та розробки стратегій і заходів для її розв’язання. Курікулярні проекти магістратур і докторантур з андрагогіки включають у себе вивчення таких предметів, як психологія навчання дорослого; методи навчання дорослого; андрагогіка в соціальному контексті; теоретичні засади андрагогіки; розробка науково-дослідних проектів з андрагогіки; андрагогічні програми тощо [2, с. 95].

Проведене нами науково-педагогічне дослідження показало, що ліцензіати з андрагогіки включають до уваги, перш за все, цілі освіти, що ставляться міжнародними організаціями, які керують освітою дорослих (ЮНЕСКО, Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО, Міжнародна рада освіти дорослих, Міжнародна організація праці (МОП), Міжнародна асоціація університетів (МАО), Міжнародне бюро освіти (МБО), Міжнародний інститут планування освіти дорослих, Регіональний центр фундаментальної освіти в Латинській Америці (КРЕФАЛ), Карибська регіональна рада освіти дорослих, Рада освіти дорослих Латинської Америки та інші), такі як демократизація освіти, що вважається фундаментальною метою для всіх продуктивних політик освіти, а саме: надати рівність освітніх можливостей, удосконалювати культурне виробництво нового типу, враховувати реальні проблеми повсякденного життя в освітньому процесі. Демократизація освіти ґрунтується на самонавчанні та керівництві освітнім процесом, якщо воно необхідне [5].

Професійно-андрагогічна підготовка має здійснюватися шляхом використання особистого досвіду, передачі знань, пов’язаних із повсякден-

ними ситуаціями, визначення чітких цілей навчання, створення зв'язків, а не розриву між особистим і соціальним життям, надання можливості самоврядування, прийняття рішень, що стосуються освітньої установи, включення безперервного “керівництва” в освітній процес [7].

Міжнародні організації, що керують освітою дорослих, приділяють проблемі підготовки персоналу для роботи з дорослими велике значення. Ними був розроблений проект “Підготовка і перепідготовка вчителів дорослих”, у рамках якого у 1975 р. в Сієні (Італія) проводився семінар із теми “Підготовка до майбутніх ролей робітників у освіті дорослих”. Головні проблеми, на яких фокусувалася увага, були такими: роль тьютора в управлінні освітою дорослих; зв'язок між соціокультурним середовищем і освітою дорослих і тип підготовки для тьюторів; їхній досвід роботи з дорослими людьми й ін.

Проблема аналізувалася також із точки зору освітньої політики, тому що будь-який значний розвиток в освіті дорослих має наслідки для всієї освітньої системи. Установи, організації та політика освіти не є однаковими в різних країнах, проте проблеми дорослих збігаються і мають спільну основу. Результати проекту “Підготовка й перепідготовка вчителів дорослих” були корисними як освітнім політикам, так і працівникам у сфері освіти, тому що надали провідні ідеї для вибору освітнього політичного напрямку, а також керівні принципи для практичного розгляду проблеми [6].

Загальні рекомендації стосувалися тривалих структурних орієнтацій, організації освіти дорослих, було звернуто увагу на те, що інтеграція в систему безперервної освіти піднімає такі питання: прийняття законодавчої основи (зокрема проблема оплачуваної освітньої відпустки для інструкторів); розробка інституційної бази, яка повинна встановити статус і роль усіх учасників навчального процесу, й адміністративної основи, що відповідатиме за організацію та функціонування системи (мобілізація та використання ресурсів); географічна децентралізація й децентралізація рішень. Таким чином, було вирішено, що в майбутньому всі форми освіти дорослих повинні ґрунтуватися на дуальній концепції, що складається з: принципів повної демократії, особистого і соціального розвитку; вимог та обмежень, що виходять із ролей дорослих, які беруть участь в організації навчання, тобто викладачів і представників влади, які відповідають за даний сектор освіти [6].

Визначенню педагогічних умов реалізації курікулуму професійної підготовки інструкторів для роботи з дорослими маргіналами у Латиноамериканських країнах допомагають також такі офіційні джерела, як “Освіта як скарб. Доповідь ЮНЕСКО Міжнародної Комісії з освіти для XXI століття, під керівництвом Жака Делора”, ЮНЕСКО (“La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI,

presidida por Jacques Delors”, UNESCO). У цьому документі зазначено, що підвищення якості освіти необхідно розпочати з поліпшення умов прийняття на роботу, підвищення якості професійно-педагогічної підготовки, соціально-економічних умов життя та праці вчителів. Завдання вчителя автори вбачають не лише в передачі інформації та знань учням, але також в умінні презентувати цю інформацію та знання у формі розв’язання певних завдань, пов’язаних із реальним життям, і зв’язку даних задач із питаннями більш глобальними. Для цього вчителю необхідно володіти професійно-педагогічними знаннями, розвивати в собі такі якості особистості: емпатію, витримку, скромність, толерантність та ерудицію. Професійна підготовка вчителів повинна мати за основу нову педагогічну концепцію, що включає в себе не лише засвоєння майбутнім учителем дидактичних методів навчання, які потрібні у його роботі, але також розвиток у нього критичного ставлення до своєї діяльності, професійної рефлексії, дослідницької роботи, тощо [4, с. 70].

В інших документах ЮНЕСКО, таких як Декларація всесвітньої конференції про вищу освіту у XXI столітті “Бачення та дії”, що відбулася у Парижі 5-9 жовтня 1998 р. (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI “Visión y Acción”, UNESCO, París, 5-9 de octubre de 1998) та Декларація всесвітньої конференції “Нова динаміка вищої освіти та науково-дослідної роботи для соціальних змін та розвитку”, що відбулася у Парижі 5-8 червня 2009 р. (Conferencia Mundial “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo”, UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009), на яких ґрунтується розбудова курікулярних проектів підготовки інструкторів для роботи з дорослими маргіналами у Латинській Америці, пропонуються напрями розвитку професійної освіти, серед яких є її демократизація, зміна авторитарного ставлення викладача до студента на демократичне, інтеграція ВНЗ до громадського життя, зростання значення їх послуг громаді, започаткування тісного зв’язку професійної освіти та соціально-економічного розвитку, ставиться особливий акцент на неперервній освіті, підвищенні важливості післядипломної освіти. У цих документах рекомендується також впродовж навчання прищеплювати студентам обов’язок перед суспільством бути його активним, незалежним, розсудливим громадянином і відповідати за своє навчання [5, с. 21].

Отже, одним із головних завдань є навчити майбутнього інструктора для роботи з дорослими стратегічно планувати свою діяльність, виступати у ролі лідера навчального процесу, який готовий прогнозувати розвиток навчальної ситуації та розв’язувати конфлікти; бути фасилітатором навчання, тобто помічником, поводитирем учня у проце-

сі навчання та використовувати всі когнітивні, піднесено-емоційні та ціннісні стосунки, з яких складається навчальне спілкування.

Важливим вважається також, щоб майбутній спеціаліст навчився дослідницькій діяльності, генерував і розповсюджував нові знання; поширював значення культурних цінностей суспільства; застосовував інноваційні навчальні методи, що розвивають у дорослих слухачів навички творчого та критичного мислення, незалежної думки та колективної роботи; застосовував у навчальному процесі інформаційно-комунікативні технології; оцінював, насамперед, здатність слухачів розуміти та виконувати практичні завдання, а також навички колективної праці [5, с. 23].

Таким чином, на базі проведеного нами педагогічного дослідження можемо зробити висновки, що формальна професійно-андрагогічна освіта здійснюється у Латинській Америці, починаючи з 70-х рр. ХХ ст., провідними ВНЗ регіону: Венесуельським Університетом “Санто Домінго”, Національним експериментальним університетом Венесуели “Симон Родрігес”, Університетом інків “Гарсіласо де ла Вега” (Перу), Міжамериканським університетом дистанційного навчання Панами, Латиноамериканським університетом третього віку Венесуели, Національним перуанським педагогічним університетом Кантути та іншими.

Курікулярні проекти з професійного навчання інструкторів для роботи з дорослими розробляються з урахуванням високих міжнародних освітніх стандартів і вимог Інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО, Міжнародної ради освіти дорослих, Міжнародної організації праці, Міжнародної асоціації університетів, Міжнародного бюро освіти, Міжнародного інституту планування освіти дорослих, Регіонального центру фундаментальної освіти в Латинській Америці, Карибської регіональної ради освіти дорослих, Ради освіти дорослих Латинської Америки.

1. *Ермольєва Э. Г.* Образование как фактор социального прогресса (латиноамериканский ракурс) / Э. Г. Ермольєва // Педагогіка : Научно-теоретический журнал Российской академии образования. — 2011. — № 1. — С. 85—93.
2. *Жижко О.* Розвиток професійної освіти маргінальних верств населення Мексики [Текст] : монографія / О. А. Жижко. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. — 222 с.
3. *Alvarez A.* Desarrollo histórico de la andragogía // *Alcalá A.* Andragogía. Libro Guía de Estudio. — Caracas : Postgrado UNA., 1999. — P. 107—116.
4. *Delors J.* La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. — París : UNESCO, 1996. — 358 с.
5. Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la

UNESCO en 2008-2009. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf> (03.10.2011)

6. *Janne H.* Organisation, content and methods of adult education. Interim report. — Council of Europe, Strasbourg, 1976. — 68 p.
7. Permanent education - the basis and essentials. — Council of Europe, Strasbourg, 1976. — 65 p.

Стаття надійшла до редакції 03.12.2012

Е. Жыжко

Формальное профессионально-андрагогическое образование в странах Латинской Америки

В статье рассмотрено формальное профессиональное обучение андрагогов, в том числе инструкторов профессионально-технического образования маргинальных групп населения в латиноамериканских странах. Выявлено, что куррикулярные проекты по профессиональному обучению тьюторов для работы со взрослыми разрабатываются с учетом высоких стандартов и требований международных организаций, которые управляют образованием.

Ключевые слова: формальное профессиональное образование, образование маргинальных групп населения стран Латинской Америки, образование взрослых.

Е. Zhyzhko

Formal Professional Andragogic Education in Latin American Countries

The article considers formal professional education of andragogues, including the instructors of vocational education of marginalized groups in Latin American countries. The author finds out that the curricular projects concerning professional training of tutors who work with adults, are developed with due regard to the high standards and requirements of the international organizations that govern education.

Key words: formal professional education, education of marginalized groups in Latin American countries, adult education.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
доцент Л. О. Мільто

УДК 355.233.2:37.035.6](100)

Вадим Стадник

ДОСВІД АРМІЙ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ ЩОДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ

Патріотичне виховання молоді відноситься до найважливіших функцій держави і є цілісною системою діяльності, спрямованою на створення умов для відродження у суспільстві патріотизму, формування у громадян високих моральних якостей. Патріотичне виховання – це систематична і взаємоузгоджена діяльність органів державної влади, військового управління, закладів освіти, науки і культури, політичних партій і суспільних організацій, спрямована на формування у громадян високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання конституційного обов'язку захищати інтереси держави.

Удосконалення та поява нових способів і форм збройної боротьби, проведення антитерористичних та інших спеціальних операцій, миротворчої діяльності, оснащення збройних сил новітніми видами озброєнь висувають підвищені вимоги до особового складу, його морально-бойових якостей, перш за все, до посилення його професійності, особистої відповідальності, вміння вести бойові дії з високими психофізичними навантаженнями, що формується на основі національного патріотичного виховання. Виходячи з вищесказаного, особливої актуальності набуває потреба окремого аналізу процесу патріотичного виховання військовослужбовців, провідних країнах світу.

Теоретичні та методичні засади виховання військовослужбовців, основи формування системи військового виховання в Україні та провідних країнах світу обґрунтовані у дослідженнях таких вітчизняних військових науковців: А. Афанасенка, І. Колодія, Ю. Красильника, Р. Макарова, В. Маслова, М. Нещадима, Г. Темка, М. Томчука, В. Шевченка, В. Ягупова.

Аналіз стану патріотичного виховання дозволяє виділити основні завдання, вирішення яких може сприяти підвищенню соціальної активності молоді, підвищенню рівнів її патріотизму, розумінню громадянського і військового обов'язку перед державою. Не менш важливим напрямом є здійснення на державному і військово-професійному рівні цілеспрямованої підготовки надійних захисників держави для успішної реалізації їх функцій в основних сферах соціально значущої діяльності, пов'язаної із забезпеченням безпеки і могутності держави. Отже, метою статті є визначення основних форм і методів патріотичного виховання військовослужбовців провідних країн світу.

Військово-патріотичне виховання (ВПВ) у збройних силах Російської Федерації вважається традиційно важливим напрямом діяльності. Російські курсанти завжди відрізнялися високим бойовим духом, в основі якого був патріотизм і любов до Батьківщини [7, с. 74]. За останні роки у Російській Федерації проблемам патріотичного і ВПВ приділялася підвищена увага. Серед нормативно-правової бази даних напрямів виховання необхідно відзначити Федеральну цільову програму “Патріотичне виховання громадян Російської Федерації на 2006-2010 роки” (далі – Програма), провідним виконавцем якої є Міністерство оборони Російської Федерації [8].

Основною метою Програми є вдосконалення системи патріотичного виховання, що забезпечує розвиток вільної, демократичної держави, формування у громадян Російської Федерації високої патріотичної свідомості, вірності Батьківщині, готовності до свідомого виконання конституційних обов’язків.

На реалізацію Програми було заплановано витратити близько \$18 млн. на проведення фестивалів, виставок, створення фільмів, пропаганду державної символіки. Згідно з цією Програмою, упродовж останніх п’яти років організовується Всеросійська воєнно-патріотична акція “Спадкоємці перемоги”, яка носить яскраво виражений військово-патріотичний характер і націлена на підготовку допризовної молоді до служби у збройних силах [6, с. 50].

Безпосередньо у збройних силах робота щодо виховання патріотизму будується, насамперед, на основі положень наказів міністра оборони Російської Федерації № 70 від 11 березня 2004 р. “Про органи виховної роботи у Збройних Силах Російської Федерації”; № 79 від 28 лютого 2005 р., “Про вдосконалення виховної роботи у Збройних Силах Російської Федерації”. Аналіз цих наказів дає можливість зробити висновок, що виховна робота, яка заснована на ідеях державності, патріотизму, вірності громадському та військовому обов’язку і спрямована на формування в особового складу готовності захищати інтереси Батьківщини, вважається одним із головних завдань діяльності посадових осіб збройних сил.

20 лютого 2005 року почав роботу перший в Росії воєнно-патріотичний телеканал “Зірка”, програмна політика якого спрямована на виховання почуття патріотизму, гордості за свою Батьківщину та її збройні сили.

На сьогодні витрати Російської федерації на патріотичне виховання громадян складають близько 300 млн. рублів щорічно. Це значно менше, ніж витрачають США на аналогічні цілі. Так, у США існує телеканал, аналогічний до російської “Зірки”, фінансування якого складає щорічно близько \$1 млрд. Звідси й інтерес і повага до власної армії [1, с. 24].

Для патріотичного виховання курсантів широко використовується досвід Російської православної церкви, інших традиційних вітчизняних

конфесій. У збройних силах Російської Федерації правове положення релігійних конфесій визначене двома нормативними актами: Федеральними Законами № 125 від 19 вересня 1997 р. “Про свободу совісті і про релігійні об’єднання” та № 76-ФЗ від 27 травня 1998 р. “Про статус військовослужбовців”, а також угодою “Про співробітництво міністерства оборони Російської Федерації з Православною церквою” від 28 квітня 1997 р., основним напрямом якої є патріотичне виховання військовослужбовців.

Російські вчені наголошують на необхідності використання дієвих і гнучких форм і методів виховання, “... люди приходять до розуміння патріотизму по-різному: одні через природу чи мистецтво, інші через історію, треті – через віру. Скільки людей – стільки і шляхів. Однак вихователь повинен знайти підхід до кожного серця...” [3, с. 39].

Таким чином, можна зробити висновок, що виховна робота у збройних силах Російської Федерації та патріотичне виховання особового складу здійснюються у руслі державно-патріотичного виховання. Вони “перекликаються” за своєю сутністю та змістом і пов’язані з військовим, моральним, правовим, економічним, естетичним, фізичним та іншими напрямками виховання.

Система виховання особового складу у США піднесена до рангу державної політики, якою опікуються не лише командири, а й вище військове та політичне керівництво країни. Те, що розуміється під поняттям “виховання”, американські теоретики визначають такими категоріями, як “політична освіта”, “формування в особового складу морального духу” тощо. Найважливішим завданням в американській армії вважається формування в особового складу національно-державної самосвідомості, гордості за приналежність до збройних сил США, лояльності до уряду та Президента.

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що завдання виховання в американських військовослужбовців патріотизму вирішується в межах існуючої системи морально-психологічної підготовки особового складу.

У ролі суб’єктів патріотичного виховання особового складу в американських збройних силах виступає весь комплекс державних і громадських структур США: органи законодавчої та виконавчої влади країни; інформаційні агентства; центри кіномистецтва та дозвілля тощо. Безпосереднім суб’єктом виховання військовослужбовців є військове командування всіх рівнів, яке спирається у своїй роботі з особовим складом на спеціальний апарат міністерства оборони США.

У вихованні особового складу збройних сил США можна виділити такі напрями: а) формування та розвиток у військовослужбовців необхідних військово-професійних якостей; б) виховання патріотизму; в) формування та розвиток в особового складу позитивної мотивації

до військової служби; г) морально-етичне виховання; д) виховання в особового складу стійкості щодо полону; е) організація здорового способу життя; ж) фізичне виховання тощо [7, с. 73-74].

Заняття за програмою “Командна інформація” є однією з форм виховання військовослужбовців [2, с. 7]. Вони проводяться командиром підрозділу, де обов’язкова присутність усього особового складу, включаючи офіцерів. Періодичність занять – один раз на тиждень, тривалість – 60 хвилин. Є деякі заняття, на які, крім командирів підрозділів, залучаються також капелани. На ці заняття відводиться 7 годин, із яких 1 година – на з’ясування й обговорення моделі поведінки військовослужбовців у різних ситуаціях, а 6 годин – на співбесіду за основними питаннями.

Найвідомішим інститутом військових священиків вважається капеланська служба збройних сил США. У ЗС США не існує офіцерів, які займаються виховною роботою, тому питання психологічної та виховної роботи з військовослужбовцями покладені на капеланів. До їхніх обов’язків входить також консультування командного складу з питань релігії, культів і звичаїв місцевого населення і встановлення зв’язку з місцевими організаціями (як релігійними, так і добродійними). Статус Служба капеланів у частині прав і привілеїв прирівнюється до офіцерського. У капеланів є не лише власне керівництво, але й свої навчальні заклади і засоби масової інформації.

Аналіз наукових праць показує, що головною формою виховної роботи капеланів з особовим складом є індивідуальна робота, тому що майже 75% службового часу вони використовують на особисте спілкування з військовослужбовцями. У патріотичному вихованні використовуються традиційні методи: переконання, навіювання, особистий приклад, моральне та матеріальне стимулювання, примушення. Засобами патріотичного виховання виступають: цивільна та військова преса; музеї, клуби, бібліотеки, кафе; художня, воєнно-історична література, мемуари; театральні вистави, кінофільми, образотворче мистецтво; методичні розробки, довідники, плакати, що характеризує високу розвиненість матеріальної бази даного виду виховання. Тому патріотизм займає одне з провідних місць у мотиваційній сфері особистості американського військовослужбовця. Понад 95% опитаних пишуться тим, що “служать інтересам Америки” у збройних силах. Цей результат потребує багато моральних і матеріальних зусиль. Наприклад, лише на рекламу армійського життя щороку витрачається \$4 тис. на кожного солдата [4, с. 77].

Потенціал патріотичного виховання використовується для формування та розвитку в особового складу позитивної мотивації до військової служби. Це досягається вмілим використанням матеріальних стимулів, наданням військовослужбовцям різноманітних пільг (безкоштовне медичне об-

слуговування, можливість отримати вищу освіту за рахунок міністерства оборони США та ін.). Вищесказане дає можливість стверджувати, що виховна робота у збройних силах США носить конкретний, практичний характер і націлена, насамперед, на формування в особового складу патріотизму та якісну підготовку до ведення бойових дій.

Головною метою виховної роботи у збройних силах Великобританії є доведення до свідомості кожного військовослужбовця ідеї, що інтереси країни завжди мають перебувати під надійним збройним захистом. Тому у виховній роботі значне місце займає пропаганда, націлена на підвищення рівня бойової підготовки, формування у військовослужбовців якостей, необхідних для відстоювання інтересів Великої Британії.

Головна відповідальність за виховну роботу та моральний стан військовослужбовців покладена на командирів. Разом з тим, існує спеціальний апарат, що включає в себе служби освіти, військових священників (капеланів), організації дозвілля та побуту, суспільної інформації.

Велика увага приділяється службі капеланів і у збройних силах Великобританії. З метою підтримки високого морального духу особового складу та його стійкості на полі бою функціонує королівська служба капеланів, очолювана головним капеланом збройних сил у званні генерал-майора. Основним завданням капеланів, окрім духовного наставництва і моральної підтримки військовослужбовців, є запобігання стресовим ситуаціям. Крім того, вони зобов'язані звершувати церковні обряди, брати участь у проведенні військових свят і урочистостей, надавати товаришам по службі допомогу в підборі та вивченні релігійної літератури, організовувати групові й індивідуальні бесіди на релігійні теми, відвідувати госпіталі й гауптвахти з метою втішення страждених, брати участь у виховній роботі з членами сімей солдатів і офіцерів.

Останнім часом до педагогічного апарату були пред'явлені підвищені вимоги у справі популяризації військової служби. Головна мета – залучити більше добровольців, а також сприяти продовженню контракту військовослужбовцями. Пропаганда армійської служби забезпечується не просто рекламою, а, насамперед, підвищенням добробуту військовослужбовців і членів їх сімей, поліпшенням умов служби та побуту, вдосконаленням організації дозвілля та ін. [4, с. 80].

Основна мета виховної роботи спрямована на те, щоб довести до свідомості військовослужбовця, що народ країни, уряд, командування надзвичайно цінують його працю, поважають професію. Від військовослужбовця вимагається повага до командирів і додержання всіх норм і законів, які встановлені у збройних силах. Разом із вірою в командира у нього формується впевненість у своїй зброї. У пресі регулярно пропагується думка, що британська бойова тех-

ніка найкраща. Отже, виховання патріотизму в особового складу збройних сил Великобританії є пріоритетним напрямом діяльності посадових осіб.

Дослідження німецькими воєнними вченими проблем патріотичного виховання носить достатньо глибокий теоретичний характер. Ними використовується термінологія, яка вживається у російській військовій педагогіці: виховання, навчання, освіта, педагогічний (виховний) процес, педагогічні відносини, дидактика, методика виховання та ін. Дослідники часто звертаються до педагогічної науки, підкреслюючи дискусійність постановки тих чи інших проблемних питань, намагаються пов'язати висунуті ними концепції з історією та сучасною практикою виховної роботи у Бундесвері [4, с. 81].

Виховання особового складу у збройних силах Німеччини реалізується на основі Концепції внутрішнього керівництва, сутність якої полягає у формуванні у військовослужбовців позитивної мотивації до виконання бойових завдань. Нині німецький патріотизм формується не лише державою, а, насамперед, усім суспільством. Завдання щодо роботи з молоддю покладені на суспільні інститути з метою виховання у неї громадянських почуттів і, як результат, любові до країни і готовності її захищати. Це завдання розв'язується через діяльність церкви. У Німеччині церква відділена від держави, але існує домовленість щодо спільної роботи щодо формування основ громадянськості у суспільстві. Однією з форм цієї роботи є проведення “уроків життя” для солдатів із метою виховання у них громадянських і патріотичних почуттів. Темі цих занять плануються та розробляються спільно військово-церковною службою та міністерством оборони Німеччини і охоплюють великий спектр питань патріотичного та громадянського виховання військовослужбовців.

В армії Німеччини духовенство представлене католицькою і протестантською (євангелістською) християнськими конфесіями, якими керують відповідно католицький і протестантський військові єпископи, підпорядковані безпосередньо міністру оборони. Виконавчими органами капеланської служби є Управління католицького військового єпископа у справах бундесверу й Управління Євангелістської Церкви у справах бундесверу.

Основні форми роботи військового священства у ФРН мало чим відрізняються від тих, які існують в арміях США і Великобританії, проте у порівнянні з жорстко регламентованими обов'язками священника в армії США йому надається значно більша свобода у виборі нестандартних форм.

У практиці патріотичного виховання використовуються такі методи виховання, як настанова, попередження, нагадування, застереження, порада, прохання. У статутах, інструкціях і наказах бундесверу широко використовуються поняття “виховання” та “навчання”. Міністерство оборони, родина, церковна община, школа, суспільні організації роблять все для того,

щоб кожен німець відчував себе громадянином і патріотом, готовим виконати свій обов'язок перед державою та суспільством [5, с. 3].

Таким чином, патріотичне виховання військовослужбовців бундесверу є пріоритетним, всебічно забезпеченим напрямом діяльності посадових осіб і сприяє формуванню в особового складу готовності до якісного виконання військового обов'язку.

У збройних силах Франції вихованням особового складу займаються три спеціальні організації: 1. Служба інформації та суспільних відносин збройних сил, яка була створена у 1969 р. при Міністерстві оборони. Вона займається пропагандою воєнної політики Франції, висвітлює діяльність збройних сил, вирішує питання укріплення зв'язків між армією та громадськістю. 2. Служба соціальної дії, що займається організацією дозвілля військовослужбовців, координує роботу армійських бібліотек, кас взаємодопомоги, спортивних та інших гуртків. 3. Служба воєнних священиків, представники якої є до окремого батальйону включно.

Система виховної роботи та патріотичного виховання особового складу в збройних силах Франції відрізняється різноманітністю форм і методів. Основною формою є проведення занять із курсу громадського виховання (1 година на тиждень). Програма включає вивчення внутрішньої та зовнішньої політики Франції, її міжнародного положення, питань військового будівництва, історії збройних сил, бойових традицій з'єднань і частин. Під час проведення занять широко використовуються матеріали, які готує служба інформації та суспільних відносин збройних сил, та відповідні технічні засоби пропаганди. Заняття проводяться командирами взводів за спеціально розробленими планами. Особлива увага приділяється вихованню у курсантів честі, вірності державі, військовому обов'язку.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що важливою умовою для успішної патріотичної виховної роботи з військовослужбовцями професійної служби провідних держав світу є врахування специфіки різних видів військової діяльності, а також вибір оптимальних форм і методів виховного впливу, що базуються на національному вихованні. Вона спрямована, перш за все, на: формування патріотичного, ідейного та світоглядного аспекту свідомості військовослужбовців професійної служби, почуття гордості за приналежність до збройних сил, що дозволяє їм глибше зрозуміти свій військовий обов'язок, соціальне значення своєї військової професії; використання соціально-педагогічних умов, що створюють оптимальний розвиток системи виховання, впровадження актуальних ідей і технологій; функціонування нормативно-правової бази й органів управління, які керують патріотичним вихованням і мають у своєму розпорядженні необхідну матеріальну та фінансову базу в поєднанні з квалі-

фікованими кадрами; формування патріотизму не лише державою, а, насамперед, усім суспільством із залученням до цього процесу церкви.

1. *Гиряева И.* Организация методической работы во ВМУЗЕ и патриотическое воспитание курсантов / *И. Гиряева* // Морской сборник. — 2006. — № 7. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://goraknig.org/journal_voennye/kniga
2. *Зеленков М. Ю.* Морально-психологическая подготовка войск в армиях зарубежных стран / *М. Ю. Зеленков* // Зарубежное военное обозрение. — 2000. — № 11. — С. 24-28.
3. *Масорин В. В.* Проблемы воспитания личного состава МВФ и военное дело государства / *В. В. Масорин* // Военная мысль. — 2006. — № 8. — С. 14–19.
4. *Мгимов Ю.* Роль и место сухопутных войск в обеспечении внутренней безопасности США / *Ю. Мгимов, Ю. Балухов* // Зарубежное военное обозрение. — 2006. — № 1. — С. 11-16.
5. *Сумбаев С.* В гражданине – сила государства / *С. Сумбаев* // Красная Звезда. — 2004. — 27 февраля.
6. *Томилин А.* Воспитать гражданина – патриота России / *А. Томилин, А. Гавря, А. Фанарев* // Морской сборник. — 2005. — № 4. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://goraknig.org/journal_voennye/kniga
7. *Уткин В. Е.* Военно-патриотическое воспитание в системе подготовки будущих офицеров в высших военно-учебных заведениях : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / *В. Е. Уткин*. — Казань, 2000. — 216 с.
8. Федеральная целевая программа “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы”. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : ed.informika.ru/ntp/fp/patr/

Стаття надійшла до редакції 19.02.2013

В. Стадник

Опыт армий ведущих стран мира по проведению патриотического воспитания личного состава

В данной статье отражены формы и методы проведения патриотического воспитания в армиях ведущих стран мира. Рассмотрена системная деятельность органов государственной власти, военного руководства, учреждений образования, науки и культуры, общественных организаций, представителей религиозных конфессий, которая направлена на формирование у военнослужащих и допризывной молодежи чувства патриотического сознания и готовности защищать интересы государства.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, педагогический (воспитательный) процесс.

V. Stadnik

**Army Experience of World Leading Countries
in Patriotic Education of Personnel Assets**

The article highlights the forms and methods of patriotic education in the armed forces of world leading countries. The author considers systematic activities of public authorities, the military leadership, education, science and culture, social organizations, representatives of religious faiths, directed at the formation of patriotic feelings and readiness to defend state interests in the military and youth of preinduction age.

Key words: patriotic education, pedagogical (educational) process.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Г. П. Васянович

Світлана Вдович

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОБЛЕМ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ
ІЗ ПРОФЕСІЙ, ЩО КОРИСТУЮТЬСЯ
СТАЛИМ ПОПИТОМ НА РИНКУ ПРАЦІ
(Інформація про Звітну науково-практичну конференцію
Львівського науково-практичного центру
професійно-технічної освіти НАПН України)**

У Львівському науково-практичному центрі професійно-технічної освіти НАПН України 13 березня 2013 р. відбулася Звітна науково-практична конференція Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України “Теоретичні та методичні аспекти дослідження проблем підготовки робітничих кадрів із професій, що користуються сталим попитом на ринку праці”. У конференції взяли участь 39 осіб, зокрема наукові співробітники ЛНПЦ ПТО, представники управління ПТО та НМЦ ПТО, здобувачі наукових ступенів та аспіранти ЛНПЦ ПТО.

На пленарному засіданні було розглянуто теоретико-методологічні та навчально-виховні аспекти курсу “Основи психології” (доктор педагогічних наук, професор Г. Васянович); проблеми диференціації математичної підготовки у ПТНЗ (доктор педагогічних наук, професор П. Сікорський); перспективи використання хмарних технологій у професійній освіті (доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник А. Литвин); науково-педагогічні основи підвищення ефективності управління системою професійно-технічної освіти і навчання в регіоні (кандидат економічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України Я. Камінецький); проблеми формування культури міжособистісних стосунків майбутніх фахівців сфери обслуговування (кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Л. Руденко); теоретико-методичні засади гуманітарної підготовки фахівців сфери обслуговування в умовах ПТНЗ (кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

В. Онищенко); теоретичні та методичні засади природничо-математичної підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник В. Робак); психолого-андрагогічні засади підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів ПТНЗ (кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник М. Копельчак); питання формування професійних компетенцій учнів ПТНЗ за допомогою інтегративних утворень при роботі в малих групах (кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Я. Собко); психологічні умови формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” (кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник І. Матійків).

Після пленарного засідання проводилися секційні за такими напрямками:

Секція I. Теоретико-методичні засади гуманітарної освіти у контексті професійно-технічної підготовки фахівців сфери обслуговування.

Секція II. Теоретичні та методичні засади природничо-математичної підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Секція III. Теоретико-методичні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу.

Секція IV. Теоретичні та методичні засади підготовки робітничих кадрів з актуальних професій.

Секція V. Психологічне забезпечення професійної підготовки конкурентоздатних фахівців.

**РЕКОМЕНДАЦІЇ
ЗВІТНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
“ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОБЛЕМ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ
ІЗ ПРОФЕСІЙ, ЩО КОРИСТУЮТЬСЯ СТАЛИМ ПОПИТОМ
НА РИНКУ ПРАЦІ”**

З метою покращення гуманітарної підготовки учнів ПТНЗ необхідно: посилити психолого-педагогічну підготовку майбутніх інженерно-педагогічних працівників шляхом відповідної корекції навчальних програм і планів інженерно-педагогічних ВНЗ; забезпечити мовну підготовку педагогічних працівників ПТНЗ: викладачів та майстрів виробничого навчання, а також керівників ПТНЗ шляхом своєчасного та якісного підвищення їх кваліфікації з використанням сучасних освітніх технологій; запровадити освоєння педагогічними працівниками ПТНЗ курсу “Сучасні освітні технології”, з цією метою організовувати семінари, круглі столи,

методичні об'єднання з питань впровадження в навчально-виховний процес сучасних освітніх технологій і оновленого змісту освіти; забезпечити ПТНЗ методичною літературою з проблем впровадження сучасних освітніх технологій у навчально-виховний процес; публікувати в обласних методичних виданнях навчально-методичні розробки співробітників ЛНПЦ, викладачів-практиків, популяризувати позитивний досвід удосконалення гуманітарної підготовки в ПТНЗ; організовувати науково-методичні семінари, круглі столи, науково-практичні конференції та інші масові заходи з проблем гуманітарної підготовки в ПТНЗ із залученням педагогічних працівників ПТНЗ, науковців і кращих педагогів-практиків.

З метою модернізації системи професійно-технічної освіти необхідно: прийняти новий Закон України "Про професійну освіту і навчання", Закон "Про соціальне партнерство", в яких передбачити пільги і заохочення роботодавців за допомогою ПТНЗ у створенні сучасної матеріально-технічної бази; передбачити в законодавстві обов'язкове створення роботодавцями умов для проходження виробничої практики учнів ПТНЗ, оплати їхньої праці; внести корективи у Державну цільову програму розвитку профтехосвіти на 2011-2015 рр. щодо збільшення кількості навчально-практичних центрів; державні кошти, передбачені на будівництво й оснащення центрів профтехосвіти державної служби зайнятості, спрямувати на модернізацію матеріально-технічної бази діючих ПТНЗ, в яких і здійснювати перепідготовку незайнятого населення; запровадити незалежне зовнішнє оцінювання якості професійної підготовки випускників ПТНЗ; укрупнити і перетворити вищі професійні училища у професійні коледжі, передати частину діючих ВНЗ I–II рівнів акредитації у систему професійно-технічної освіти для підготовки робітників високої кваліфікації (технологів, техніків, механіків).

Для підвищення рівня компетентності майбутніх фахівців під час професійно-практичної підготовки доцільно: спиратися на обґрунтовані теоретичні основи й організаційно-педагогічні умови формування професійних якостей майбутніх фахівців під час професійно-практичної підготовки; поєднувати інтегративний і компетентнісний підходи до професійної підготовки фахівця; враховувати чинники формування професійної компетентності майбутніх фахівців (за профілем підготовки) та рівні сформованості вмінь: загальнопрофесійний (загальнопрофесійні знання та загальнопрофесійні вміння), конкретизуючий (вузькопрофесійні знання та вміння виконувати певну виробничу операцію), удосконалюючий (загальнопрофесійні знання та різнопрофесійні вміння), інтегруючий (загальнонаукові знання та конкретнопрофесійні вміння); рекомендувати до впровадження методики

формування професійної компетентності майбутніх робітників за допомогою інтегративних курсів на основі ігрової проектної діяльності в малих навчальних групах, поетапні методики професійно-практичної підготовки на основі асоціативно-рефлексійної теорії та теорії орієнтаційної основи діяльності, методики реалізації компетентнісної моделі уроку виробничого навчання у процесі професійно-практичної підготовки учнів у ПТНЗ.

З метою оптимізації психологічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців, реалізації їхнього творчого потенціалу доцільно: системно застосовувати новітні психолого-педагогічні технології, реалізовувати взаємозв'язки естетичних, психологічних, культурологічних знань і професійних умінь, враховувати міжнародні вимоги до професійної компетентності працівників сфери обслуговування з метою ефективної підготовки персоналу до професійно-комунікативної діяльності; враховувати у підготовці конкурентоздатних фахівців в умовах динамічного розвитку ринку праці гуманітарно-ціннісний вимір педагогічної взаємодії як домінуючий і спрямований на особистісний і професійний розвиток учнів; упроваджувати комплекс психолого-педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу "людина – людина" у практику ПТНЗ з метою поглиблення знань педагогічних працівників ПТНЗ щодо проблем емоційної компетентності й оволодіння навичками управління емоціями в навчальних ситуаціях, забезпечення профілактики професійного вигорання, мотиваційного супроводу навчально-виховного процесу; поглиблювати взаємодію психологічної служби ПТНЗ із педагогічними працівниками й адміністрацією щодо превентивної діяльності в учнівському середовищі; передбачити навчальні години для психологічної просвіти учнів; створювати умови для активного використання засобів ІКТ у навчальному процесі; надавати педагогам можливість вивчення нових інформаційних технологій із забезпеченням доступу до освітніх ресурсів і обміну інформацією.

З метою вдосконалення природничо-математичної підготовки майбутніх робітників доцільно: більш широко використовувати інноваційні технології навчання, орієнтуючись на постійне вдосконалення засобів, методів праці та вимоги роботодавців; удосконалювати державні стандарти професійно-технічної освіти; створювати навчально-методичне забезпечення нового покоління із загальноосвітньої підготовки, яке б враховувало специфіку майбутньої професійної діяльності, досягнення науки та практики, вимоги роботодавців.

З метою вдосконалення науково-дослідних робіт, що виконуються у Львівському науково-практичному центрі професійно-технічної освіти

НАПН України, необхідно: зосередити увагу науковців Львівського науково-практичного центру на дослідженні таких науково-дослідних робіт: “Формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників в умовах техніко-технологічних змін”, “Економічні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти”, “Професійне спрямування змісту природничо-математичної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів”, “Модернізація науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців народних художніх промислів”; розширювати зв’язки відділів Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України із професійно-технічними навчальними закладами Львівської й інших областей, з органами управління та навчально-методичними центрами професійно-технічної освіти, центрами зайнятості населення та роботодавцями; підвищувати ефективність роботи експериментальних педагогічних майданчиків; налагоджувати міжнародні зв’язки з метою вивчення зарубіжного досвіду систем професійно-технічної освіти; впроваджувати у навчально-виховний процес професійно-технічних навчальних закладів результати науково-дослідної роботи співробітників Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, зокрема розроблене науково-методичне забезпечення; залучати до науково-дослідної роботи кращих педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти.

ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ

Ярослав Камінецький

ПАМ'ЯТІ ВИДАТНОГО ВЧЕНОГО-ПЕДАГОГА



7 квітня 2013 р. пішов у засвіти видатний учений-педагог, головний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України **Гончаренко Семен Устимович**.

Народився 9 червня 1928 року в селі Шпакове Новомиргородського району Кіровоградської області. В роки другої світової війни брав активну участь у русі опору: був бійцем партизанського загону імені У. Кармелюка, який діяв на території Вінницької області.

Після війни закінчив фізико-математичний факультет Кіровоградського педагогічного інституту імені О. С. Пушкіна й аспірантуру Науково-

дослідного інституту педагогіки України. Як перспективний фахівець був запрошений на роботу в цьому ж інституті, а в 1966 році призначений заступником директора Інституту з науково-дослідної роботи.

У 1990 році захистив докторську дисертацію, у 1992 році був обраним дійсним членом АПН України, а в 1993 році – віце-президентом і академіком-секретарем Відділення дидактики, методики та інформаційних технологій навчання АПН України. З 1998 року працював головним науковим співробітником Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Надзвичайно вагомим є внесок Семена Устимовича в розвиток методики викладання фізики в Україні, створення наукової школи методистів, зокрема цінними є його дослідження з проблеми змісту і методів розв'язування фізичних задач різних типів. Він створив посібник задач із фізики, який був перекладений і виданий багатьма мовами Європи.

Семен Устимович брав активну участь у реформуванні середньої загальноосвітньої школи, виробленні нових підходів до вивчення фізики, розбудові національної школи. Досліджував проблеми методології педагогіки, фундаменталізації та гуманітаризації освіти, теорії навчання. Обґрунтовував дидактичні засади формування природничо-наукової картини світу в школярів. Автор першого українського педагогічного словника, концепції гуманітаризації загальної середньої освіти.

Підготував 30 докторів і 55 кандидатів наук, був членом кількох спеціалізованих учених рад із захисту докторських дисертацій, дбайливо ставився до підготовки висококваліфікованих наукових кадрів, формування їх методологічної культури.

С. У. Гончаренко нагороджений орденами “Знак пошани”, Великої Вітчизняної війни II ступеня, медалями “Захиснику Вітчизни”, “Партизан України”, медалями А. С. Макаренка, Н. К. Крупської, К. Д. Ушинського, Почесною грамотою Верховної Ради України, нагрудним знаком МОН України “За наукові досягнення”, срібною медаллю “Василь Зеньковський”.

Коллектив Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України глибоко сумує з приводу смерті нашого великого вчителя, наставника і колеги. Низько схиляємо голови у глибокій шані до Гончаренка Семена Устимовича і висловлюємо щире співчуття його рідним і близьким.

НАШІ АВТОРИ

Алімасова Дар'я Петрівна – аспірант кафедри математики Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет”

Антонюк Галина Дмитрівна – докторант кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат філософських наук

Безрученков Юрій Володимирович – асистент кафедри туризму та готельного господарства ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Бенера Валентина Єфремівна – проректор з наукової роботи Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, доктор педагогічних наук, доцент

Бідюк Наталія Михайлівна – завідувач кафедри практики іноземних мов та методики викладання Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

Білик Оксана Сергіївна – викладач Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат педагогічних наук

Бородій Дана Іванівна – доцент кафедри психології Львівського національного університету ім. Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент

Васянович Григорій Петрович – в. о. директора Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Вдович Світлана Михайлівна – в. о. вченого секретаря Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Гіптерс Зінаїда Василівна – доцент кафедри суспільних дисциплін Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України, кандидат педагогічних наук, доцент

Грищенко Ольга Андріївна – науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

Довгодько Тетяна Іванівна – доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Національного авіаційного університету, доктор філософії в галузі освіти

Жижко Олена Анатоліївна – докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, кандидат педагогічних наук

Закаулова Юлія Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат педагогічних наук

Зачепа Андрій Михайлович – завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін Української академії друкарства, доктор філософських наук, професор

Камінецький Ярослав Григорович – провідний науковий співробітник відділу управління в системі професійно-технічної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат економічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України

Ковальчук Зоряна Ярославівна – заступник декана факультету психології з навчально-методичної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент

Козловська Ірина Михайлівна – провідний науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Красовська Ольга Олександрівна – доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, кандидат педагогічних наук

Кривопишина Олена Анатоліївна – професор кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор психологічних наук, доцент

Кузьо Олександра Борисівна – доцент кафедри теорії та методики практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук

Матійків Ірина Миколаївна – старший науковий співробітник відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Микитюк Оксана Михайлівна – доцент Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат сільськогосподарських наук, доцент

Миколайчук Мар'яна Ігорівна – доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського католицького університету, кандидат психологічних наук

Міськова Наталія Миколаївна – доцент кафедри початкової та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, кандидат педагогічних наук

Пайкуш Маріанна Андріївна – доцент кафедри біофізики Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, кандидат педагогічних наук

Петренко Лариса Михайлівна – докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Приймас Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри педагогіки Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук

Синявська Алла Михайлівна – доцент кафедри іноземних мов Української академії друкарства, кандидат педагогічних наук, доцент

Сліпчишин Лідія Василівна – старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Стадник Вадим Володимирович – начальник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного забезпечення підготовки військ науково-дослідного відділу підготовки військ Наукового центру Сухопутних військ Академії сухопутних військ імені гетьмана П. Сагайдачного, кандидат наук із соціальних комунікацій

Стечкевич Леся Корнелівна – викладач інформатики Міжрегіонального вищого професійного училища зв'язку м. Львова

Тарасова Ольга Володимирівна – аспірант Хмельницького національного університету

Філіпчук Наталія Олександрівна – старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики і етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, кандидат педагогічних наук

Цюприк Андрій Ярославович – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат педагогічних наук

Пам'ятка авторів

- ❖ Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел і коректне посилання на них.
- ❖ У статті повинні бути присутні такі необхідні елементи: постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження; висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.
- ❖ Відповідно до вимог АК України до фахових наукових видань електронна версія журналу буде розміщена на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Надсилення статті до редакції передбачає згоду автора на розміщення її в мережі Інтернет.
- ❖ Структура статті:
 - УДК;
 - прізвище та ім'я автора;
 - назва статті;
 - текст статті;
 - список використаних джерел;
 - анотація російською й англійською мовами у такій послідовності: ім'я та прізвище автора, назва статті, текст анотації (обсягом до від 100 до 250 слів), ключові слова.
 - транслітерація і переклад англійською мовою використаних джерел.
- ❖ Обсяг статті – 9-12 сторінок комп'ютерного набору.
- ❖ Текст статті набирається українською мовою на сторінці формату А4 кеглем 14 через 1,5 інтервали з дотриманням розмірів полів: верхнього, нижнього і лівого – 30 мм, правого – 10 мм (29 рядків, 60-65 знаків у рядку). Не допускається набір будь-якої частини тексту меншим інтервалом.
- ❖ У тексті статті посилання на використані джерела подаються у квадратних дужках, зазначається порядковий номер і сторінка цитованого джерела.
- ❖ Список використаних джерел складається в алфавітному порядку за вимогами Держстандарту.
- ❖ Сторінки статті нумеруються за порядком, без пропусків і буквених позначень. Автор несе особисту відповідальність за достовірність вказаних у статті дат, цитат, фактичних даних, бібліографії тощо.
- ❖ Ілюстрації та таблиці входять до загального обсягу статті. Загальна кількість ілюстративного матеріалу – таблиць, схем, малюнків – у статті не повинна перевищувати п'яти. Таблиці виконуються згідно з вимогами Держстандарту і розміщуються в тексті статті.
- ❖ На електронну адресу редакції (ppro2003@ukr.net) необхідно надіслати файл із текстом статті в редакторі Microsoft Word, шрифт – Times New Roman, розмір шрифту – 14, міжрядковий інтервал – 1,5. Схеми та діаграми виконуються в редакторі Word.
- ❖ До статті додаються такі супроводжувальні документи:
 - рецензія доктора або кандидата педагогічних чи психологічних наук відповідно до напрямку статті;
 - повідомлення про автора (прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце роботи (повна назва навчального закладу, установи), науковий ступінь, вчене звання, поштова адреса з індексом, службовий і домашній телефони) та кількість замовлених примірників журналу.
- ❖ Редколегія журналу залишає за собою право подавати рукописи на зовнішнє рецензування.
- ❖ Редакція зобов'язується кожному автору надіслати один примірник журналу.

Наукове видання

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Львівський науково-практичний центр
професійно-технічної освіти НАПН України
Національний університет “Львівська політехніка”

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

Коректура: С. Вдович

Комп'ютерна верстка, технічне редагування: С. Вдович, М. Голяк

Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 15.05.2013 р.
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 14,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром
Видавництва Національного університету
“Львівська політехніка”
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000