

---

---

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

---

**№ 5**

**вересень – жовтень**

---

**У номері:**

- \* Дидактика, методика  
і технології навчання*
  - \* Психологія*
  - \* Соціальна педагогіка  
і соціальна робота*
  - \* Проблеми виховання*
  - \* Зарубіжний досвід*
  - \* Історія професійної освіти*
  - \* Наукове життя*
- 

**м. Львів**

**2013 р.**

---

<p><b>Засновники:</b>          Інститут педагогічної освіти          і освіти дорослих НАПН України          Львівський науково-практичний центр          професійно-технічної освіти НАПН України          Національний університет          “Львівська політехніка”</p> <p><b>Фахове видання України з педагогіч-          них і психологічних наук</b></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><b>Головний редактор –</b>          Н. Г. Ничкало</p> <p><b>Перший заступник головного редактора –</b>          Ю. Я. Бобало</p> <p><b>Редакційна колегія:</b>          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><b>Переклад англійською мовою:</b>          М. І. Голяк</p>
---	--

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор О. І. Огієнко,  
 доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник  
 А. В. Литвин,  
 доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка,  
 доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти  
 і освіти дорослих НАПН України від 3 вересня 2013 р., протокол № 8.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-  
 методичний журнал. — 2013. — № 5. — 267 с.

**УДК 37**

Науково-методичний журнал із проблем теорії, методики і  
 практики професійної освіти адресовано науковцям, студен-  
 там, викладачам професійно-технічних і вищих навчальних  
 закладів, аспірантам, докторантам, усім, хто цікавиться про-  
 блемами 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”

## ЗМІСТ

### ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

<i>Андрій Литвин</i> Типологія поняття “умови” в науково-педагогічних дослідженнях .....	9
<i>Лариса Руденко</i> Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців: методологічні аспекти .....	29
<i>Лариса Данильчук</i> До питання дослідження поняття “компетентність” .....	40
<i>Леся Моторна</i> Зміст професійної компетентності викладача ВНЗ .....	50
<i>Інна Клак</i> Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів .....	58
<i>Світлана Заволока, Катерина Яслинська</i> Формування навичок іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців туристичної сфери .....	68
<i>Юлія Гордійчук, Юлія Причина</i> Формування лексичної компетенції студентів-економістів як складової професійного мовлення .....	75
<i>Олена Лопутько</i> Впровадження нових методів навчання іноземної мови у навчальний процес ВНЗ МВС України .....	84
<i>Ольга Керекеша</i> Досвід використання авторської інтерактивної технології “пункт призначення” у літній мовній школі .....	91
<i>Тетяна Якимович</i> Модернізація науково-методичного забезпечення професійної підготовки .....	97
<i>Віта Даценко</i> Підвищення ефективності навчання хімії у технічному ВНЗ .....	104
<i>Оксана Микитюк</i> Формування у вчителів компетентісно орієнтованого підходу до організації навчально-дослідницької діяльності учнів .....	111

<i>Юлія Колісник-Гуменюк</i> Сучасні інтерактивні технології навчання .....	118
<i>Ірина Гавришук</i> Особливості формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій .....	125
<i>Лариса Зданевич</i> Аналіз рівнів готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми за рефлексивно автодидактичним компонентом (за результатами контрольного експерименту) .....	136

## ПСИХОЛОГІЯ

<i>Василь Онищенко</i> Професійна Я-концепція особистості: психологічні та ноологічні контексти ідентифікації .....	145
<i>Анатолій Анцибор</i> Психодинамічні системи конденсованого досвіду: Д. Келлі та можливості експресивно забарвлених конструктів як чинників розвитку аутсайдерського світобачення .....	157
<i>Ярина Андрушко</i> Теоретичний аналіз психологічних аспектів професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ .....	167

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<i>Ольга Колечко</i> Соціально-психологічний феномен девіантного материнства .....	179
<i>Лілія Дурняк</i> Шкільна медіація як засіб вирішення конфліктів серед підлітків .....	191

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

<i>Тетяна Погорєлова</i> Службовий етикет як механізм виховання морально-етичних якостей майбутніх прокурорів .....	201
---	-----

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Мар'яна Захарчук</i> Зміна освітньої парадигми у шкільній системі навчання дітей у США .....	209
--	-----

<i>Дарія Похлебаєва</i> Основні етапи становлення і розвитку освіти менеджерів у Великобританії .....	224
--	-----

## **ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

<i>Григорій Васянович</i> Психолого-педагогічні ідеї адмірала Степана Осиповича Макарова .....	235
---	-----

<i>Галина Антонюк</i> Ідеї суспільного прогресу й освіти у працях Феофана Прокоповича .....	247
--	-----

## **НАУКОВЕ ЖИТТЯ**

<i>Григорій Васянович</i> Спільні пошуки: Україна – Польща (Інформація про V науковий форум: “Інтердисциплінарність педагогіки і її дисциплін”) .....	259
---	-----

<b>Наші автори</b> .....	265
--------------------------	-----

## CONTENTS

### DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>A. Lytvyn</i> Typology of the Notion of “Conditions” in Educational Research .....	9
<i>L. Rudenko</i> Development of Communicative Culture of Future Professionals: Methodological Aspects .....	30
<i>L. Danylchuk</i> On the Question of Studying the Notion of “Competency” .....	41
<i>L. Motorna</i> Contents of Professional Competence of a Teacher of Higher Education Institution .....	50
<i>I. Klak</i> Modeling the Process of Forming Future Philologists’ Professional Communicative Competence .....	58
<i>S. Zavaloka, K. Yashynska</i> Formation of Foreign Communicative Competence of the Future Professionals in the Tourism Sphere .....	68
<i>Yu. Hordiychuk, Yu. Prychyna</i> Formation of Lexical Competence of Students-Economists as a Part of Professional Speaking .....	75
<i>O. Loputko</i> Implementation of the New Methods of the Foreign Languages’ Teaching into the Educational Process of the Higher Education Establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine .....	84
<i>O. Kereksha</i> The Best Practices of Implementing the Author’s Interactive Technology “Destination” in the Summer Language School .....	91
<i>T. Yakymovych</i> General Scientific Approaches to Modernizing Scientific and Methodological Support for Professional Training .....	97

<b><i>V. Datsenko</i></b>	
Improving the Efficiency Chemistry Studying in Technical Colleges .....	104
<b><i>O. Mykytyuk</i></b>	
Formation of Teachers' Competence-Oriented Approach to the Organization of Research Activity of Students .....	111
<b><i>Yu. Kolisnyk-Humenyuk</i></b>	
Interactive and Contemporary Technologies of Education .....	118
<b><i>I. Havryshchuk</i></b>	
The Peculiarities of Formation of Industrial and Technical Orientation of the Future Mechanical Technologies Workers .....	125
<b><i>L. Zdanevych</i></b>	
Analysis of the Levels of Readiness of the Future Educators of Pre-School Educational Establishments to the Work with Maladjusted Children according to Reflexive-Autodidactic Compo- nent (Based on the Results of the Control Experiment) .....	136

## **PSYCHOLOGY**

<b><i>V. Onyshchenko</i></b>	
Professional Self-Concept of a Personality: Psychological and Noological Contexts of Identification .....	145
<b><i>A. Antsybor</i></b>	
Psychodynamical Systems of Condensed Experience: D. Kelly and Possibilities of Expressive Coloured Constructs as Factors of the Development Outsider Worldview .....	157
<b><i>Ja. Andrushko</i></b>	
Theoretical Analysis of Psychological Aspects of Professional Identity Formation of the Future Officer of the Internal Affairs Agencies .....	167

## **SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK**

<b><i>O. Kolechko</i></b>	
Social and Psychological Phenomenon of Deviant Maternity .....	179
<b><i>L. Durnyak</i></b>	
School Mediation as a Means of Resolving Conflicts among Adolescents	191

## **PROBLEMS OF UPBRINGING**

<b><i>T. Pogorielova</i></b>	
Professional Etiquette as a Mechanism for Developing Moral and Ethical Qualities of Future Prosecutors .....	201

## EXPERIENCE ABROAD

*M. Zakharchuk*

Changing the Educational Paradigm in the U. S. School System ..... 209

*D. Pokhlebayeva*

The Main Stages in the Formation and Development  
of Managers' Education in the UK ..... 224

## HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

*H. Vasianovych*

Psychological and Pedagogical Ideas of Admiral Stepan Makarov ..... 235

*G. Antonyuk*

Ideas of Social Progress and Education in Works by Theophanes Prokopovych 247

## SCIENTIFIC LIFE

*H. Vasianovych*

Common searches: Ukraine – Poland (information on the V<sup>th</sup> scientific  
forum – “Interdisciplinarity of pedagogy and its subjects”) ..... 259

**Our authors** ..... 265



УДК 37.015.3

*Андрій Литвин*

## **ТИПОЛОГІЯ ПОНЯТТЯ “УМОВИ” В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

У попередньому випуску журналу [14] надрукована стаття, присвячена методологічним засадам наукового терміна “педагогічні умови”. У ній на основі порівняльного аналізу різних аспектів понять “умови” та “педагогічні умови” проаналізовані сучасні підходи до їх змісту, уточнені роль і місце в методології психолого-педагогічних досліджень, визначено їх найважливіші особливості. Педагогічні умови розглянуті як компонент педагогічної системи, що відображає можливості підвищення якості освітньої підготовки особистості й ефективності навчально-виховного процесу. Їх мета полягає в апробації та широкій реалізації в освітній практиці розроблених, експериментально перевірених і належним чином скоригованих психолого-педагогічних інновацій. Конкретизовані для кожного ієрархічного рівня навчально-виховного процесу ці умови (педагогічні, організаційно-педагогічні тощо) є важливою складовою управління навчанням, вагомим елементом освітньої системи. Безперечно, на перебіг і результати освітнього процесу впливає велика кількість різноманітних чинників і причин. Водночас наукової теорії, яка дозволяла б об’єктивно аналізувати вплив усіх причин навчання, поки немає [21, с. 334].

Різнноманітні аспекти категорії “педагогічні умови” розглянуті в публікаціях В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Белікова, В. Беркова, А. Вербицького, С. Диніної, А. Дьоміна, В. Загвязинського, М. Зверєвої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Б. Купріянова, А. Найна, І. Підласого, О. Пехоти, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна, І. Фролова, Н. Яковлевої та багатьох інших науковців. О. Галкіна, Н. Іпполітова, Н. Михайлова, Н. Стерхова та інші присвятили спеціальні дослідження класифікації та типології педагогічних умов [5; 9;18]. Однак, як було зазначено, науковці дотримуються подекуди суттєво відмінних позицій. Причинами цього є: 1) однобічне уявлення про феномен поняття “умови”; 2) застосування педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних

груп; 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов (у межах конкретного дослідження); 4) слабка обґрунтованість вибору конкретних умов [9]; 5) розміщення в одному ряду умов, нерівнозначних за значенням і характером впливу на педагогічну систему тощо. Крім того, обґрунтовані умови часто є занадто загальними, не мають вираженої спрямованості на специфіку навчального закладу, особливості певного виду підготовки, профіль майбутніх фахівців. Це спонукає до виявлення похідних родового поняття “педагогічні умови” (загальнопедагогічні, організаційно-педагогічні, організаційні, дидактичні, методичні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні, санітарно-гігієнічні та ін.), які звужують площину науково-педагогічного пошуку, а також обмежують напрями досліджень, пов’язаних із різними аспектами вдосконалення освітніх систем.

Мета цієї статті – уточнити похідні поняття “педагогічні умови”, класифікувавши їх різновиди (виробити типологію), виявити призначення в науково-педагогічних дослідженнях відповідно до завдань, на вирішення яких спрямовані освітні інновації. Виділити конкретні педагогічні умови серед безлічі інших умов та обставин, визначити та зафіксувати їх сутнісні характеристики та властивості, відносини і зв’язки з об’єктивними явищами можливо лише після ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу освітньої системи та проведення науково-методичних розробок, спрямованих на її вдосконалення, інтенсифікацію навчально-виховного, навчально-виробничого, організаційно-управлінського й інших процесів і явищ.

На наш погляд, *педагогічні умови* – це комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри його учасників. Вони забезпечують цілісність навчання і виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку кожної особистості та створюють можливості для виявлення її творчих задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [14, с. 56].

У педагогічній практиці будь-які умови завжди діють у сукупності з іншими, тому, зазвичай, мова ведеться про комплекс педагогічних умов. Під комплексом педагогічних умов формування особистості розуміють “сукупність взаємопов’язаних і взаємозалежних обставин процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей” [3, с. 6]. Слід

зважати на те, що комплекс педагогічних умов може стосуватися як стратегії розвитку певної ланки освіти (загальної чи професійної) в цілому, так і освітньої системи певного навчального закладу. Однак він є достатньо універсальним і може застосовуватися до проектування технології формування окремих компетенцій чи складових професійної кваліфікації майбутніх фахівців певного профілю у процесі загальноосвітньої, загальнопрофесійної та професійно орієнтованої (професійно-теоретичної та професійно-практичної) підготовки в навчальних закладах різних типів.

Визначившись на дефінітивному рівні з поняттям “педагогічна умова”, цю статтю присвяtimo їх детальному аналізу з тим, щоб класифікувати їх різновиди (виробити типологію), виявити призначення та місце в загальній структурі науково-педагогічної діяльності, відповідно до специфіки проблем, на вирішення яких вони спрямовані.

У педагогічній літературі виділено велику кількість різних умов, які сприяють ефективності навчально-виховного процесу, інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності. Їх різноманіття пояснюється відмінностями в постановці цілей і завдань конкретного дослідження, змінами вимог суспільства до підготовки учнів і студентів та іншими обставинами [1]. Обґрунтування умов передбачає їх співвіднесення з педагогічною дійсністю, точніше, суб’єктивним відображенням складових педагогічної реальності в інтерпретації дослідника. Тому існують різні класифікації педагогічних умов. При цьому вчені, спираючись на різні ознаки, виділяють різні типи (групи) умов. Підставою для визначення типу педагогічних умов є різні аспекти та характеристики досліджуваного (зумовленого) освітнього об’єкта чи явища, зокрема його структура [18].

Передусім, за імплікаційним зв’язком серед умов можна виділити: необхідні, достатні та їх підвиди (необхідні та достатні; необхідні, але недостатні; достатні, але не необхідні; не необхідні та недостатні), а також надлишкові. Для прикладу, В. Кремень звертає увагу на те, що “Державні стандарти, навчальні програми, підручники і засоби навчання, якими б досконалими вони не були, – це лише необхідна, але недостатня умова для підвищення якості освіти. Теорія й практика свідчать, що найвагоміших результатів у навчальній діяльності можна досягти лише за гармонійного застосування різних методів, форм і засобів навчання, у тому числі й інформаційно-комунікаційних технологій” [11, с. 8]. У деяких випадках науковці наголошують, що обґрунтовані умови є саме необхідними [25, с. 9-14].

Розглядаючи проблеми організації наукових досліджень на основі законів логіки, В. Берков вказує на правомірність використання терміна “умова” лише в контексті “зумовленості” (залежності від певних причин) та підкреслює необхідність чіткого визначення достатніх і необхідних умов:

“Вирішення проблеми зумовленості одних предметів іншими зводиться до елімінації (...) умов, які не є достатніми і необхідними” [2, с. 109]. Разом з іншими дослідниками погоджуємося, що позицію доцільно прийняти в якості критеріальної основи для обґрунтування умов досліджуваного педагогічного явища. Тобто доцільність виділення тих чи інших педагогічних умов визначається їх необхідністю та достатністю [18].

Ю. Бабанський за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [20]. Зовнішні умови – це, фактично, об’єктивні чинники, які зумовлюють появу нової складової освітнього процесу. Інакше кажучи, це передумови, з яких закономірно випливають нові ідеї щодо вдосконалення навчання. Дослідникам доцільно виокремлювати зовнішні умови, а з них – ті, на які можна впливати (які є керованими) [9].

Об’єктивні умови, що забезпечують функціонування (чи розвиток, підвищення ефективності) педагогічної системи, включають нормативно-правову базу освітньої галузі, засоби подання навчальної інформації, науково-методичне забезпечення тощо. Об’єктивні умови розрізняють за ступенем і силою впливу на формування та розвиток окремої особистості, колективів, соціальних груп, спільнот. Механізм дії об’єктивних чинників розпочинається з їх впливу на мету і завдання функціонування навчальних закладів і системи освіти загалом. Цей вплив нерівнозначний і залежить від багатьох аспектів, передусім від специфіки навчального закладу.

Суб’єктивні (суб’єктні) умови, які впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціал суб’єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів, провідних концепцій і принципів освіти тощо. Вплив суб’єктивних умов на освітню діяльність відбувається опосередковано, через психологію особистості, соціальної групи, колективу навчального закладу, де відбувається формування особистості. Поняття “суб’єктивний чинник” в освіті найчастіше ототожнюється з “суб’єктом діяльності”, тобто педагогічним працівником, тому вважається, що суб’єктивні умови в освітній діяльності – це цілеспрямована діяльність педагогів із певною метою. Однак О. Ульодов вважає, що “...суб’єктивний фактор – не просто свідомою діяльністю, його не можна ототожнювати зі свідомою діяльністю; і це не суб’єкт діяльності. Суб’єктивний фактор – це якості суб’єкта, які виявляються в діяльності” [27, с. 32].

Освітній процес часто розглядають як діяльність двох взаємоспрямованих сторін: суб’єкта (педагогічних працівників навчальних закладів) й об’єкта

(знання, вміння, навички, якості, погляди, характер тощо учнів, студентів, слухачів). У процесі взаємодії відбувається взаємовплив: суб'єкти передають свої думки, відношення, оцінки, почуття об'єкту, а об'єкт, у свою чергу, передає суб'єкту своє ставлення до того, що він сприймає, виражає настрій, почуття. У зв'язку в цим основними характеристиками освітньої діяльності є: спонукально-мотиваційна складова (потреба – мотив – ціль); навчально-пізнавальна діяльність; відповідність діяльності її мотивам; результати діяльності, що характеризуються плануванням, структурованістю, цілеспрямованістю (доцільністю), предметом діяльності, заснованим на задоволенні потреб учнів, студентів і зміні їхньої свідомості. Тому реальну картину впливу суб'єктивних умов на освітню діяльність можна скласти, проаналізувавши найбільш характерні риси самореалізації особистості у процесі навчання, з'ясувавши зміст, форми, методи й інші важливі аспекти участі особистості в навчально-пізнавальній діяльності, мотиви цієї діяльності, ступінь задоволення нею, міру включеності особистості в навчально-виховний процес.

Сучасні дослідження в галузі психології та гуманістичної педагогіки роблять акцент на цінності особистості. Звідси завдання побудови суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі (у взаємодії учня і педагога та учнів між собою). Суб'єктивними дидактичними умовами пізнавальної діяльності А. Дьомін вважає такі, що визначають підготовленість до свідомого вивчення навчального матеріалу [7]. Вони визначаються багатьма чинниками, які доцільно звести до таких основних груп: за особистим ставленням до навчання загалом; за інтересом до оволодіння новими знаннями, до процесу пізнавальної діяльності; за особистісними якостями; за рівнем апперцепції у сприйманні змісту, що викладається [6].

Як бачимо, у науково-педагогічній літературі простежуються полярні погляди на приналежність педагогічних умов. Одні ототожнюють внутрішні умови з суб'єктивними (С. Рубінштейн), які формує сам індивід [23, с. 251], а зовнішні – з об'єктивними (Н. Іпполітова) [9], інші поділяють об'єктивні умови на зовнішні та внутрішні, виокремлюючи суб'єктивні (А. Дьомін) [6]; водночас учнів і студентів відносять як до об'єктів, так і до суб'єктів освітньої діяльності. Пояснюється це різними завданнями, які ставлять перед собою дослідники, і, відповідно, різною метою запропонованих педагогічних умов: підвищення якості підготовки особистості чи підвищення ефективності навчання, забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків і розвиток освітньої системи (хоча її основним завданням, власне, теж є формування особистості). Тому В. Загвязинський веде мову про зовнішні та внутрішні обставини науково-педагогічного пошуку; Ю. Бабанський – про зовнішні та внутрішні умови функціонування педагогічної

системи; Н. Конюхов – про сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища; А. Вербицький і В. Манько – про сукупність внутрішніх особливостей особистості (параметрів) і зовнішніх обставин (характеристик функціонування) навчального процесу; Н. Іпполітова – про сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів освітньої системи; В. Полонський – про сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів на формування особистості.

Ми вважаємо, що педагогічні умови детерміновані областю впроваджуваних заходів (освітніх інновацій), і в цьому сенсі *процесуальні умови* сприяють реалізації та ефективності комплексу процесів, що здійснюються в освітній системі, та її загальному розвитку і поділяються на *зовнішні (об'єктивні)* (суспільні, соціально-культурні, нормативно-правові, природно-географічні, навчально-виробничі, організації навколишнього середовища тощо) та *внутрішні* (фінансово-матеріальні, санітарно-гігієнічні, науково-методичні, навчально-методичні, процесуально-змістові, організаційно-технологічні тощо). До *особистісних (суб'єктивних)* умов, які спрямовані на підвищення індивідуальних якостей і властивостей суб'єктів освітнього процесу, належать умови розвитку особистості педагога (відображають готовність і потенціал педагогічних працівників, якість їхньої діяльності, рівень узгодженості дій, ступінь застосування провідних концепцій і принципів освіти тощо) та умови розвитку особистості учня, студента, слухача (відображають мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності, особистісні параметри – психологічні, морально-психологічні, естетичні тощо).

За ключовою ідеєю (задумом) розрізняють концептуальні, інструментальні й організаційно-проектувальні умови. За основною метою – умови функціонування (можливості реалізації) освітньої діяльності чи навчального процесу; умови забезпечення (підвищення) ефективності освітньої діяльності чи навчального процесу; умови розвитку освітньої діяльності чи навчального процесу.

На думку А. Лігоцького, доцільно виділити три групи умов: 1) *ресурси* (матеріальні, трудові, часу, енергетичні, фінансові) – визначають потенційні можливості досягнення запланованих цілей; 2) *вимоги* – ставляться до властивостей системи та результатів її функціонування; 3) *зовнішні обставини* – здебільшого характеризують середовище, в якому проявляються властивості системи, причому задаються лише характеристики, які впливають на результати функціонування системи [15, с. 34-36].

Виходячи з педагогічної практики, О. Галкіна подає дещо іншу інтерпретацію, виділяючи умови-передумови (попередні умови здійснення іннова-

цій), умови-обставини (орієнтують на реалізацію певної діяльності), умови-вимоги (регулюють педагогічну діяльність), які є зовнішніми стосовно процесу цілеспрямованої діяльності суб'єктів освітньої системи [5, с. 138-139]. Умови-вимоги можна поділити на “навчально-матеріальні (навчальні приміщення, наочні допомоги, дидактичний матеріал, технічні засоби тощо), навчально-гігієнічні (оптимальний світловий, повітряний, температурний режим), морально-психологічні (моральний комфорт у колективі, дотримання норм педагогічної етики, такту в спілкуванні з учнями та колегами)” [10, с. 202]. Обґрунтування будь-якої педагогічної умови з метою вдосконалення певної освітньої дійсності потребує конкретного визначення, на що спрямовуватиметься увага та зусилля дослідників на кожному етапі роботи. Наприклад, за поданою вище класифікацією: попередні умови (передумови) певної інноваційної діяльності педагогів і/або навчальної діяльності учнів (студентів) зорієнтовані на ефективне ресурсне забезпечення суб'єктів навчання – матеріально-технічні, інформаційні, навчально-методичні, кадрові тощо ресурси, що уможливають досягнення визначених освітніх завдань; умови, що орієнтують педагогів і/або учнів (студентів) на реалізацію певної діяльності (умови-обставини), спрямовані на вдосконалення системи нормативної документації освітнього процесу: плани, положення, інструкції, порядки, показники тощо, які забезпечують досягнення освітніх завдань; умови, реалізовані на етапі контролю та корекції певної діяльності педагогів і/або учнів, студентів (умови-вимоги), передусім визначають контрольно-регулятивні дії педагогів і/або учнів (студентів) у освітньому процесі – методики (технології) здійснення контрольно-аналітичної та коригувальної діяльності, які гарантують досягнення освітніх завдань [5, с. 139-140]. Вважаємо, що ця класифікація значною мірою відображає етапи, послідовність і наступність упровадження педагогічних інновацій.

Педагогічні умови поділяють також за функціями: мотиваційні, мотиваційно-цільові, змістові, процесуально-змістові, операційні організаційно-технологічні, суб'єктно орієнтовані тощо. Такий розподіл педагогічних умов вважаємо перспективним, оскільки він дає змогу дослідникам і педагогам-практикам чітко визначити функції завдання та предметне поле виділених умов і зосередитися на їх виконанні.

За ієрархією складових педагогічні умови бувають лінійними (перелік, сукупність, поєднання), однорівневими (композиція, комплекс, система) та багаторівневими, коли кожну з умов розглядають як комплекс або систему взаємопов'язаних чинників. За рівнем впливу виділяють часткові (специфічні), загальні та метаумови, які сприяють функціонуванню та розвитку педагогічних явищ. Метаумови (найбільш узагальнені) – визначають ефективність освітньої

системи в цілому. Загальні умови визначають ефективність чи можливість здійснення певної групи близьких освітніх процесів чи педагогічних явищ (соціальних, національних, економічних, географічних, культурних тощо). Часткові або специфічні умови характеризують конкретне педагогічне явище (соціально-демографічні особливості контингенту, розташування навчального закладу, фінансово-матеріальне забезпечення, оснащення навчально-виховного процесу, виховні можливості навколишнього середовища тощо).

Важливими для конкретного дослідження ознаками класифікації педагогічних умов виступають специфічні особливості предмета дослідження (процесу, явища), які визначають конкретну спрямованість умов – дидактичні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні тощо. При цьому стосовно дидактичних і психолого-педагогічних умов у якості зовнішніх і внутрішніх розглядатимуться одні аспекти, а стосовно організаційно-педагогічних і соціально-педагогічних – інші. Специфіка досліджуваного педагогічного явища дозволяє конкретизувати педагогічні умови, наповнити їх певним змістом.

Оскільки, як бачимо, подані вище різноманітні групування не відповідають класичним принципам класифікації, яка має приводити до виділення системи супідрядних імен із чітким обсягом [2], доцільно вести мову не про класифікацію, а про типологію педагогічних умов. Творчо використавши роботи попередників, передусім Н. Михайлової [18], пропонуємо власну типологію за дев'ятьма ключовими показниками (табл. 1).

Зазначимо, що подана типологія недосконала і не може бути повністю довершеною через багатоаспектність родового поняття, а також неоднозначність і перетинання окремих класифікаційних критеріїв. Наприклад, метаумови, зазвичай, виражені закономірностями та принципами, тому вони найчастіше є концептуальними та багаторівневими; загальні умови, як правило, (але не завжди) – організаційно-проектувальні, а часткові – інструментальні тощо. Перелік усього, що відповідає ознакам доцільності, часто приводить до того, що до умов включають нерівнозначні за значимістю та складністю, багатоманітні за формулюваннями (а головне – впливом) чинники й обставини. Переважно вони носять загальний характер. Однак трапляються спроби викладення педагогічних умов у формі правил або принципів. Педагогіки-практики у формулювання педагогічних умов закладають процеси: розроблення, забезпечення, супровід, підтримка тощо. Лише подекуди дослідники обґрунтовують умови, кожна з яких є системою. Підтримуємо думку, що саме такий підхід дає змогу враховувати всю складність і багатовимірність педагогічних явищ [18].



Таблиця 1

Загальна типологія поняття «педагогічні умови»

Показник	Критерій	Типи та підтипи педагогічних умов
1. Доцільність	Ступінь вирішення проблеми	Необхідні та достатні Необхідні та недостатні Надлишкові та ін.
2. Процесуально-особистісна детермінованість	Область інновації	Процесуальні Зовнішні (об'єктивні) умови функціонування чи розвитку Внутрішні умови освітньої системи Умови розвитку особистості педагога Умови розвитку особистості учня (студента, слухача)
3. Сутність	Ключова ідея інновації	Концептуальні Умови-засоби, умови-ресурси Інструментальні Умови-правила, умови-вимоги
4. Призначеність	Мета інновації	Організаційно-проектувальні Умови-методи, умови-методики, умови-технології тощо Умови функціонування (можливості виконання) діяльності чи процесу Умови забезпечення ефективності діяльності чи процесу Умови розвитку діяльності чи процесу
5. Послідовність	Етап реалізації інновації	Передумови (умови-ресурси) – попередні умови здійснення інновацій Умови-обставини, що орієнтують на реалізацію певної діяльності Умови-вимоги, які регулюють і коригують інноваційну діяльність
6. Спрямованість	Предметне поле та функції умов	Мотиваційно-цільові, мотиваційні, орієнтаційно-стимулювальні тощо Процесуально-змістові, інформаційно-освітні, процесуальні тощо Організаційно-технологічні, організаційні, операційні, організаційно-управлінські тощо Суб'єктно орієнтовані, особистісно спрямовані, суб'єктно-особистісні тощо
7. Структурованість	Ієрархія складових	Лінійні: перелік, сукупність, поєднання Однорівневі: композиція, комплекс, система Багаторівневі (кожна є комплексом або системою)
8. Значимість	Рівень впливу (потенціал) умов	Метаумови Загальні умови Часткові або специфічні умови
9. Конкретизованість	Об'єкт і предмет дослідження	Дидактичні, психолого-педагогічні Організаційно-педагогічні, організаційно-методичні Соціально-педагогічні тощо

Отже, питання про класифікацію педагогічних умов залишатиметься відкритим, доки науковці по-різному розумітимуть суть цієї категорії. Однак вважаємо, що запропонована типологія дозволяє орієнтуватися в усьому діапазоні найбільш розповсюджених у науковій літературі варіацій трактування та використання цього поняття. Слід наголосити, що, здійснюючи науковий аналіз педагогічної системи або конкретного аспекту цілісного педагогічного процесу та обґрунтовуючи певні педагогічні умови, дослідник має дотримуватися рядопокладення групи умов, які виділяються за певною ознакою, тобто розміщувати рівнозначні умови в логічно послідовному ланцюжку [9; 12].

У педагогічних дослідженнях, зазвичай, висвітлюються загальнопедагогічний або організаційно-управлінський аспекти поняття “умови”. Предметом, стосовно якого вони розглядаються, є різноманітні процеси навчання, виховання, освіти та розвитку особистості. Контекст досліджуваного предмета спричиняє до виокремлення в певних випадках психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних та інших умов. Найчастіше серед педагогічних умов розрізняють [9]:

1. *Дидактичні умови*, які є результатом планомірного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання для досягнення конкретних дидактичних цілей.

2. *Психолого-педагогічні умови* – цілеспрямовано створені обставини (освітнє середовище), в яких забезпечена взаємодія сукупності психологічних і педагогічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють ефективно здійснювати навчальну та виховну роботу, спрямовану на формування необхідних компетенцій і якостей особистості та розвиток відповідних аспектів педагогічної системи.

3. *Організаційно-педагогічні умови* є сукупністю спеціально спроектованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту освітньої системи і якість навчання (професійної підготовки).

4. *Соціально-педагогічні умови* – сукупність процесів і відносин, необхідних для виникнення, існування (забезпечення) або покращення соціальної адаптації учасників освітнього процесу до сучасного відкритого інформаційно-освітнього простору, засвоєння соціокультурного досвіду і самореалізації в суспільстві з метою ефективного навчання та подальшої професійної діяльності.

Охарактеризуємо їх більш детально.

Дидактичні умови традиційно визначають як наявність таких обставин, передумов, у яких, по-перше, враховані реальні можливості навчання, по-друге, передбачені способи перетворення цих можливостей у напрямі цілей навчання, по-третє, певним чином відібрані, збудовані та використані елементи змісту,

методи (прийоми) й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації [24]. Основною функцією дидактичних умов є забезпечення ефективного вирішення освітніх завдань внаслідок оптимального вибору та реалізації змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії у процесі навчання.

Психолого-педагогічні умови покликані забезпечити певні педагогічні заходи впливу на розвиток особистості суб'єктів навчального процесу (педагогів чи їхніх вихованців). Психолого-педагогічні умови також розглядають як: сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу: сукупність заходів і чинників впливу, спрямована, передусім, на розвиток особистості суб'єктів освітньої системи, що забезпечує успішне вирішення завдань цілісного освітнього процесу. Виходячи з цього, у психолого-педагогічних умовах виокремлюють, з одного боку, зовнішні впливи (середовище, діяльність, можливості й обставини процесу навчання), котрі сприяють ефективному досягненню мети, з іншого, активність самого суб'єкта навчальної діяльності, його здібності тощо [17, с. 70]. Основною функцією психолого-педагогічних умов є організація таких заходів педагогічної взаємодії, які забезпечують удосконалення конкретних характеристик навчання, виховання та розвитку особистості, тобто впливають на особистісний аспект освітньої системи. Тому сукупність психолого-педагогічних умов добирається з урахуванням структури особистісної характеристики суб'єкта педагогічного впливу. До цього треба додати сукупність вимог щодо оцінювання та вимірювання отриманих результатів і проведення комплексу контрольних-регулятивних заходів для корекції діяльності педагогів і учнів (студентів) у навчально-виховному процесі.

Аналіз низки досліджень [16; 26], результатів практичної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у професійній освіті дозволяє визначити сукупність загальних психолого-педагогічних умов ефективної професійної підготовки в такому вигляді:

*Мотиваційно-цільові:* орієнтація професійної підготовки майбутніх фахівців на соціально задану мету; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до подальшої професійної діяльності; спрямованість учнів (студентів) на підвищення мотивації досягнення в ході занять; формування пізнавальної мотивації, орієнтації на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток здібностей; планування навчального процесу з установкою на досягнення високих результатів; налагодження дієвого механізму мотивації студентів на подальше самонавчання, потреби в саморозвитку, стимулювання безперервного процесу підвищення кваліфікації, постійного поповнення та поновлення знань.

*Процесуально-змістові:* створення інноваційного освітнього середовища, яке залучає суб'єктів навчання у процес засвоєння та використання загальнолюдських і професійних цінностей; формування наукового мислення, зокрема системного бачення виробничих процесів та явищ; цілеспрямована інтеграція гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, що забезпечує формування ключових і фахових компетенцій; активне залучення їх у процес професійно-практичної підготовки, набуття досвіду в цій діяльності, що сприяє ефективній реалізації суб'єктної позиції в навчанні й опануванні майбутньої професії.

*Організаційно-технологічні:* використання сучасних технологій визначення придатності до певного фаху; впровадження нових організаційних форм і методів навчання, виховання та трудової підготовки, у тому числі варіативних; застосування педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток професійної свідомості та самосвідомості, самоаналізу, самооцінки та рефлексії, професійно значущих умінь і здібностей; реалізація методів самопроекування і самоконтролю на основі особистісно орієнтованого підходу; застосування методів, в основі яких лежать прийоми моделювання професійних ситуацій, групове й індивідуальне вирішення аналітичних і конструктивних завдань, ділові ігри, проблемне та розвивальне навчання, що розвивають творче мислення учнів (студентів); дотримання безперервності та наступності процесу формування професійної готовності кожної людини на всіх етапах її професійно-особистісного розвитку.

*Суб'єктно орієнтовані:* розвиток суб'єктної позиції й особистісного сенсу в професійній діяльності; єдність цілей, принципів, змісту, форм організації освітнього процесу навчального закладу, що поєднує теоретичні та практичні блоки та забезпечує загальнокультурний, морально-етичний, професійний та особистісний розвиток учнів (студентів); спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення поряд із фізичною, психологічною та професійною підготовленістю високого рівня соціальної зрілості випускників.

Деякі складнішими для аналізу є організаційно-педагогічні умови, які впливають на функціонування і розвиток навчально-виховного процесу й освітньої системи загалом із погляду ефективної організації та оперативного управління, тому їх пов'язують, передусім, з управлінськими аспектами освітньої діяльності. Зауважимо, що, на переконання багатьох науковців, складені терміни на кшталт "організаційно-педагогічні умови" поєднують дві смислові одиниці: "організаційні умови" та "педагогічні умови", що потребує сукупного розгляду кожної з них. За сучасними методологічними підходами, якісна організація - це феномен, який забезпечує регулярне від-

творення і нормальне виконання певної діяльності, гарантує збереження сенсу, цілісності та повноти цієї діяльності, а також її продуктивності. Отже, організація – це параметр явища чи процесу, який забезпечує нормальне, впорядковане, доцільне його існування.

Генералізація поняття “організаційно-педагогічні умови” потребує виділення трьох рівнів управління освітньою системою (навчальним закладом): інституційного (суб’єкт управління – керівник – забезпечує організаційні умови для взаємодії навчального закладу (установи, організації) із соціумом, її пристосування до змін на ринку освітніх послуг, несе відповідальність за його функціонування, цілісність і розвиток; управлінського (суб’єкт управління – керівник – забезпечує організаційно-педагогічні умови для реалізації професійної діяльності педагогів і діяльності учнів, студентів, спрямовані на досягнення педагогічних цілей); технологічного (суб’єкт управління – педагог – забезпечує педагогічні умови для реалізації ефективної навчальної діяльності учнів) [5].

На відміну від організаційних умов, які на інституційному рівні забезпечують управління навчальним закладом у цілому, і педагогічних умов, створюваних педагогом для керування діяльністю учнів, організаційно-педагогічні умови доцільно розглядати як сукупність взаємопов’язаних організаційно-управлінських передумов, обставин, вимог, які створює керівник (адміністрація закладу) для ефективного управління педагогами та їхньою професійною діяльністю, а також учнями (студентами) та їхньою навчальною діяльністю з метою досягнення конкретних освітніх цілей. У великих навчальних закладах із багаторівневою структурою адміністрація верхнього рівня (наприклад, ректорат) створюють переважно організаційні умови, у той час, як суб’єкти нижчих підрівнів (наприклад, декани, завідувачі кафедрами) – переважно організаційно-педагогічні умови [5, с. 138-139].

Організаційно-педагогічні умови впливають на весь навчальний процес, дозволяють ефективно керувати, здійснювати цей процес відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети [13, с. 67]. Основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація заходів та обставин, які забезпечують цілеспрямоване, плановане управління розвитком цілісного навчального процесу, тобто управління процесуальним аспектом освітньої системи. Успішному вирішенню завдань навчального процесу сприяють взаємозв’язок і взаємозалежність управлінських впливів. Комплекс (система) організаційно-педагогічних умов підбирається з урахуванням структури та профілю навчального закладу,

впровадження сучасних методів демократичного управління, а також поступової децентралізації та регіоналізації управління освітою.

До педагогічних умов організації професійного навчання В. Радкевич відносить: якісне планування навчально-виховного процесу; відбір і структурування змісту, особливо варіативної компоненти; дотримання чіткої послідовності вивчення предметів; проведення різнопланових практик, поєднання різних форм організації навчання, використання сучасних педагогічних технологій (концентроване навчання); залучення студентів до самостійної дослідно-пошукової діяльності; запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців [22, с. 44-46].

Науковці виділяють також *організаційно-методичні* умови, які спрямовані на підвищення ефективності навчання шляхом удосконалення навчально-методичної роботи, що найбільш популярно та прийнятно для закладу будь-якого рівня і профілю. Серед них до обов'язкових зараховують: наявність керівників і педагогів, озброєних ідеями перетворення і здатних їх генерувати; адекватну оцінку ситуації, власних досягнень, проблем і можливостей; осмислення реальних труднощів, суперечностей, перспектив розвитку; достатньо високий загальний рівень педагогічного колективу; наявність кваліфікованих кадрів, які володіють необхідними компетенціями.

До бажаних умов творчого навчально-методичного пошуку відносять: престижність (авторитет) закладу; довіра до педагогічного колективу; сприятливий психологічний клімат у колективі, навчальному закладі загалом; не надто велику кількість учнів (студентів), що дозволяє вивчити, проаналізувати здобутки кожного, створити належну атмосферу взаємної довіри та взаємодопомоги; можливість планування роботи на повний день; відповідне матеріальне забезпечення (приміщення, устаткування, література, фінансування тощо); наявність необхідних засобів, що дає можливість тиражувати програми, методичну документацію, анкети, проводити математичне оброблення даних, залучати фахівців, оплачувати додаткову працю педагогів, підвищувати їхню кваліфікацію тощо; резерв вільного часу в учасників експерименту; налагодження тісної співпраці з науковими інституціями [8, с. 38-39].

Залежно від соціального оточення сукупність причин і чинників, які впливають на освітній процес, і сама їх роль є постійно змінною. Соціально-педагогічні умови – це загальні обставини виховання та розвитку, в яких людина розвивається як особистість: вплив оточення, передусім родичів (старших і молодших) з їхнім уявленням про цілі та методи навчання та виховання, а також однолітків, із якими дитина, підліток спілкується і т. ін. Ураховуючи, що розвиток людини детермінується спадковістю (як переду-

мовою успішного виконання певних видів діяльності), середовищем (реальними обставинами, в яких відбувається соціалізація) і вихованням (цілеспрямованим, кваліфікованим і системно керованим розвитком особистості), а також спираючись на тезу С. Рубінштейна про те, що мета виховання є не лише зовнішнім пристосуванням особистості до соціальних вимог, а й формуванням у неї внутрішньої моральної позиції, науковці дійшли висновку про необхідність конструювання спеціальних соціально-педагогічних умов організації освітнього процесу, реалізація яких гарантуватиме соціально організований процес інтеріоризації в учнів (студентів) загальнолюдських цінностей. Такі соціально-педагогічні умови повинні актуалізувати природне прагнення молоді людини до позитивно спрямованої діяльності та сприяти успішному становленню її активної особистісної позиції [4, с. 14].

Як зазначає В. Давидов, життєдіяльність суб'єктів навчання опосередковане соціально-педагогічними умовами, які визначають психологічні закономірності розвитку особистості. Ці закономірності мають конкретно-історичний характер, і тому при зміні соціально-педагогічних умов змінюються й закономірності розвитку особистості. А. Мудрик виділив основні чинники соціалізації, об'єднавши їх у три групи: макрофактори, які впливають на соціалізацію всіх жителів планети; мезофактори, які позначаються на соціалізації великих груп людей, що виділяються за національною ознакою (етнос як фактор соціалізації); за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення та ін.); мікрофактори, які впливають безпосередньо на конкретних людей: сім'я, групи однолітків, мікросоціум, організації, в яких здійснюється соціальне виховання тощо [19].

Соціально-педагогічна діяльність передбачає створення освітньо-виховного середовища, чому передують відповідна пізнавально-діагностична та проектувально-конструювальна робота, передусім соціальних педагогів. Основною функцією соціально-педагогічних умов є реалізація з урахуванням сукупності обставин, що виникають під впливом різних сприятливих і несприятливих чинників, ефективної соціально-педагогічної підтримки молоді в суспільному осередку: формування потреб, норм поведінки, здібностей, способів дії; забезпечення цілісності виховання, навчання і розвитку; підготовка до самовизначення та продуктивної діяльності тощо.

В. Загвязинський і Р. Атаханов акцентують на *соціально-політичних* (соціальних) умовах. На їхній погляд, вони загалом сприятливі, оскільки суспільна затребуваність соціально-педагогічних інновацій досить виразна, а органи управління освітою, зазвичай, схвалюють обґрунтовані педагогіч-

ні нововведення. Однак реальні соціально-економічні обставини освітньої діяльності та педагогічної творчості наразі досить складні: суспільство і держава не усвідомлюють вирішальної ролі освіти, навчальні заклади залишені наодинці зі своїми потребами; недостатні державні асигнування на розвиток освіти та соціальної сфери; не подоланий вузьковідомчий підхід до проблем освіти, сім'ї, працевлаштування; не налагоджена співпраця навчальних закладів із соціальними партнерами тощо [8, с. 38-39].

Опрацювавши численні науково-педагогічні публікації, ми виявили, що з метою забезпечення функціонування й ефективного розвитку освітньої системи дослідники виділяють різні типи педагогічних умов. Зазначимо, що в останні роки спостерігається зближення у багатьох різних вченими структури та ролі педагогічних умов. При цьому змістове наповнення компонентів, виділення рівнів істотно залежить від конкретного предмета дослідження, обраних підходів і позиції авторів щодо сутності та чинників педагогічного впливу.

Запропонована типологія дає змогу підвищити достовірність результатів науково-дослідної роботи, допоможе дослідникам обґрунтувати найбільш відповідну сукупність педагогічних умов із метою продуктивного вирішення різних науково-педагогічних завдань, а також об'єктивного оцінювання значення конкретних педагогічних умов для вдосконалення роботи навчальних закладів. Вважаємо перспективним подальше вдосконалення методології науково-педагогічного пошуку, спрямоване на дослідження концептуальних підходів і специфіки застосування педагогічних умов стосовно різних педагогічних інновацій, освітніх технологій і напрямів розвитку навчальних закладів, а також методів управління навчально-виховним процесом. У наступній статті покажемо, як перевірити ефективність реалізації запропонованих педагогічних умов.

#### **Посилання:**

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / *Ю. К. Бабанский.* — М. : Просвещение, 2007. — 192 с.
2. *Берков В. Ф.* Общая методология науки : учеб. пособие / *В. Ф. Берков.* — Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2001. — 227 с.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие / *А. А. Вербицкий.* — М. : Высш. шк., 2008. — 207 с.
4. *Волобоева Н. Н.* Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 — “Общая педагогика, история педагогики и образования” / *Н. Н. Волобоева.* — Омск, 2008. — 26 с.
5. *Галкина О. В.* Роль и место понятия “организационно-педагогические условия” в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / *Галкина Ольга Владимировна.* — Самара, 2009. — 187 с.



6. *Демин А. И.* Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельскохозяйственной технике) : дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада : 13.00.01 / *А. И. Демин*. — М., 1990. — 36 с.
7. *Дьомін А. І.* Розвиток пізнавальної діяльності учнів / *А. І. Дьомін*. — К. : Вища шк., 1978. — 72 с.
8. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / *В. И. Загвязинский, Р. Атаханов*. — 3-е изд., испр. — М. : Издательский центр “Академия”, 2006. — 208 с.
9. *Ипполитова Н.* Анализ понятия “педагогические условия” : сущность, классификация / *Наталья Ипполитова, Наталья Стерхова* // *General and Professional Education*. — 2012. — № 1. — С. 8—14. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf).
10. *Козяр М. М.* Науково-педагогічний словник / *Козяр М. М., Козловська І. М.* — Львів : СПОЛОМ, 2011. — 216 с.
11. *Кремень В. Г.* Модернізація освіти на новому етапі інформатизації / *Василь Кремень* // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи третя між нар. наук.-практ. конф. : [в 2 ч.]. Ч. 1 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. ; [за ред. *М. М. Козяра, Н. Г. Нічкало*]. — Львів : ЛДУ БЖД, 2012. — С. 3—8.
12. *Куприянов Б. В.* Современные подходы к определению сущности категории “педагогические условия” / *Б. В. Куприянов, С. А. Дынина* // Вестник Костромского гос. ун-та им. *Н. А. Некрасова*. — 2001. — № 2. — С. 101—104.
13. *Литвин А.* Педагогічні умови інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю / *Андрій Литвин* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2010. — № 5. — С. 65—78.
14. *Литвин А.* Методологічні засади поняття “педагогічні умови” / *Андрій Литвин, Ольга Мацейко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 4. — С. 43—63.
15. *Лігоцький А. О.* Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : [монографія] / *Анатолій Олексійович Лігоцький*. — К. : Техніка, 1997. — 210 с.
16. *Маринченко К. А.* Формирование компетентности профессионально личностного самосовершенствования будущих преподавателей физической культуры в вузе : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / *К. А. Маринченко*. — Орел, 2012. — 23 с.
17. *Матійків І. М.* Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / *Матійків Ірина Миколаївна*. — Івано-Франківськ, 2008. — 245 с.
18. *Михайлова Н. С.* Основы самообразовательной деятельности : пособие по курсу “Технологии и техники самообразовательной деятельности” для слушателей переподготовки специальности 1-080171 — Педагогическая деятельность специалистов / *Н. С. Михайлова* ; под науч. ред. *Т. Д. Бабкиной*. — Гродно : ГрГУ, 2011. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://edu.grsu.by/book\\_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html](http://edu.grsu.by/book_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html).
19. *Мудрик А. В.* Социализация и “смутное время” / *А. В. Мудрик*. — М. : Знание, 1991. — 78 с.
20. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. *Ю. К. Бабанского*. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.
21. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / *И. П. Подласый*. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.

22. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти / Валентина Радкевич // Професійно-технічна освіта. — 1999. — № 2. — С. 43—48.
23. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
24. Рутковская М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук / М. В. Рутковская. — Л., 1955. — 14 с.
25. Сікорський П. І. Проблеми дидактичної взаємодії середньої загальноосвітньої і вищої шкіл // Товариство “Рідна школа” : історія і сучасність : науковий альманах / [упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський]. — Львів : [ЛНУ імені Івана Франка], 2009. — Вип. 5. — С. 7—15.
26. Соловійов В. Психолого-педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 152-161.
27. Уледов А. К. Актуальные проблемы социальной психологии / А. К. Уледов. — М. : Мысль, 1981. — 318 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Babanskiy Yu. Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa : metodicheskiye osnovy (Optimization of the educational process: methodological principles). M., 2007. 192 p.
2. Berkov V. Obshchaya metodologiya nauki : ucheb. posobiye (General methodology of science : textbook). Minsk, 2001. 227 p.
3. Verbitskiy A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole : kontekstnyy podkhod : metod. posobiye (Active learning in higher school: the contextual approach). M., 2008. 207 p.
4. Voloboyeva N. Sotsialno-pedagogicheskiye usloviya stanovleniya aktivnoy grazhdanskoй pozitsii podrostkov v sovremennoy shkole : avtoref. dis. na soiskaniye uchenoy stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 — “Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya” (Social and pedagogical conditions of formation of active social position of adolescents in the modern school : author’s abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Omsk, 2008. 26 p.
5. Galkina O. Rol i mesto ponyatiya “organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya” v terminologicheskom apparate pedagogicheskoy nauki : dis. ... kandidata ped. nauk (Role and place of the concept of “organizational and pedagogical conditions” in pedagogical terminology : candidate’s dissertation). Samara, 2009. 187 p.
6. Demin A. Didakticheskiye osnovy razvitiya poznavatelnoy deyatel’nosti uchashchikhsya sredney obshcheobrazovatelnoy i spetsialnoy shkoly (na materialakh obucheniya tekhnicheskomu trudu i selskokhozyaystvennoy tekhnike) : dis. ... d-ra ped. nauk v forme nauchnogo doklada (Didactic principles of the development of cognitive activity of secondary and special schools’ students (based on the materials of teaching technical work and use of agricultural machinery : doctoral dissertation). M., 1990. 36 p.
7. Diomin A. Rozvytok piznavalnoy diyal’nosti uchniv (The development of cognitive activity of pupils). K., 1978. 72 p.
8. Zagvyazinskiy V. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy (Methodology and methods of psychological and pedagogical research : textbook for higher schools’ students). Issue 3. — M. : “Akademiya”, 2006. 208 p.
9. Ippolitova N., Sterkhova N. Analiz ponyatiya “pedagogicheskiye usloviya” : sushchnost, klassifikatsiya (Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: its nature and classification) // General and Professional Education, 2012, № 1. P. 8—14. — [Electronic resource]. — Mode of access :: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf).

10. *Kozyar M., Kozlovska I.* Naukovo-pedahohichnyy slovnyk (Scientific pedagogical dictionary). Lviv : SPOLOM, 2011. 216 p.
11. *Kremen V.* Modernizatsiya osvity na novomu etapi informatyzatsiyi (Modernization of education on the new stage of informatization) // Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems and prospects : third international scientific conference : [in two parts.]. Part 1. [M. *Kozyar*; N. *Nychkalo* eds]. Lviv, 2012. P. 3-8.
12. *Kupriyanov B., Dynina S.* Sovremennyye podkhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii “pedagogicheskiye usloviya” (Modern approaches to the definition of the category of “pedagogical conditions”) // Bulletin of Kostroma N. Nekrasov state university. 2001, № 2. P. 101-104.
13. *Lytvyn A.* Pedahohichni umovy informatyzatsiyi navchalno-vykhovnoho protsesu v PTNZ budivelnoho profilyu (Pedagogical conditions of informatization of the educational process in vocational schools of a building profile) // Pedagogy and psychology of professional education. 2010, № 5. P. 6-78.
14. *Lytvyn A., Matseyko O.* Metodolohichni zasady ponyattya “pedahohichni umovy” (Methodological principles of the concept of “pedagogical conditions”) // Pedagogy and psychology of professional education. 2013, № 4. P. 43-63.
15. *Lihotskyi A.* Teoretychni osnovy proektuvannya suchasnykh osvitnikh system : [monohrafiya] (Theoretical principles of designing modern educational systems : monograph). K., 1997. 210 p.
16. *Marinchenko K.* Formirovaniye kompetentnosti professionalno lichnostnogo samosovershenstvovaniya budushchikh prepodavateley fizicheskoy kultury v vuze : avtoreferat dis. na soiskaniye uchenoy stepeni kand. ped. nauk (Formation of professional competence of personal self-development of future physical culture teachers in the university : author’s abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Orel, 2012. 23 p.
17. *Matykiv I.* Psykholohichni umovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti uchniv profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv sfery obsluhovuvannya : dys. ... kandydata psykol. nauk (Psychological conditions of the formation of professional competence of the vocational schools’ students of a service sector). Ivano-Frankivsk, 2008. 245 p.
18. *Mikhaylova N.* Osnovy samoobrazovatelnoy deyatel’nosti : posobiye po kursu “Tekhnologii i tekhniki samoobrazovatelnoy deyatel’nosti” dlya slushateley perepodgotovki spetsialnosti 1-080171 — Pedagogicheskaya deyatel’nost spetsialistov (Principles of self-activity: manual for the course “Technology and technique of self-activity” for students of 1-080171 speciality (Educational activity of specialists). Grodno, 2011– [Electronic resource]. – Mode of access : [http://edu.grsu.by/book\\_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html](http://edu.grsu.by/book_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html).
19. *Mudrik A.* Sotsializatsiya i “smutnoye vremya” (Socialization and “Time of Troubles”). M., 1991. 78 p.
20. *Pedagogika : ucheb. posobiye dlya studentov ped. institutov* (Pedagogy : textbook for pedagogical institutes’ students’). M., 1983. 608 p.
21. *Podlasyi I.* Pedagogika. Novyi kurs : ucheb. dlya stud. ped. vuzov : v 2 kn. (Pedagogy. New course : textbook for pedagogical institutes’ students’ : in two books). M., 1999. Book 1 : General principles. The process of education. 576 p.
22. *Radkevych V.* Kontseptsiya profesiyno-khudozhnoy osvity (The concept of professional and artistic education) // Vocational education. 1999. № 2. P. 43-48.
23. *Rubinshteyn S.* Problemy obshchey psikhologii (Problems of general psychology). M., 1973. 424 p.
24. *Rutkovskaya M.* Formirovaniye motivov vybora pedagogicheskoy professii u starsheklassnikov : avtoref. dis. na soiskaniye nauchn. stepeni kand. ped. nauk (Formation of motives in senior pupils for choosing the teaching profession). L., 1955. 14 s.
25. *Sikorskyi P.* Problemy dydaktychnoyi vzayemodiyi serednoyi zahalnoosvitnoyi i vyshchoyi shkil (Problems of didactic interaction between secondary and higher schools) // “Ridna shkola” : history and modernity : scientific almanac. Lviv, 2009. Issue 5. P. 7-15.

26. *Soloviov V.* Psykholoho-pedahohichni umovy pidvyshchennya hotovnosti maybutnikh vykladachiv fizychnoho vykhovannya do pedahohichnoyi diyalnosti (Psycho-pedagogical conditions of enhancing readiness of future physical education teachers for educational activities) // Pedagogy and psychology of vocational education. 2013, № 3. S. 152-161.
27. *Uledov A.* Aktualnyye problemy sotsialnoy psikhologii (Urgent problems of social psychology). M., 1981. 318 p.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2013

*А. Литвин*

### **Типология понятия “условия” в научно-педагогических исследованиях**

Используя анализ различных аспектов учебной деятельности, автор раскрывает типологию педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование образовательной системы. Выделить конкретные педагогические условия среди множества других условий, причин, факторов и обстоятельств, определить и зафиксировать их существенные характеристики и свойства, отношения и связи можно лишь после глубокого теоретического анализа образовательной системы и научно-методического поиска, направленного на ее совершенствование и интенсификацию учебно-воспитательного, учебно-производственного, организационно-управленческого и других аспектов. Раскрыто назначение различных типов условий в общей структуре научно-педагогического исследования в соответствии с характером и сущностью проблем, на решение которых они ориентированы; определены образовательные объекты и соответствующие предметные области (поля) для обоснования, всестороннего изучения, апробирования и широкой реализации в образовательной практике разработанных, экспериментально проверенных и должным образом скорректированных педагогических инноваций. Подробно раскрыты особенности четырех групп педагогических условий: дидактических, психолого-педагогических, организационно-педагогических, социально-педагогических.

**Ключевые слова:** классификация, типология, дидактические условия, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические условия, социально-педагогические условия.

*А. Lytvyn*

### **Typology of the Notion of “Conditions” in Educational Research**

Basing on the analysis of various aspects of educational activity the article considers the typology of pedagogical conditions that provide effective functioning of educational system. In order to lay special emphasis on certain pedagogical conditions, to determine and fix their essential characteristics, properties, relationships and connections thorough theoretical analysis of educational system must be conducted as well as scientific and methodological analysis must be held aimed at the improvement and intensification of educational, educational and manufacturing, organizational and managemental and other aspects. The author proposes the typology of pedagogical conditions; revealed purpose and place of different kinds of conditions in general structure of pedagogical research according to the character and the essence of the problems they are aimed to resolve. The author also determines pedagogical objects and certain subject areas in order to ground, study, test and implement into the educational practice developed, experimentally tested and properly corrected pedagogical innovations. The author discloses peculiarities of four groups of pedagogical conditions (didactic, psychological and pedagogical, organizational and pedagogical, social and pedagogical).

**Key words:** classification, typology, didactic conditions, psychological and pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, social and pedagogical conditions.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович

УДК 377.1:316.7

*Лариса Руденко*

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Професійна підготовка майбутніх фахівців у ПТНЗ має орієнтуватися передусім на Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, яка проголошує освіту стратегічним ресурсом “соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості” [15]. Курс на виховання людини інноваційного типу мислення та культури через створення освітнього простору з урахуванням освітніх інновацій, запитів особистості, суспільних і державних потреб визнається цим документом як найважливіший для України. Серед ключових напрямів державної освітньої політики, задекларованих у Стратегії, відзначимо: реформування системи освіти на основі філософії “людиноцентризму”, переорієнтацію її змісту на цілі сталого розвитку, підвищення якості освіти на інноваційній основі тощо. Зважаючи на це, сучасна професійна освіта має орієнтуватися на формування духовно розвинутої культурної особистості, якій притаманне цілісне гуманістичне світосприйняття.

Створення умов для гармонійного розвитку особистості професіонала, її самовизначення та самореалізації потребує побудови цілісного процесу набуття знань, адекватного життю, на основі органічного поєднання гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і мистецьких дисциплін спільними гуманістичними смислами і духовно-моральними цілями. Як зазначає А. Валицька, сучасна філософія бачить перспективу людства у становленні нового гуманітарного мислення і практики на основі принципів цілісності буття, культури, особистості [4]. Освіта у цьому контексті є сферою соціокультурної життєдіяльності, в якій відбувається становлення духовно зрілої, морально вільної особистості, здатної нести відповідальність за долю земної цивілізації та культури, захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний, гуманний світ.

Становлення особистості фахівця відбувається у процесі професійної підготовки в атмосфері взаємин і спілкування. У такий спосіб набувається соціальний досвід і створюється власна система цінних міжособи-

стісних і суспільних зв'язків, які неодмінно передбачають певний вид взаємодії та потребують відповідного типу спілкування. Крім того, комунікативною взаємодією, міжособистісними контактами, необхідністю долати конфліктні ситуації пронизана професійна діяльність працівників сфери обслуговування. Це означає, що культура взаємин і комунікативна культура є важливими взаємозумовленими професійними й особистісними характеристиками фахівців цієї галузі.

Спираючись на викладені положення і враховуючи здобутки сучасної психолого-педагогічної теорії й методики професійної освіти, у даній статті обґрунтуємо теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців сфери обслуговування, які забезпечать оптимізацію процесу підвищення їхньої професійної майстерності шляхом формування і розвитку комунікативної культури. Ці підходи визначалися відповідно до філософського, культурологічного, психолого-педагогічного змісту поняття “комунікативна культура”, визначення його сутності у контексті проблеми її формування у фахівців сфери обслуговування.

Виховання особистості, підготовленої до життя і праці у світі, що змінюється, формування у молоді сучасного світогляду і культури міжособистісних відносин, розвиток творчих здібностей і навичок самоосвіти й самореалізації особистості, конкурентоспроможної на ринку праці, дозволить забезпечити синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу, застосуванню якого щодо різних аспектів функціонування освітніх систем присвячені праці С. Клепка, В. Лутая, В. Чайки, Ю. Шароніна та ін. Синергетичний підхід утверджує ідею самоорганізації, пробудження власних сил та здібностей фахівця, пошук індивідуальних шляхів його розвитку [21, с. 20]. Здатність особистості до трансформації власної життєдіяльності у її вищу форму – творчу самореалізацію детермінована принципом саморозвитку, який не лише перетворює її на зацікавленого у самозмінах суб'єкта, а й зумовлює надалі його становлення як професіонала, здатного до побудови своєї діяльності, її зміни і розвитку. Власне принцип саморозвитку Л. Мітіна вважає психологічною основою освітніх проектів і програм професійного розвитку особистості, а досягнення певного рівня особистісної та професійної самосвідомості – його найважливішою умовою [13, с. 29, 34].

Сутність синергетичного підходу до освіти зумовлена одним із найважливіших завдань її перебудови на всіх рівнях – розвитком творчого мислення. На думку В. Кременя, його застосування розвиває здатність трансформувати теоретичні й практичні знання у стратегії розв'язання проблем, методи перетворення нового знання на власне особистісне мислення й від-

чуття [9, с. 5]. В основу цього покладається принцип гуманізму і ціннісний ідеал особистості – історично зумовлений взірець моральних чеснот, який впливає на формування поведінково-комунікативного стандарту.

Як переконують наукові джерела, професійний та особистісний розвиток фахівця обов'язково супроводжується суперечностями, що зумовлюють перебудову ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність (Б. Ананьєв, Д. Ельконін). Якщо розглядати професійне становлення майбутніх працівників сфери обслуговування під синергетичним кутом зору, то процес формування їхніх професійних якостей є особливою формою саморозвитку, яка допоможе піднятися на вищий рівень власного професійного й особистісного зростання, оскільки синергетика вивчає ступінь взаємодії людини у соціумі з самою собою та своєю діяльністю.

Важливими чинниками професійного становлення особистості є цінності (те, що є значущим для людини й відповідає її актуальним потребам, ідеалам особистісним смислам [6, с. 146]) і ціннісні орієнтації (спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію цінностей, схильність надавати перевагу одних цінностей над іншими у різних життєвих ситуаціях, спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю [5, с. 145]). У процесі професійної підготовки вони передусім впливають на мотиваційну сферу майбутнього фахівця та відповідним чином проектуються на розвиток його комунікативної культури та поведінки у процесі професійної діяльності.

Філософсько-культурологічні та психолого-педагогічні аспекти категорії цінностей і ціннісних орієнтацій особистості відображені у працях Б. Ананьєва, М. Бахтіна, І. Беха, Г. Дегтярьової, І. Зязюна, М. Кагана, О. Леонтєва, В. М'ясищева, В. Сластьоніна, Н. Ткачової, в яких окреслюються функції цінностей у життєдіяльності людини, значущість їх впливу на поведінку і прийняття рішень в умовах ситуативного вибору, в тому числі у професійній діяльності. Особистісні цінності формуються на основі позитивно значущих для людини подій, явищ і їх властивостей, ідей і спонукань. Завдяки їм особистість надає перевагу певним смислам над іншими, внаслідок чого обирає відповідні способи своєї поведінки. Тобто взаємозалежність ціннісних орієнтацій і потребнісно-мотиваційної сфери особистості зумовлюється морально-соціальними детермінантами, які регулюють діяльність людини.

Базуючись на категорії цінностей, аксіологічний підхід дає можливість з'ясувати якості та властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби окремої особистості та певного суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норми й ідеалу [23]. З позицій аксіоло-

гічного підходу комунікативна культура передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність нормовідповідних і творчих компонентів [22, с. 219]. Це означає наявність у суспільному й індивідуальному житті людини комунікативних норм, способів і засобів відповідно до ієрархії цінностей та установок. Якщо завдяки комунікативній культурі задовольняються вкрай необхідні людські потреби у спільній діяльності й духовному розвитку, то можна говорити, що вона є цінністю. Усвідомлення цього факту буде цінністю для суспільства в цілому і для кожної людини зокрема, оскільки забезпечить успіх міжособистісної взаємодії.

У психолого-педагогічних дослідженнях роль аксіологічного підходу підкреслюється положенням про нерозривний зв'язок цінностей як засобу задоволення професійних потреб з ідеями гуманізму і культури [21, с. 29]. Основу комунікативної культури "генералізує" її гуманістичний характер [14, с. 3], що підсилює значення аксіологічного компонента, зокрема таких цінностей, як гуманність, інтерес до людини, духовність. У спілкуванні, яке дає можливість людині виявити всі грані своєї особистості, зробити їх значущими для інших, самоствердитися у власній цінності, проявляється людська сутність.

Вперше обґрунтування цього феномена здійснив Л. Фейєрбах, який довів, що "істинна діалектика не є монологом самотнього мислителя із собою, це діалог між Я і Ти" [20, с. 144]. Тобто, оскільки спілкування є способом самовираження людського "Я", то воно має бути для людини цінністю, ступінь значущості якої визначатиме якість комунікативного процесу. Будь-яке спілкування неодмінно висуває проблему наявності (або відсутності) в його учасників певних спільних цінностей. Орієнтація духовної культури спілкування на гуманістичні цінності має відбуватися з урахуванням природних і соціальних особливостей індивідуальностей партнерів по спілкуванню, відрізнятися високою моральністю вибору засобів спілкування відповідно до гуманістичних цінностей.

У руслі аксіологічного підходу комунікативна культура фахівців сфери обслуговування є системою цінностей, які регулюють професійну діяльність. Завдяки їй задовольняються актуальні потреби особистості у спільній діяльності та духовному розвитку. У контексті нашої проблематики аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування через детермінацію їхнього ціннісного ставлення до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Індивідуальне сприйняття і засвоєння професійних цінностей визначається ступенем розвитку професійного мислення і свідчить про наявність власного стилю комуніка-



тивної діяльності. Реалізація аксіологічного підходу передбачає здійснення впливу на формування ціннісних комунікативних якостей майбутніх фахівців сфери обслуговування, опанування якими забезпечить їх трансформацію з особистісно значущих у професійно значущі.

Отже, цінності як засіб задоволення людських потреб, у тому числі професійних, нерозривно пов'язані з ідеями гуманізму і культури. При цьому в особистісній культурі виявляються як результати культурного впливу суспільства на людину (характеристика освіченості індивіда), так і результат опанування нею суспільних культурних цінностей (узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю і способу його життя, засіб творчої самореалізації) [18, с. 61]. Пошук цінностей, норм і законів життя, їх дослідження в конкретних видах діяльності, спілкуванні складають зміст сучасної культурологічної освіти. Її філософсько-педагогічне бачення відображене в культурологічній концепції академіка І. Зязюна [8], який вважає ключовими напрямками культурологічної парадигми освіти перегляд традиційної освітньої системи на користь її наповнення культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань, а також надання освітньому середовищу культурологічного характеру. Це дозволить виховувати особистість і наповнювати її культурними смислами і цінностями.

На значущості культурологічного підходу в формуванні змісту освіти наголошував В. Сластьонін, за визначенням якого гуманітарна культура – це упорядкована сукупність загальнолюдських ідей і ціннісних орієнтацій, особистісних якостей та універсальних способів пізнання і гуманістичних технологій професійної діяльності [19]. Вона сприяє становленню і вдосконаленню цілісної особистості, здатної до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях. Її гуманність як соціально-психологічна властивість є “зумовленою моральними нормами і цінностями системою установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу людей, живу істоту) яка представлена у свідомості переживаннями (співчуття, співрадість), і реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги” [7, с. 79].

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях розвивається тенденція до реалізації гуманістичних цінностей і цінностей культури у навчально-виховному процесі через формування ціннісного ставлення до людини та визнання її розвитку провідним завданням освіти та виховання, забезпечення можливостей особистості щодо самовизначення, самоорганізації та самореалізації [21, с. 26]. За висловом Г. Балла, гуманістична орієнтація в освіті передбачає спрямованість на особистісний розвиток людини, що вимагає якомога всеосяжного її входження в культуру не лише як носія, але й

як суб'єкта останньої [1, с. 10]. Гуманітарні науки послуговуються визначеннями культури, у яких домінує взаємозв'язок і взаємозалежність понять “культура” й “особистість”. Тобто поняття культури, що є “філософією самої людини, яка збагнула себе як єдине джерело, мету і результат усього суспільно-історичного розвитку...” [10, с. 330], набуло визначеного особистісного статусу та все більше тяжіє до виявлення особистісних смислів і тлумачення культури як певної форми творення, існування і прояву людської духовності, креативності, індивідуальності.

Є. Бистрицький наголошував на кореляції смислових меж культури з тим, що не виходить за межі особистісного ставлення, вважаючи культурним те, що зберігає та стверджує особистість [3, с. 163–164]. О. Рудницька, безпосередньо пов'язуючи якість освіти зі здобутим культурним рівнем, відзначала, що залежно від міри опанування змісту культурних надбань суб'єктом навчально-виховного процесу можна говорити про досягнутий ним рівень освіченості та ступінь його відповідності нормам розвитку особистості, прийнятим у даному конкретному суспільстві [18, с. 18–19]. Отже, у педагогіці всі виміри існування культури фокусуються на особистість, а будь-які культурні явища відображають її внутрішній світ і творчий потенціал.

Тому для педагогічної галузі принципово важливим є розуміння культури не лише як історично визначеного рівня розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відтворених у типах і формах організації життя та людської діяльності [21, с. 28], а й як фактора становлення та властивості особистості [12, с. 79]. Такий підхід розкриває широкі можливості для формування її культурного простору та є підґрунтям людської духовності, гарантією гармонійної життєтворчості та співіснування з соціумом, органічного спілкування. Тому закономірним видається необхідність спрямування освітнього процесу на розвиток загальної культури особистості, що, у свою чергу, потребує посилення культурологічного напрямку в освіті.

Обґрунтуванню засад культурологічного підходу в освіті присвячені наукові праці О. Асмолова, М. Бастуна, Є. Бондаревської, А. Валицької, Г. Васяновича, Г. Дегтярьової, І. Зязюна, О. Отич, В. Руденка, В. Серікова, В. Сластьоніна, В. Шейка, у яких розроблено провідні концептуальні положення та принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу.

У самій дефініції культурологічного підходу простежується його тісний зв'язок з аксіологічним: культурологічний підхід є конкретно-науковою методологією пізнання і перетворення педагогічної реальності на основі аксіології, яка розуміє освіту як культурний процес, що відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно проявляє свою

індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [11]. Тобто відповідно до означеного підходу людина через буття у культурі самовизначається як особистість.

У світлі культурологічного підходу епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні та співпраці з іншими людьми, сама з собою і культурою [8]. Як напрям педагогічної діяльності культурологічний підхід ґрунтується на принципі культуровідповідності освіти, котрий не суперечить науковому змісту освіти, а, навпаки, доповнює та збагачує, забезпечуючи таким чином справжню гуманізацію та гуманітаризацію освіти [2, с. 172]. У такий спосіб культурологічна парадигма утворює ідею необхідності спрямування освіти на розвиток в особистості культури мислення, почуттів, поведінки, утворюючи центр, навколо якого об'єднуються знання, вміння, навички, що стають константами її діяльності [17].

Зауважимо, що становлення поглядів на культуру як особистісну характеристику супроводжувалося обґрунтуванням особистісно значущих функцій культури (діяльнісної, етичної, ціннісно-духовної, життєтворчої та ін. [12, с. 80–81]), серед яких особливе місце посідає комунікативна, згідно з якою культура постає як спосіб людського буття, прозорих міжособистісних стосунків і розумного ставлення одне до одного і до природи. Комунікативна функція культури полягає у здатності людей виступати суб'єктами своєї життєдіяльності, максимально контролювати, змінювати умови й обставини власного буття у міжособистісних зв'язках і стосунках зі світом.

З урахуванням викладеного феномен комунікативної культури фахівців сфери обслуговування можна розглядати як професійно-особистісну якість, що зумовлює ефективну фахову діяльність і є показником їхньої професійної компетентності. Варто зазначити, що культура залежить не лише від комунікативного потенціалу особистості, а й від набутих нею знань, умінь, навичок встановлювати контакт [16, с. 116], а також від комунікативних установок особистості на спілкування з іншими. У процесі особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців важливо забезпечити не просто формування комунікативних установок на спілкування, а саме гуманістичних комунікативних установок, завдяки яким людина не зашкодить іншому, візьме участь у конструктивному розв'язанні гострих проблем [22, с. 20]. Установка у цьому контексті трактується як стан готовності певним чином реагувати на об'єкти чи зовнішній вплив.

Отже, застосування культурологічного підходу в освіті передусім має спрямовуватися на розвиток внутрішньої культури особистості, вироблення у її структурі культурних новоутворень [12, с. 83]. У контексті на-

шого дослідження зазначимо, що у форматі культурологічного підходу поняття комунікативної культури все частіше стає аналогом професійної майстерності фахівців, особливо тих, що працюють у сфері “людина – людина”, до якої належить і сфера обслуговування. У процесі її формування пов’язується в єдине ціле вироблення професійних умінь і навичок майбутнього фахівця й освоєння ним форм і способів успішної комунікації, що виражається у виявленні доброзичливості у стосунках, відкритості до діалогу, обміну думками, здатності взаємодіяти з людьми. Тобто під кутом зору культурологічного підходу культура саморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії, культура діяльності у професійній сфері та культура мовної поведінки під час спілкування відображають сутність комунікативної культури фахівця у загальній культурі його особистості.

Охарактеризовані підходи є методологічним підґрунтям дослідження формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах, уможливлнюють розгорнуте і системне її вивчення як актуальної проблеми професійної освіти. Комплексне врахування положень названих методологічних підходів сприятиме розумінню сутності, змісту, функцій і структури комунікативної культури фахівців сфери обслуговування, дозволить обґрунтувати організаційно-педагогічні умови і розробити методiku її формування у ПТНЗ шляхом реалізації сучасних педагогічних технологій.

Подальшого дослідження потребують проблеми застосування у процесі формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів та їх взаємозв’язок з окресленими у даній статті підходами.

**Посилання:**

1. Балл Г. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г. О. Балл, В. О. Медінцев // *Горизонти освіти*. — 2011. — № 3. — С. 7–14.
2. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення / М. В. Бастун // *Горизонты образования*. — 2012. — № 3. — т. 2 (36). — С. 170–175.
3. Быстрицкий Е. К. Феномен личности : мировоззрение, культура, бытие / Е. К. Быстрицкий. — К. : Наукова думка, 1991. — 200 с.
4. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // *Педагогика*. — 1997. — № 3. — С. 15–19.
5. Горноста́й П. П. Ценностные ориентации / П. П. Горноста́й // *Психологія особистості : Словник-довідник* / за ред. П. П. Горноста́я, Т. М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — С. 145–146.
6. Горноста́й П. П. Ценность / П. П. Горноста́й // *Психологія особистості : Словник-довідник* / за ред. П. П. Горноста́я, Т. М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — С. 146.
7. Гуманность // *Краткий психологический словарь* / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., расш., испр. и доп. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. — С. 7.

8. *Іванова Т.* Культурологічна парадигма освіти у концепції академіка І. Зязюна / *Тетяна Іванова* // Дзеркало тижня. Україна. — 2013. — №8. — 1 березня. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/kulturologichna-paradigma-osviti-u-konceptsiyi-akademika-i-zyazyuna-.html>
9. *Кремень В. Г.* Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / *В. Г. Кремень* // Педагогіка і психологія : вісник НАПН України. — 2012. — № 2 (75). — С. 5–11.
10. *Культура, человек и картина мира* / Акад. Наук СССР. Ин-т филос. / [Отв. ред. *А. И. Арнольдов, В. А. Кругликов.* — М. : Наука, 1987. — 347 с.
11. *Культурологический подход* // Мир словарей : Экономический словарь. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://mirslovari.com/content\\_eco/kulturologicheskij-podhod-32415.html](http://mirslovari.com/content_eco/kulturologicheskij-podhod-32415.html)
12. *Лобова О. В.* Формування основ музичної культури молодих школярів: теорія і практика : [Монографія] / *О. В. Лобова.* — Суми : ВВП “Мрія” ТОВ, 2010. — 516 с.
13. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / *Л. М. Митина* // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
14. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания : учеб. пособие для ВУЗов / *А. В. Мудрик.* — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
15. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
16. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. — Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. — К. : Либідь, 2004. — 576 с.
17. *Отич О. М.* Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / *О. М. Отич.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Moztm/2010\\_5/21.pdf](http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf)
18. *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / *О. П. Рудницька.* — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. — 360 с.
19. *Сластенин В. А.* Педагогика : инновационная деятельность / *В. А. Сластенин, Л. С. Подымова.* — М. : Магистр, 1997. — 224 с.
20. *Фейербах Л.* Основные положения философии будущего / *Л. Фейербах* // Сочинения : в 2-х т. ; пер. с нем. / Ин-т философии. — М. : Наука, 1995. — Т. 1. — С. 90—145.
21. *Чайка В. М.* Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / *В. М. Чайка* ; за ред. *Г. В. Терещука.* — Тернопіль : ТНПУ, 2006. — 275 с.
22. *Чмут Т. К.* Етика ділового спілкування : навч. посіб. — 6-те вид., випр. і доп. / *Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка.* — К. : Знання, 2007. — 230 с.
23. *Шейко В. М.* Організація та методика науково-дослідницької діяльності / *В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.kandidatnauk.com/infot.php?idd=4&id2=20>

**References (transliterated and translated):**

1. *Ball H.* Osobystist yak individualnyi modus kultury i yak intehratyvna yakist osoby (Personality as an individual mode of a culture and integrative quality of a person) // Horizons of education. 2011, № 3. P. 7-14.
2. *Bastun M.* Kulturolohichniy pidkhid v osviti ta yoho psykhologo-pedahohichne zabezpechennya // Horizons of education. 2012, № 3, V. 2 (36). P. 170-175.
3. *Bystritskiy Ye.* Fenomen lichnosti : mirovozzreniye, kultura, bytiye (Phenomenon of a personality: worldview, culture, being). K., 1991. 200 p.
4. *Valitskaya A.* Filosofskiye osnovaniya sovremennoy paradigmy obrazovaniya (Philosophical principles of the modern paradigm of education) // Pedagogy. 1997, № 3. P. 15-19.

5. *Gornostay P.* Tsennostnyye oriyentatsii (Value orientation) // Psychology of personality : dictionary. K., 2001. P. 145-146.
6. *Gornostay P.* Tsennost (Value) // Psychology of personality : dictionary. K., 2001. P. 146.
7. Gumannost (Humanity) // Short psychological dictionary. Issue 2. Postov on Don, 1999. P. 7.
8. *Ivanova T.* Kulturolohichna paradyhma osvity u kontseptsiiyi akademika I. Zyazyuna (Cultural paradigm of education in the concept of academician I. Zyazyun). Weekly mirror. Ukraine. 2013, № 8. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/kulturologichna-paradigma-osviti-u-koncepciyi-akademika-i-zyazyuna-.html>
9. *Kremen V.* Osvita i suspilstvo v paradyhmi synerhetychnoho myslennya (Education and society in the paradigm of synergetic thinking) // Pedagogy and Psychology: Bulletin of national academy of pedagogical sciences of Ukraine. 2012, № 2(75). P. 5-11.
10. Kultura, chelovek i kartina mira (Culture, human and world view). M., 1987. 347 p.
11. Kulturologicheskiiy podkhod (Culturological Approach) // World of dictionaries: Dictionary of economics. – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://mirslivare.com/content\\_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html](http://mirslivare.com/content_eco/kulturologicheskij-podxod-32415.html)
12. *Lobova O.* Formuvannia osnov muzychnoyi kultury molodshykh shkolyariv: teoriya i praktyka : monohrafiya (Formation of the foundations of musical culture of elementary school pupils: theory and practice: monograph). Sumy, 2010. 516 p.
13. *Mitina L.* Lichnostnoye i professionalnoye razvitiye cheloveka v novykh sotsialno ekonomicheskikh usloviyakh (Personal and professional development of an individual in the new social and economic conditions) // Questions of psychology. 1997, № 4. P. 28-38.
14. *Mudrik A.* Obshcheniye v protsesse vospitaniya : ucheb. posobiye dlya vuzov (Communication in the process of education: Manual for high schools). M., 2001. 320 p.
15. Natsionalna stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012–2021 roky (National strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
16. *Orban-Lembryk L.* Sotsialna psykholohiya : pidruchnyk : u 2 kn. Kn. 1 : Sotsialna psykholohiya osobystosti i spilkuvannya (Social Psychology: textbook: 2 Vol. Book. 1: Social psychology of a personality and communication). K., 2004. 576 p.
17. *Otych O.* Kulturolohichna pedahohichna paradyhma yak metodolohichna osnova suchasnoyi osvity (Cultural pedagogical paradigm as methodological basis of modern education). – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Moztm/2010\\_5/21.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf)
18. *Rudnytska O.* Pedahohika : zahalna ta mystetska : navch. posibnyk (General pedagogy and pedagogy of art). Ternopil, 2005. 360 p.
19. *Slastenin V.* Pedagogika : innovatsionnaya deyatelnost (Pedagogy: innovations). M., 1997. 224 p.
20. *Feyerbakh L.* Osnovnyye polozheniya filosofii budushchego (Basic principles of the philosophy of a future). M., 1995, V. 1. P. 90-145.
21. *Chayka V.* Pidhotovka maybutnioho vchytelya do samorehulyatsiyi pedahohichnoyi diyalnosti : monohrafiya (Preparing future teacher to self-realization in teaching : monograph). Ternopil, 2006. 275 p.
22. *Chmut T., Chaika H.* Etyka dilovoho spilkuvannya : navch. posib. (Ethics of business communication : textbook). K., 2007. 230 p.
23. *Sheyko V.* Orhanizatsiya ta metodyka naukovo-doslidnytskoyi diyalnosti (Organization and methods of research activity). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.kandidatnauk.com/infot.php?idd=4&id2=20>

Стаття надійшла до редакції 07.05.2013

*Л. Руденко*

**Развитие коммуникативной культуры будущих специалистов:  
методологические аспекты**

Учитывая философское, культурологическое и психолого-педагогическое содержание понятия коммуникативной культуры и определение ее сущности в контексте ее формирования у будущих специалистов сферы обслуживания, в статье обосновываются синергетический, аксиологический и культурологический подходы к формированию коммуникативной культуры. В контексте синергетического подхода, который опирается на изучение степени взаимодействия человека в социуме с самим собой и своей деятельностью, процесс формирования профессиональных качеств у будущих специалистов сферы обслуживания рассматривается как особая форма саморазвития, позволяющая подняться на более высокий профессиональный и личностный уровень. Аксиологический подход дает возможность анализировать процесс формирования коммуникативной культуры у будущих специалистов на основе детерминации их ценностного отношения к содержанию и результатам собственной деятельности. С точки зрения культурологического подхода, сущность коммуникативной культуры специалиста сферы обслуживания в общей культуре его личности отражают культура саморегуляции в процессе межличностного взаимодействия, культура деятельности в профессиональной сфере и культура речевого поведения во время общения.

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, специалисты сферы обслуживания, синергетический подход, аксиологический подход, культурологический подход в образовании.

*L. Rudenko*

**Development of Communicative Culture of Future Professionals:  
Methodological Aspects**

The article substantiates synergistic, axiological and cultural approaches to the formation of communicative culture of the future professionals of the service sphere taking into account philosophical, culturological, psychological and pedagogical content of the concept of communicative culture. In the context of synergetic approach that relies on the study of the degree of human interaction with society, itself and its activity, the process of formation of professional qualities of future service sphere specialists is regarded as a special form of self-development that allows raising to a higher personal and professional level. Axiological approach makes it possible to analyze the process of future specialists' communicative culture formation on the basis of determination their value orientation towards the content and results of their own activity. From the perspective of cultural approach, culture of self-regulation in the process of interpersonal interaction, culture of activity in professional sphere and the culture of language behavior during the intercourse reflect the essence of communicative culture of service sphere specialists in the general culture of their personality.

**Key words:** communicative culture, service sphere specialists, synergetic approach, axiological approach, culturological approach in education.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Т. П. Усатенко

УДК 378.126

*Лариса Данильчук*

## **ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ”**

Наростання кризових явищ у світі загалом та Україні зокрема загострило проблему відриву теоретичних знань від практичних умінь і навичок, унаслідок чого більшість людей були навченими, але не готовими до вирішення життєвих і професійних проблем. За таких обставин компетентність особи є нагальною потребою, що зумовлює її соціальну взаємодію з оточуючим середовищем.

Українськими вченими дослідження ведуться у різних напрямках, що відображено у роботах О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевої, Г. Фрейман. Однак наш науковий пошук засвідчив, що у низці публікацій наявне ототожнення та взаємозаміна понять “компетентність” і “компетенція”. За таких обставин метою нашої статті є визначення категоріальних ознак і змісту поняття “компетентність”.

Поняття “компетентність” введено у науковий обіг понад чверть століття тому. З’ясуємо сутність зазначеної дефініції.

“Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий” [2]. Компетентність у перекладі з латинської (“competentia”) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Відомо, що ще у 1997 р. група експертів із галузей освіти, бізнесу, праці, здоров’я, права, а також представники урядових і неурядових організацій започаткували розробку програми “Визначення та вибір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” зі скороченою назвою “DESECO” [21]. За міркуваннями експертів “DESECO”, компетентність – це здатність успішно адаптуватися до вимог соціуму, які постійно змінюються; бути конкурентоспроможним на ринку праці; вміти вибудовувати на демократичних засадах взаємини з людьми у мультикультурному середовищі; вміти користуватися інформативною та правовою інформацією для орієнтації в діяльності різних соціальних інституцій у соціально-економічному та політичному оточенні, а в разі необхідності – захищати свої громадянські права [22].



В “Енциклопедії для фахівців соціальної сфери” зазначено: “Компетентність – а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до актуального виконання діяльності тощо. У вітчизняній літературі компетентність визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна готовність і здатність суб’єкта праці до виконання завдань і обов’язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв’язувати завдання “зі знанням справи” [5, с. 57].

Низка тлумачень дефініції “компетентність” представлена у роботах вітчизняних учених: взаємозв’язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю (Ж. Перре, І. Тараненко та ін.) [17, с. 38]; діяльнісна характеристика, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої (Л. Карпова) [8, с. 42]; соціальні навички; загальна культура (О. Овчарук) [9, с. 91].

За міркуваннями О. Гури, поняття “компетентність” за своїм визначенням охоплює такі психологічні явища, як здібність, здатність, спроможність, якість особистості, що мають потенційний характер, тобто виявляються, актуалізуються під впливом певних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища і зумовлюють успішність життєдіяльності людини в усіх її проявах [3, с. 12].

За даними М. Чошнова, компетентність синтезує смислові значення традиційної тріади: “знання”, “вміння” і “навички”, отже, її правомірно визначати як поглиблене знання предмета або володіння вміннями [19, с. 21]. В. Шепель у визначення компетентності включає знання, уміння, досвід, теоретико-прикладну готовність [20].

Науковці Л. Васильченко, І. Гришина розглядають компетентність як рівень освіченості особистості, що характеризується володінням засобами пізнавальної або практичної діяльності на базі певних теоретичних знань [1, с. 10]. Російський вчений В. де Ландшеєр під компетентністю розуміє поглиблені знання, здатність до адекватного виконання завдань або діяльності, тобто компетентність – це володіння особистістю відповідною компетенцією, що включає її власне ставлення до предмета своєї діяльності [10, с. 37].

Часто компетенцію визначають як знання й уміння в певних галузях науки, культури, техніки; а компетентність – як реальну демонстрацію цих знань і відповідних умінь у конкретній діяльності. Вітчизняна вчена І. Родигіна зазначає, що поняття “компетенція” традиційно вживається у

значенні “коло повноважень”, “компетентність” же пов’язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [16, с. 86]. Російські науковці І. Перестороніна, В. Софронова також звертають увагу на схожість і вказують на відмінність понять: компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи [14, с. 177-181]. Учений В. Местечкін зазначає, що компетентність – це поняття глибше і змістовніше, ніж компетенція, і повинно підкреслювати рівень кваліфікації у певній професійній діяльності [13, с. 5].

Отже, в науковій літературі існує певне розмежування категорій “компетентність” і “компетенція”. Тому в педагогічному сенсі доречно користуватися саме терміном “компетентність”.

Поняття “компетентність” знаходиться нині в епіцентрі світової думки, тому що воно розкриває якісно нові перспективи розуміння життєвих результатів діяльності особистості. За міркуваннями І. Тараненко, в основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини і працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, і бере на себе відповідальність за певну діяльність [17, с. 37-40].

Українські вчені Л. Лісіна Л. та О. Барліт зазначають, що значного поширення у світовому освітньому просторі набули ідеї американського педагога Е. Шорта, який обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності. Згідно з *першою* концепцією, термін “компетентність” тлумачиться як поведінка або дія, тому розуміння компетентності в її межах пов’язується з набуттям людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру. У *другій* концепції вчений розглядає компетентність як володіння знаннями, вміннями та навичками. При цьому людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало володіючи своєю діяльністю. Людина користується різноманітністю своїх знань і навичок, щоб визначити, яку саме діяльність здійснювати і як вона має відбуватися. За *третьою* концепцією, компетентність є ступенем або рівнем здібностей, що офіційно вважається достатнім. За таким тлумаченням оцінка компетентності повинна даватися відповідно до певних державних стандартів чи критеріїв якості. Компетентність повинна відповідати рівню, прийнятому в професійній галузі або у сфері діяльності. У *четвертій концепції* компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини. Отже, на думку Е. Шорта, для здійснення аналізу сутності тієї або іншої компетентності необхідним є визначення концепції, в межах якої цей аналіз і буде відбуватися [11, с. 15].

Упродовж останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи (Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін.), розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. За таких обставин, на нашу думку, доречним буде застосування компетентнісного підходу.

Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [9, с. 64].

Основні концептуальні особливості ключових компетентностей визнають більшість учених. До них відносять: ключові компетентності – поняття ключових компетентностей, що відображають реалії професійного та соціального життя; ключові компетентності, пов’язані з усіма сферами життєдіяльності людини; від ключових компетентностей залежить не лише професійна діяльність людини, а й участь у політичному житті, громадських організаціях, сімейне життя; ключові компетентності, які відносять до розумової діяльності найвищого ступеня складності: розкривається рівень складності розумової діяльності; передбачається певна розумова автономність, що включає активний і рефлексивний підходи до життя [6].

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН “Освітня політика й освіта “рівний – рівному” запропоновано такий перелік ключових компетентностей: навчальна; громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров’язберігаюча [18, с. 12-21].

Бельгійські експерти визначають такі компетентності: соціальні (активна участь у житті суспільства, комунікативні вміння, уміння співпрацювати); здатність діяти і думати самостійно (опанування інформаційними технологіями, уміння розв’язувати проблеми, здатність до самокерування і саморегуляції, уміння критично мислити); мотиваційні компетентності (здатність до навчання і винахідництва);

ментальна рухливість (гнучкість і адаптованість); функціональні компетентності (лінгвістичні, технічні).

Німецькі педагоги визначили шість типів фундаментальних компетентностей: інтелектуальні знання (навчання впродовж усього життя); навчальна компетентність (уміння вчитися); методологічні компетентності (мовна компетентність), опанування інформаційними технологіями; соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, робота в команді тощо); ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні й індивідуальні цінності) [15].

В Україні Державний стандарт початкової загальної освіти визначає такі види компетентності: комунікативна, міжпредметна, предметна. Останню розділяють на математичну, природознавчу і соціальну.

Складові компетентності, за Дж. Равеном, є мотивованими здібностями і включають таке: тенденцію в більш ясному розумінні цінностей і установ щодо конкретної мети; тенденцію контролювати власну діяльність; включення емоцій у процес діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; адаптивність як відсутність почуття безпорадності; схильність до міркувань про майбутнє: звичка до абстрагування; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність мислення, оригінальність; критичність мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над суперечливим, що викликає неспокій; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів; готовність спиратися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик; відсутність фаталізму; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання того, як використати інновації; впевненість у позитивному ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний вииграш і широта перспектив; використання ресурсів; наполегливість; довірливість [15].

Окрім того, до переліку складових компетентності особистості Дж. Равен включає: ставлення до правил як до показників бажаних правил поведінки; здатність приймати рішення; персональну відповідальність; здатність до спільної праці заради досягнення мети; здатність спонукати інших працювати заради досягнення поставленої мети; здатність вислуховувати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти; здатність ефективно

працювати як підлеглий; терпимість до різних стилів життя оточуючих; розуміння плюралістичної політики; готовність займатися організаційним і суспільним плануванням.

Велика кількість видів компетентності ускладнює визначення змісту цього поняття, розширює обсяг компонентів, що входять до нього, і, відповідно, робить неможливою розробку діагностичних критеріїв та процедур. Отже, постає необхідність пошуку тих основ, завдяки яким може бути здійснене диференціювання існуючих видів компетентності особистості. За основу визначення груп видів компетентності нами, вслід за І. Зимньою, були прийняті сформульовані у вітчизняній психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання та праці (Б. Ананьєв), що людина виявляється в системі ставлень до суспільства, до інших людей, до себе, до діяльності (В. М'ясищев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач).

Розкриваючи поняття в соціально-педагогічному контексті, І. Зязюн вважає, що “компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти” [7, с. 11]. “Компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін.” [7, с. 17].

Основним результатом соціалізації особистості є формування соціально компетентної людини відповідно до мети, ідей, ідеалів суспільства (“компетентність” у цьому контексті розуміється Е. Гусинським як здатність людини успішно взаємодіяти як із фізичним, так і з соціальним оточенням) [4, с. 20-31]. Тому і світогляд особистості розглядається Н. Менчинською як соціально-культурологічна компетентність, що дозволяє особистості орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, приймати правильні рішення та досягати поставлених цілей. Соціокультурологічний підхід виділяє комунікативну, перцептивну (когнітивну) компетентності, знання у сфері взаємодії, поведінки тощо [12].

Вищезазначене дає підстави виділити три групи компетентностей: компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності та самопізнання; компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що стосуються діяльності людини і визначаються у всіх її типах і формах.

Резюмуючи, компетентність визначаємо як ступінь зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості

(навченість і вихованість) та дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві, взаємодіючи з соціальним оточенням.

**Посилання:**

1. *Васильченко Л. В.* Професійна компетентність керівника школи / *Л. В. Васильченко, І. В. Гришина*. — Х. : Вид. група “Основа”, 2006. — 208 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. *В. Т. Бусел*. — К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. — 1728 с.
3. *Гура О. І.* Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. — Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. — 332 с.
4. *Гусинский Э. Н.* Этапы обретения компетентности / *Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова* // Развитие и оценка компетентности : тез. докл. конф. / под ред. *В. И. Белопольского, И. Н. Трофимовой*. — М. : Ин-т психологии РАН, 1996. — С. 29—31.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. — 2-ге видання / За заг. ред. проф. *І. Д. Зверєвої*. — Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. — 536 с.
6. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : [наук.-метод. посібн.] / за ред. *І. Г. Єрмакова*. — Запоріжжя : “Центріон”, 2005. — 290 с.
7. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної дії : [монографія] / *І. А. Зязюн*. — Київ ; Черкаси : [б. в.], 2008. — 608 с.
8. *Карпова Л. Г.* Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. — Х. : Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2003. — 295 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. *О. В. Овчарук*. — К. : “К.І.С.”, 2004. — 112 с.
10. *Ландшеер В.* Концепция “минимальной компетентности” / *В. Ландшеер* // Перспективы: вопросы образования. — 1998. — № 1. — С. 36—38.
11. *Лісіна Л. О.* Формування професійної компетентності вчителя : навчально-методичний посібник / *Л. О. Лісіна, О. О. Барліт*. — Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. — 212 с.
12. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника : Избр. психол. труды / *Н. А. Менчинская*. — М. : Педагогика, 1989. — 219 с.
13. *Местечкин В. И.* Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессионально-деятельностный подход : в помощь преподавателю / *В. И. Местечкин* ; Юж.-Урал. науч.-образоват. центр РАО. — Челябинск, 2002. — 26 с.
14. *Пересторонина И. Л.* Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века : материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, 3–4 апреля 2003 года / Сост. *Н. В. Фанькина*. — М. : АПК и ПРО, 2003. — С. 177—181.
15. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : Пер. с англ. — М. : “Когито-центр”, 2002. — 256 с.
16. *Родигіна І. В.* Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / *І. В. Родигіна*. — Х. : Вид. група “Основа”, 2005. — 96 с.
17. *Тараненко І.* Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / *І. Тараненко* // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. *Н. Софій* (голова), *І. Єрмаков*

(керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. — К. : “Контекст”, 2000. — С. 37—40.

18. Хуторской А. К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. К. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 12—21.
19. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. — М. : Народное образование, 1996. — 201 с.
20. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера / В. М. Шепель. — М. : Народное образование, 1999. — 435 с.
21. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO) / Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs. Moser, John W. Konstant. Projects on Competencies in the OECD Context : Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel, 1997.
22. Rychen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and Well-Funktional Society. — Germany : Hogrefeand Huber Publishes, 2003. — P. 4—5.

***References (transliterated and translated):***

1. Vasylychenko L. Profesiyna kompetentnist kerivnyka shkoly (Professional competence of a head of the school). Kharkiv, 2006. 2008 p.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy (z dod. i dopov.) (Great explanatory dictionary of modern Ukrainian). Kyiv, 2005. 1728 p.
3. Hura O. Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichnyy aspekt : monohrafiya (Psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education institution: theoretical and methodological aspect : monograph). Zaporizhyya, 2006. 332 p.
4. Gusinskiy E., Turchaninova I. Etapy obreteniya kompetentnosti (Stages of gaining competence). Moscow, 1996. P. 29-31.
5. Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsialnoyi sfery (Encyclopaedia for social service professionals). Issue 2, Kyiv ; Simpheropol, 2013. 536 p.
6. Zhytyeva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky : nauk.-metod. posibn. (Life competence of an individual: from theory to practice : textbook). Zaporizhyya, 2005. 290 p.
7. Zyazyun I. Filosofiya pedahohichnoyi diyi : monohrafiya (Philosophy of the pedagogical action : monograph). Kyiv ; Cherkasy, 2008. 608 p.
8. Karpova L. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchytelya zahalnoosvitniyoi shkoly : dys... kand. ped. nauk (Formation of professional competence of secondary schools teachers : candidate's dissertation). Kharkiv, 2003. 295 p.
9. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektyvy: biblioteka z osvitnoyi polityky (Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy). Kyiv, 2004. 112 p.
10. Landsheyer V. Kontsepsiya “minimalnoy kompetentnosti” (The concept of “minimum competence”) // Perspectives: educational issues. 1998, № 1. P. 36-38.
11. Lisina L., Barlit O. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchytelya : navchalno-metodychnyy posibnyk (Formation of professional competence of a teacher : textbook). Zaporizhyya, 2006. 212 p.
12. Menchinskaya N. Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkolnika : Izbr. psikh. trudy (Problems of teaching and mental development of a pupil). Moscow, 1989. 219 p.
13. Mestechkin V. Sushchnost professionalnogo obrazovaniya v organizatsionno-obrazovatelnom menezhmente: professionalno-deyatelnostnyy pokhod : v pomoshch prepodavatelyu (The

essence of professional education in organizational and educational management: professional-activity approach: helping the teacher). Cheliabinsk, 2002. 26 p.

14. *Perestoronina I.* Osobennosti formirovaniya professionalnoy kompetentnosti budushchego uchitelya pri izuchenii vtorogo inostrannogo yazyka (Features of formation of future teacher's professional competence in the study of a second foreign language) // Scientific research and education in Russia: the ideas and values of the 21st century : Proceedings of the 6th interdisciplinary scientific conference of post-graduate students, 3-4 April 2003. Moscow, 2003. P. 177-181.
15. *Raven Dzh.* Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya (Competence in modern society: identification, development and implementation). Moscow, 2002. 256 p.
16. *Rodyhina I.* Kompetentnisno oriyentovannyu pidkhid do navchannya (Competence based approach to training). Kharkiv, 2005. 96 p.
17. *Taranenko I.* Rozvytok zhyttyevoyi kompetentnosti ta sotsialnoyi intehratsiyi: dosvid Yevropeyskykh krayin (Development of life competence and social integration: the experience of European countries) // Steps to competence and integration into society: research and methodological collection of studies. Kyiv, 2000. P. 37-40.
18. *Khutorskoy A.* Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya (Core competencies as a component of personally oriented educational paradigm) // Education. 2003, № 2. P. 12-21.
19. *Choshanov M.* Gibkaya tekhnologiya problemno-modulnogo obucheniya : metod. posobiye (Flexible technology of problem-modular training : textbook). Moscow, 1996. 201 p.
20. *Shepel V.* Chelovekovedcheskaya kompetentnost menedzhera (Anthropological competence of a manager). Moscow, 1999. 435 p.
21. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO) / *Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs. Moser, John W. Konstant.* Projects on Competencies in the OECD Context : Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel, 1997.
22. *Rychen Dominique S.* Key Competencies for a Successful Life and Well-Funktional Society. — Germany : Hogrefeand Huber Publishes, 2003. — P. 4—5.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013

*Л. Данильчук*

#### **К вопросу исследования понятия “компетентность”**

В статье предпринята попытка исследовать категориальные признаки и содержание понятия “компетентность”. Автором проанализированы толкования дефиниции “компетентность”, представленные в работах отечественных и зарубежных ученых. Определено, что в научной литературе существует определенное разграничение категорий “компетентность” и “компетенция”. Определены четыре общие концепции компетентности. Автор определяет компетентность как степень зрелости человека, предполагающий определенный уровень психического развития личности (обученность и воспитанность) и позволяющий индивиду успешно функционировать в обществе, взаимодействуя с социальным окружением. Обосновано применение компетентностного подхода в процессе научного поиска. Проанализированы концептуальные особенности ключевых компетентностей. Исследованы составляющие компетентности личности. На основе проведенного анализа выделены три группы компетентностей личности: 1) компетентности, касающиеся самого себя как личности, как субъекта жизнедеятельности и самопознания; 2) компетентности, касающиеся взаи-



модействия человека с другими людьми; 3) компетентности, касающиеся деятельности человека и определяющиеся во всех ее типах и формах.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, компетентности личности, компетентностный подход.

***L. Danylchuk***

**On the Question of Studying the Notion of “Competency”**

The article is an attempt to study categorical attributes and the meaning of the notion of “competency”. The author analyzes interpretations of the definition of “competency” presented in the works of native and foreign scientists. It is found out definite distinction between categories of “competency” and “competence” in scientific literature. The author outlines four general concepts of a competency. She defines competence as the degree of human maturity, assuming a certain level of mental development of a personality (training and manners), allowing the individual to function successfully in society interacting with the social environment. The article substantiates the application of the competence-based approach in the process of scientific research. The author analyzes conceptual features of competencies of a personality. Basing on the analysis the author identifies three groups of competencies of individual: 1) competencies regarding oneself as a person, as a subject of life and self-knowledge; 2) competencies concerning the interaction with other people; 3) competencies concerning human activity and determining in all its types and forms.

**Key words:** competency, competence, personal competencies, competence approach.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Л. А. Руденко

УДК 377.36.03

*Леся Моторна*

## **ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

Соціальні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають нових підходів до освіти, а також по-новому ставлять питання про професійну компетентність викладача. Особистість викладача, його професійна компетентність сьогодні, як ніколи, виявляються надзвичайно важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання. Суттєві зміни в характері освіти XXI століття (її спрямованість, цілі, зміст) все прозоріше орієнтують її на “вільний розвиток людини”, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність фахівця-педагога [4]. В умовах особистісно орієнтованої освітньої парадигми формується новий тип особистості, що передбачає принципово інший підхід до управління процесом формування професійної компетентності, який органічно пов’язує професійний і особистісний аспекти підготовки фахівців [6].

Останнім часом в науковий обіг увійшли нові терміни, які використовуються для характеристики діяльності працівника освіти, а саме: професійна компетенція, професійна компетентність, соціальна компетентність, педагогічний професіоналізм та ін.

Нині поняття “компетентність” набуває актуальності. Це пов’язується із багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня чи випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя – формування професійно значущих особистісних якостей, тобто педагогічний професіоналізм [3].

На думку провідних зарубіжних і вітчизняних науковців, одним із перспективних шляхів реформування освіти є реалізація основних положень компетентнісного підходу. Ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є педагог. Виникла необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів вищих навчальних закладів відповідно до нових вимог. А це, у свою чергу, потребує аналізу якості професійно-педагогічної діяльності викладачів (із позиції розвитку його компетенцій), які повинні мати високий ступінь креативності, мобільності й адаптивності до професійної діяльності, готовності до навчання впродовж усього життя.

У сучасній науковій літературі знайшов відображення загальнотеоретичний фундамент вивчення проблеми професійної компетентності та компетенції, висвітлений у працях О. Абдулліної, М. Аверіної, С. Аверинцева,

С. Антоненко, О. Асмолова, І. Бестужева-Лади, Л. Виготського, Р. Гильмєєвої, І. Ільїна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Леймана, І. Лернера, О. Маркової, В. Матусевича, В. Онушкіна, Ю. Сасенка, М. Скаткіна, А. Юйтхеда та ін.

Загальнотеоретичні основи дослідження проблеми професійної компетентності та професійних компетенцій обґрунтовано у численних дослідженнях зарубіжних та українських учених (М. Аверіна, С. Антоненко, А. Асмолов, Н. Бібік, Є. Бондаревська, Л. Ващенко, Л. Виготський, І. Ільїн, В. Раєвський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, В. Ляудіс, А. Маркова, В. Матусевич, О. Овчарук, О. Пометун, М. Скаткін, С. Трубачева, А. Хуторський тощо).

Мета статті – розкрити поняття “ключові компетенції викладача”, зміст і структуру професійної компетентності викладача вищої школи.

У більшості зарубіжних досліджень, котрі з’явилися за останні 5-7 років (Сl. Beelische, M. Linard, V. Rey, L. Turkal, M. Joras і ін.), поняття “компетенція” трактується не як набір здібностей, знань і вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в системі знання та вміння, навички, здібності та психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

Вітчизняні та зарубіжні наукові джерела дають ряд визначень термінів “компетенція” і “компетентність”, зокрема визначень, що характеризують різницю між цими термінами: компетенція (від лат. *competency*) – поняття, що визначає сферу професійної діяльності, в якій людина компетентна, – опис робочих завдань чи очікуваних результатів; компетентність (від лат. *competence*) – поняття, яке висвітлює аспекти поведінки людини, пов’язані з виконанням роботи, і визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна домогтися високих результатів у діяльності. Певну увагу М. Мітіна приділяє питанням професійної компетенції, типів, рівнів компетенції [9, с. 356].

Компетентність є похідною від компетенції, характеризує індивідуальну специфіку кожного окремого суб’єкта як носія компетенції та визначається як: вимірюване вміння, здатність, знання або поведінкова характеристика, необхідні для успішного виконання певної роботи [10, с. 244-245]; глибоке, досконале знання своєї справи, суті виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставлених цілей, а також засвоєння відповідних умінь і навичок; сукупність знань, що дають змогу міркувати про щось зі знанням справи; риса особистості державного службовця, менеджера, спеціаліста, що полягає у здатності правильно оцінювати ситуацію, що склалася, і приймати у зв’язку з цим потрібне рішення, яке дозволяє домогтися практичного або іншого значущого результа-

ту [3, с. 49]; ступінь вираженості властивого людині професійного досвіду в межах компетенції конкретної посади [10]; володіння знаннями в будь-якій галузі, які дозволяють працівникові міркувати про щось предметно, з урахуванням різних точок зору [3, с. 116].

Освітні компетенції науковці структурують таким чином: ключові (надпредметні), які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності; галузеві (загальнопредметні) (набуваються впродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі); предметні (формується при вивченні певного предмета) [7].

Групи ключових компетенцій:

1. Соціальна компетенція (social competence) – здатність брати на себе відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за оточуюче середовище, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), приймати діяльність демократичних інститутів суспільства.

2. Комунікативна – вміння спілкуватися усно та писемно, рідною й іноземними мовами.

3. Полікультурна – не лише оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань і соціального становища.

4. Інформаційна – вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.

5. Саморозвитку та самоосвіти – мати потребу і готовність постійно навчатися впродовж усього життя.

6. Продуктивної творчої діяльності [6].

Професійна *компетентність* є складним утворенням, основними елементами якої є: професійні знання як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; професійні вміння як психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; професійні навички – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; професійні позиції як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення й оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності та поведінки фахівця; індивідуально-психологічні особливості фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; внут-

рішні збудники, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [1, с. 334–335].

На думку Р. Гуревича, професійна компетентність – це особлива організація знань і вмінь, що дозволяють спеціалісту успішно діяти у професійній галузі в будь-яких, у тому числі й екстремальних умовах. Серед основних характеристик компетентності він виділяє такі: багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності; системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість; таксономізованість знань, виділення основних вузлових елементів; релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних факторів; фундаментальність знань, визначальна роль загальних принципів, ідей; методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: “знання – діяльність”; рефлексивність знань [4, с. 46].

За Л. Мітіною, педагогічна компетентність – це знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвиткові (саморозвиткові) особистості [9, с. 46].

Н. Кузьміна професійно-педагогічну компетентність характеризує як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і наказів, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, де він здійснюється [8, с. 89–90].

О. Гура професійну компетентність педагога вищої школи визначає як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міру і водночас як основний критерій його відповідності професійній діяльності [10].

Ми приєднуємося до думки В. Введенського, який під “професійною компетентністю педагога” розуміє “здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності й успішно виконувати професійні обов'язки”. Він зазначає, що професійна компетентність не зводиться лише до набору знань і вмінь, а визначає необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці [2].

Л. Мітіна, розглядаючи структуру педагогічної компетентності, виділяє в ній дві підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички і способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (стимулювати пізнавальні інтереси студентів на заняттях; здійснювати мотивацію кожного навчального заняття; формувати позитивне ставлення студентів до навчання; вміння донести знання до студентів, організувати творчу науково-дослідницьку роботу) [9].

Професійна компетентність викладача складається з таких видів компетентності: предметної, методичної, діагностичної, інформаційної та дослідницької. Їх сформованість лежить в основі професіоналізму педагога, що включає в себе три напрями: ефективно з високою результативністю виконання різних видів педагогічної діяльності; повноцінне гуманістично орієнтоване педагогічне спілкування, спрямоване на забезпечення співпраці з іншими учасниками педагогічного процесу; зрілість особистості педагога, що характеризується поєднанням професійно важливих якостей, необхідних для високорезультативної діяльності.

Професійну компетенцію Н. Кузьміна вважає однією з важливих характеристик педагогічних працівників. Науковець визначає такі елементи професійної компетенції педагогів: спеціальну компетентність у сфері дисципліни, яку викладає педагог; методичну компетенцію в області формування знань, умінь, навичок; психолого-педагогічну компетентність у сфері навчання; диференційно-психологічну компетентність в області мотивів, здібностей, спрямованості тих, хто навчається; рефлексія педагогічної діяльності [8].

Зміст кожного виду компетенцій такий:

*Спеціальна компетенція* включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід в області виробничої діяльності з дисципліни, що викладається, спеціальності, з якої проводиться навчання, знання способів вирішення технічних, творчих завдань, пов'язаних із конкретним виробництвом.

*Методична компетентність* передбачає оволодіння такими компетенціями: формулювати загальні, специфічні та часткові мету і завдання освіти; здійснювати відбір і реалізацію змісту навчального матеріалу відповідно до мети і завдань освіти з урахуванням найважливіших її функцій, а також особливостей навчального закладу, навчальних груп, окремих студентів; структурувати зміст освіти в різноманітні типи та форми занять, позааудиторні заходи та факультативні заняття; відбирати та реалізовувати у процесі сучасної технології навчання оптимальні традиційні й інноваційні методи, засоби і форми виховання, розвитку й освіти студентів; організовувати відповідно до наукової організації праці (НОП) пізнавальну діяльність студентів, власну педагогічну діяльність, а також роботу навчального кабінету; коригувати процес навчання з урахуванням очікуваного та реального його перебігу; створювати у процесі навчальних, позааудиторних і факультативних занять проблемні та дослідницькі ситуації, необхідні для формування творчо активної особистості; оцінювати результати навчання: рівні сформованості знань, специфічні предметні уміння та ціннісні ставлення до науки, до природи й інших об'єктів; постійно вивчати досвід роботи кращих викладачів, здійснювати самоаналіз власної діяльності, самоконтроль, самовдоско-

налення та самоосвіту з метою досягнення педагогічної майстерності, високого рівня професіоналізму та інноваційного стилю в освітній діяльності.

*Психолого-педагогічна компетентність* передбачає володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні відносини зі студентами, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології та психології міжособистісного і педагогічного спілкування; вміння пробуджувати у студентів стійкий інтерес до обраної спеціальності, до предмета, що викладається.

*Педагогічна компетентність* включає: забезпечення результативності та якості своєї роботи; гармонізацію науково-наочних і світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань; уміння організувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості студента; готовність до творчого пошуку, саморозвитку, засвоєння і впровадження нових інформаційних технологій; високі моральні якості, фізичний і психологічний стани здоров'я, що дають можливість виконувати службові обов'язки.

*Диференційно-психологічна компетентність* включає вміння виявляти особистісні особливості, спрямованість студентів; визначати і враховувати емоційний стан людей; вміння грамотно будувати взаємовідносини з керівництвом, колегами, студентами.

*Рефлексія педагогічної діяльності* передбачає уміння усвідомлювати рівень особистої діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй діяльності, в собі; бажання самовдосконалюватися.

Таким чином, основними структурними елементами педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога. Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, які визначені навчальними програмами. Психолого-педагогічні та спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні та методичні знання. Професійна компетентність викладача є інтегрованим і комплексним явищем, яке поєднує в собі професійно важливі й особистісні якості особистості (знання, уміння та навички, показники загальної культури), прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творче і відповідальне ставлення до своєї справи.

***Посилання:***

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 5—9.

2. *Введенський В. Н.* Моделивання професійної компетентності педагога // Педагогіка. — 2003. — № 10. — С. 51—55.
3. Энциклопедический словарь работника кадровой службы. — М.: ИНФРА-М, 1999. — Т. VIII. — 328 с.
4. *Гуревич Р. С.* Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / *Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр*; за ред. член-кор. НАПН України *Гуревича Р. С.* — Львів, 2012. — 506 с.
5. *Іванова І. В.* Професіоналізація менеджменту: монографія. — К.: Нац. торг.-екон. ун-т, 2006. — 695 с.
6. *Ісаєв Е. И.* Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. — 1997. — № 6. — С. 48—57.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. *О. В. Овчарук*. — К.: "К.І.С.", 2004. — 112 с.
8. *Кузьміна Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя / *Н. В. Кузьміна*. — Л., 1985. — 32 с.
9. *Митина Л.* Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепции, технология // Народное образование. — 1998. — № 9-10. — С. 167—170.
10. *Фролов Ю. В.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / *Ю. В. Фролов, Д. А. Махонин* // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 34—41.

**References (transliterated and translated):**

1. *Andrushchenko V.* Modernizatsiya pedahohichnoyi osvity Ukrayiny v konteksti Bolonskoho protsesu (Modernization of pedagogical education in Ukraine in the context of the Bologna process) // Higher education of Ukraine. 2004, № 1. P. 5-9.
2. *Vvedenskyi V.* Modelyuvannia profesiynoi kompetentnosti pedahoha (Modeling professional competence of a teacher) // Pedagogy. 2003, № 10. P. 51-55.
3. Entsiklopedicheskiy slovar rabotnika kadrovoy sluzhby (Encyclopedic dictionary of personnel service worker). M., 1999, VIII. 328 p.
4. *Hurevych R., Kademiya M., Kozyar M.* Informatsiyno-komunikatsiyini tekhnolohiyi v profesiynyi osviti. Lviv, 2012. 506 p.
5. *Ivanova I.* Profesionalizatsiya menedzhmentu: monohrafiya (The professionalization of management: monograph). K., 2006. 695 p.
6. *Isayev Ye.* Psikhologiya v vysshey shkole: problemy proyektirovaniya psikhologicheskogo obrazovaniya pedagoga (Psychology in higher school: problems of teacher's psychological education design issues // Questions of psychology. 1997, № 6. P. 48-57.)
7. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektyvy: Biblioteka z osvitiyoi polityky (Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy). K., 2004. 112 p.
8. *Kuzmina N.* Sposobnosti, odarennost, talant uchitelya (Abilities, giftedness, talent of a teacher). L., 1985. 32 p.
9. *Mitina L.* Professionalnoye zdorovye uchitelya: strategiya, kontseptsii, tekhnologiya (Professional health of a teacher: strategy, concepts, technology) // Public education. 1998, № 9-10. P. 167-170.
10. *Frolov Yu., Makhonin D.* Kometentnostnaya model kak osnova otsenki kachestva podgotovki spetsialistov (Competence model as a basis for assessing the quality of training) // Higher education today. 2004, № 8. P. 34-41.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2013



*Л. Моторна*

**Содержание профессиональной компетентности преподавателя вуза**

В статье раскрывается понятие “ключевые компетенции”, содержание профессиональной компетентности преподавателя. Автор делает вывод, что понятие “компетентность” трактуется в контексте профессиональной деятельности и выступает в роли важной характеристики, формирующейся по мере овладения профессиональной деятельностью, характеризуется степенью подготовленности к ней специалиста. С педагогической точки зрения, компетентность – это совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. По такому определению, компетенции – это совокупность того, что человек может (якобы заранее запланированное требование), а компетентность – это то, чем он непосредственно владеет (качество, которое уже произошло). Профессиональная компетентность преподавателя является интегрированным и комплексным явлением, которое сочетает в себе профессионально важные и личностные качества личности (знания, умения и навыки, показатели общей культуры), стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к своему делу.

**Ключевые слова:** компетенции, компетентность, ключевые компетенции, профессиональная компетентность преподавателя.

*L. Motorna*

**Contents of Professional Competence of a Teacher  
of Higher Education Institution**

The article considers the notion of “key competences” and the contents of professional competence of a teacher. The author concludes that the concept of “competence” is interpreted in the context of professional activity and serves as an important characteristic that is formed due to the professional activity acquisition, and is characterized by a degree of specialist’s preparedness to it. From a pedagogical point of view, competence is considered to be a collection of professional and personal qualities that ensure effective implementation of competencies. According to this definition, competencies serve as a something what people can (allegedly pre-planned requirement), and competence is something what person owns directly (the quality which has already occurred). Professional competence of a teacher is an integrated and complex phenomenon that combines professionally important and personal qualities of an individual (knowledge, skills, and criteria of general culture), the desire for continuous self-education and self-improvement, creative and responsible attitude to their work.

**Key words:** competencies, competence, core competencies, professional competence of a teacher.

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

УДК 378.147

*Інна Клак*

## **МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Досягнення високого рівня професійної комунікативної компетентності в широкому значенні є стратегічною метою професійної освіти. Для проектування системи засобів, що сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів, необхідно визначити сутність компетентних новоутворень; виявити механізм оволодіння професійною комунікативною компетентністю; визначити основні чинники й умови процесу її формування; обґрунтувати педагогічні засоби, що сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності; виділити етапи процесу її формування на основі логіки і механізмів вияву цієї професійно-особистісної характеристики. На кожному етапі процесу слід визначити початковий стан сформованості компетентності майбутніх учителів-філологів, поставити мету її перетворення, спроектувати систему засобів, організувати діяльність студентів, одержати і проаналізувати результат.

Аналіз досліджень і публікацій науковців (Л. Ігнатенко, В. Серікова) засвідчує, що найпродуктивнішим є такий процес проектування формування тієї або іншої якості, в основу якого закладені досягнення мети як кінцевого результату. Тобто необхідно визначити ті новоутворення професійної комунікативної компетентності, які повинні з'явитися після закінчення курсу навчання. В Україні моделювання педагогічних явищ досліджували А. Алексюк, В. Баркасі, В. Бондар, В. Борисов, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, С. Сисоєва та ін. Під моделюванням згадані науковці розуміють процес побудови і дослідження моделі. Суть "навчальної моделі" полягає в тому, що в порівнянні з характеристиками об'єкта характеристики самої моделі мають бути доступнішими, дидактично зручнішими для сприйняття.

Стратегія сучасної освіти полягає у професійно-особистісному розвитку і саморозвитку вчителя-філолога, здатного вільно орієнтуватися у складних соціокультурних обставинах, відповідально й оптимально діяти в умовах вирішення професійних завдань.

Мета даної статті – розглянути моделювання та його практичне застосування у вирішенні проблеми формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів як складного та багато-

компонентного явища; визначити основні компоненти та складові моделі професійної комунікативної компетентності й етапи її формування.

Механізм формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів визначає становлення студента суб'єктом власної професійної діяльності. Термін “формування” характеризує об'єктивний процес і містить елемент цілеспрямованості, виступаючи своєрідним “стартовим майданчиком” для подальшого розвитку особистісних якостей і властивостей [6, с. 98], будучи механізмом усвідомленого впливу на процес навчання. У найзагальнішому визначенні “процес” – це те, що розгортається в часі як закономірна зміна різних станів, послідовність яких визначена їх внутрішньою структурою і тими можливими переходами (перетвореннями), що містяться в цій структурі як її інтенція [2, с. 29]. Оскільки процес не може бути представлений безпосередньо, як щось дане, то він мислиться як послідовність конфігурацій, об'єднаних у ціле, яке фіксується і може бути описане в моделі та реалізоване в діях. При цьому під моделлю (від лат. *modulus* – міра) розуміється: 1. Зразок, примірник чого-небудь. 2. Схема для пояснення якогось явища або процесу [8, с. 443]. Отже, моделювання – це перенесення результатів, отриманих під час створення та дослідження, на оригінал. Модель у певному розумінні відображає (відтворює) будь-які його сторони та передбачає наявність відповідних теорій або гіпотез.

Практичне застосування знайшло моделювання і в розв'язанні проблеми формування комунікативної компетентності. Так, Ю. Пассову належить думка про використання моделі процесу мовного спілкування в методичних цілях [7, с. 117]. На основі теорії поетапного формування розумових дій та операцій Т. Алексєєва розглядає модель навчальної діяльності з формування професійного мовлення студентів, виділяючи в ній етап створення орієнтувальної основи дій, етап удосконалення мовних навичок і створення умов для їх переносу в мовленнєву діяльність та етап стабілізації мовних навичок і створення динамічного мовленнєвого стереотипу [1, с. 28].

В. Ільїн обґрунтував п'ять складових цілісного педагогічного процесу: початковий стан, мету, професійні засоби, умови, результат [5, с. 86]. На нашу думку, вони визначають структуру моделі цілісного процесу формування у студентів професійної комунікативної компетентності вчителя-філолога. Ця модель є послідовністю цілеспрямованих злагоджених дій викладача і студентів на визначених етапах вирішення конкретних освітніх завдань (рис. 1). Спеціально створені викладачем ситуації послідовно змінюють одна одну і служать досягненню кінцевої мети – формуванню у студентів професійної комунікативної компетентності вчителя-філолога.

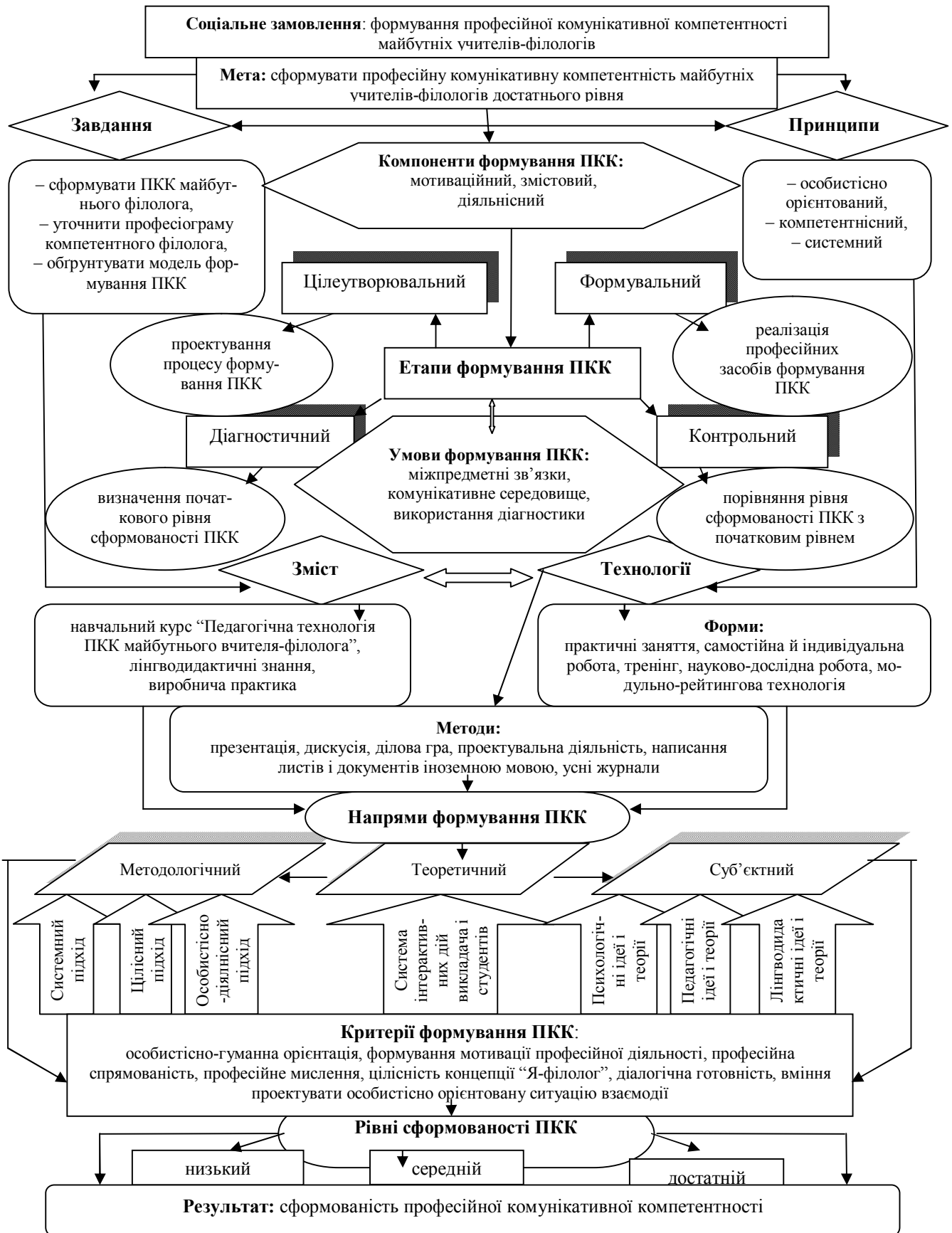


Рис. 1. Модель формування професійної комунікативної компетентності

Важливими компонентами формування моделі ПКК майбутніх учителів-філологів є мета і завдання цього процесу; методологічні основи побудови навчального процесу у ВНЗ; загальні принципи формування навчальної діяльності; технології підготовки; компоненти формування ПКК; етапи формування ПКК майбутніх учителів-філологів; напрями формування ПКК; критерії формування ПКК; рівні сформованості ПКК; результат (рис. 1).

До загальних принципів формування навчальної діяльності, в першу чергу, ми відносимо принцип особистісно орієнтованого навчання, який розглядаємо як “складне системне утворення, що ґрунтується на суб’єкт-суб’єктних відносинах між усіма учасниками освітнього процесу та передбачає таку організацію навчання, коли професійна підготовка майбутнього вчителя відбувається безпосередньо у реальній або змодельованій комунікативній діяльності” [3]. Концепція особистісно орієнтованого навчання, як зазначає О. Савченко, передбачає його організацію на засадах глибокої поваги до особистості студента, врахування особливостей його індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб’єкта навчально-виховної взаємодії, а також формування цілісної особистості, що усвідомлює свою гідність і поважає інших людей.

Принцип компетентнісного підходу переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування і розвитку в майбутніх учителів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому необхідно формувати в них високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. У такій концептуальній схемі всі учасники навчально-виховного процесу апріорі орієнтуються на особистісно орієнтовані та діяльнісні моделі навчання. Це вимагає змістити акценти у навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості.

У зв’язку з розробкою моделі формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів ми ґрунтувалися на основних положеннях системного підходу, розглянутих у працях науковців (В. Беспалько, Н. Кузьміної та ін.), на думку яких, жоден із компонентів системи не може забезпечити успіх у навчанні та вихованні без взаємозв’язку з іншими компонентами цієї ж системи. Саме тому, розглядаючи формування комунікативної компетентності як систему, наголосимо на важливості дотримання принципу системності в її функ-

ціонуванні, який означає, що ПКК у процесі проектування, функціонування та розвитку розглядається як соціально-економічна система з визначенням її структури, функцій, зв'язків, процесів, управління.

Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів вимагає оптимізації змісту навчального процесу, приведення його до такого рівня, який може забезпечити кожному філологу стабільні ґрунтовні теоретичні знання та практичні вміння. Центральну позицію в методиці підготовки майбутніх учителів-філологів посідає розроблений нами навчальний курс “Педагогічна технологія формування ПКК майбутнього вчителя-філолога”, в основу якого покладено особистісно-діяльнісний підхід до організації пізнавальної діяльності. Програма курсу спрямована на досягнення основної мети – формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі фахової підготовки. Для досягнення мети нами розв'язуються такі завдання: формування у студентів позитивної мотивації до діяльності; озброєння майбутніх учителів-філологів ґрунтовними знаннями; формування в них професійних умінь застосовувати їх у фаховій діяльності.

Зміст курсу побудований у такий спосіб, що його засвоєння сприятиме не лише систематизації, узагальненню та поглибленню знань, а й формуванню умінь і навичок, необхідних майбутнім учителям-філологам для їх реалізації у професійній діяльності. Крім того, курс спрямований на формування професійної комунікативної компетентності; передбачає відповідні форми організації навчання, етапи підготовки до заняття, застосування інноваційних технологій; педагогічні можливості мережі Інтернет у професійній діяльності вчителя-філолога. Враховуючи особливості навчального процесу у вищій школі, необхідно здійснювати пошук таких форм навчання майбутніх учителів-філологів, які дозволили б максимально підвищити рівень їх готовності до діяльності.

Самостійна робота, передбачена у навчальному курсі, полягає у розвитку в майбутніх учителів-філологів інтересу до діяльності та, разом із тим, в удосконаленні набутих знань і сформованих умінь.

Вивчення курсу “Педагогічна технологія формування ПКК майбутнього вчителя-філолога” забезпечує інтеграцію лінгводидактичних знань із фахових дисциплін, індивідуалізацію навчального процесу, підвищення ролі самостійності студентів.

Отже, навчальний курс спрямований на формування необхідних знань, умінь і навичок майбутніх учителів-філологів, їх професійної комунікативної компетентності та реальної перспективи подальшого розвитку в процесі фахової підготовки.

Вивчення даного курсу передбачає застосування як традиційних, так і нетрадиційних технологій підготовки, основу яких становлять інноваційні методи і форми навчання (дискусія, ділова гра, презентація, індивідуальна та самостійна робота, усні журнали, тренінг, науково-дослідна робота, модульно-рейтингова технологія). Це сприяє виявленню суттєвих недоліків, які гальмують процес формування ПКК, а саме: заняття, побудовані суто традиційно, не завжди носять проблемний і творчий характер, нечітко і несистематично простежується їх зв'язок із майбутньою професією студентів, наявна система оцінювання не сприяє розвитку мотивації їхньої професійної підготовки, традиційний характер взаємодії суб'єктів навчального процесу на рівнях “викладач – майбутній філолог” суперечить теорії та практиці особистісно орієнтованого навчання.

Спираючись на дослідження науковців В. Калініна, С. Соколової, К. Шапошникова, у процесі формування у студентів ПКК учителя-філолога виділяємо чотири етапи: діагностичний, цілеутворювальний, формувальний, контрольний.

*Цілеутворювальний етап* передбачає проектування процесу формування у студентів ПКК учителя-філолога, формулювання його перехідної та кінцевої мети. Як відомо, цілі визначають результат процесу формування, вони його прогнозують. Функція цілей – “запуск” педагогічного процесу. До цілей, тобто прогнозованих результатів, добирають засоби, які самі відповідають цілям і забезпечують цей результат. У практиці професійної освіти утвердився підхід, за яким перед студентами ставлять цілі. Еталонні цілі відображають потреби суспільства в певному фахівцеві. Процес професійної підготовки в ідеалі мислиться як взаємодія викладача і студентів, їх співпраця, спільна духовно-практична діяльність. Досвід роботи викладачів переконує в тому, що коли мета діяльності склалася без урахування потреб та інтересів студентів, то і не доводиться чекати від них активної участі в цій діяльності. Пояснення цьому ми знаходимо у С. Змеєва [4, с. 63], який зазначає, що метою навчання кожного студента є задоволення його освітніх потреб, тобто оволодіння тими знаннями, навичками, вміннями, якостями, яких йому бракує для досягнення рівня компетентності прогностичної моделі, виробленої на етапі діагностики. До останніх слів хочеться додати “і з його участю”. Подолання стереотипу “мета – це соціальне замовлення суспільства на фахівця”, нав'язане студентам, і є демократизацією в освіті. У номенклатуру еталонних цілей формування у студентів ПКК учителя-філолога у процесі навчання у ВНЗ ми вводимо: формування у студентів усіх компетентностей учителя-філолога через сфери індивідуальності й особистості; розвиток індивідуа-

льності й особистості майбутнього спеціаліста; національне й інтерсоціальне виховання майбутнього вчителя-філолога [4, с. 67].

*Діагностичний етап* включає дії викладача і студентів за результатами початкового рівня сформованості у студентів ПКК майбутніх учителів-філологів. Спочатку кожен майбутній філолог володіє певними базовими підструктурами ПКК учителя-філолога, а саме: усвідомленим прагненням до накопичення знань, до вдосконалення вмінь і навичок; посидючістю, терпінням, організованістю, культурологічною та лінгвокраїнознавчою ерудицією. Завдання полягає в тому, щоб ще на початку навчання у ВНЗ визначити початковий рівень їхнього розвитку в конкретного студента; потім окреслити мету формування ПКК і далі відстежувати цей процес впродовж п'яти років навчання. У ВНЗ предметом діагностики була діяльність студентів при виконанні чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письма) у змодельованих навчальних, навчально-професійних і реальних професійних ситуаціях. Аналіз здійсненої мовленнєвої діяльності дозволив нам зробити висновки про рівень сформованості у студентів ПКК учителя-філолога на підставі розроблених критеріїв розвитку компетентності вчителя-філолога.

*На формуальному етапі* було реалізовано вибрані нами професійні засоби, обґрунтовані на основі ідей педагогіки індивідуальності та наукових підходів: андрагогічного, контекстного, міжкультурного і гендерного. Для забезпечення цілісності педагогічного процесу ми організували процес формування у студентів ПКК учителя-філолога шляхом послідовної зміни суперечливих ситуацій, які є основними рушійними силами цього процесу. Їх основою служили невідповідності між вимогами, що ставляться до студентів, і їх можливостями виконати ці вимоги. Вказані вимоги були спрямовані, перш за все, на психічні можливості студента (причому не лише когнітивні, але і на емоційні, регулятивні й ін.). У процесі формування у студентів ПКК учителя-філолога нами використовувалася інтеграція професійної діяльності викладача і навчальної діяльності студента. У ході інтеграції цих діяльностей ставали можливими, з одного боку, передача викладачем деяких елементів професійного досвіду і їх засвоєння студентами, а з іншого – гнучкі зміни діяльності викладача залежно від ходу і поточних результатів навчальної діяльності студентів. Головним тут було те, що використання студентом досвіду викладача не лише давало кількісний приріст у досвіді студента, але і забезпечувало якісні новоутворення в сферах його індивідуальності й особистості (сприяло розвитку самооцінки, процесів рефлексій, самоаналізу мотивації досягнення й ін.) [9, с. 138].



Кінцевий результат формувального етапу дослідження проявлявся в переході студентів на вищий рівень сформованості ПКК учителя-філолога. Ми інтерпретували поняття “рівень сформованості” як ступінь відповідності реального рівня розвитку в студентів професійної комунікативної компетентності. У нашому дослідженні на основі проведеного аналізу наукових праць М. Прозорової, Г. Селевка, А. Хуторського були обґрунтовані три рівні сформованості у студентів ПКК учителів-філологів: низький (I), середній (II), достатній (III).

*Контрольний етап* визначав порівняння досягнутого в ході експерименту рівня сформованості професійної комунікативної компетентності учителя-філолога з початковим рівнем розвитку цієї якості та цілями, поставленими на формувальному етапі. На цьому етапі викладач і студенти спільно проводили аналіз здійснених дій і досягнутих результатів. Це було можливо завдяки тому, що студенти були ознайомлені з підходами до оцінки своїх досягнень у розвитку ПКК учителя-філолога (наприклад, із рівнями розвитку мотивації, мислення й ін., з ознаками рефлексії тощо). Важливою умовою успішності спільної аналітичної діяльності викладача і студентів була її систематичність і регулярність.

Таким чином, професійна комунікативна компетентність майбутніх учителів-філологів є складним і багатокомпонентним явищем, яке синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до вчителя-філолога як до особистості, по-друге, особливості його професійної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих властивостей у діяльності.

Аналіз моделі ПКК майбутніх учителів-філологів з урахуванням особливостей професійної діяльності свідчить про взаємопов'язаність її компонентів, кожний із яких зумовлює та впливає на особливості їхньої професійної підготовки у ВНЗ. Тому для осмислення сутності ПКК майбутніх учителів-філологів вважаємо за необхідне у подальших розвідках проаналізувати питання організації педагогічної взаємодії, що виникає в умовах спільної діяльності та безпосереднього спілкування між викладачем і майбутнім учителем-філологом, і може забезпечити ефективність процесу формування професійної комунікативної компетентності.

***Посилання:***

1. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика / *И. С. Алексеева.* — С.-Пб. : “Союз”, 2001. — С. 25—35.
2. *Борытко Н. М.* Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13. 00. 04 “Теория и методика профессионального образования” / *Н. М. Борытко.* — Волгоград, 2001. — 46 с.

3. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна. — К., 2006. — 261 с.
4. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / С. И. Змеев. — М. : “Академия”, 2002. — 128 с.
5. Козиев В. Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя / В. Н. Козиев. — Л., 1987. — 115 с.
6. Легонький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система / Г. И. Легонький. — Харьков, 1979. — 143 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.
8. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. — К., 1977. — 775 с.
9. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие [для студентов педвузов] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. — М. : Академия, 1999. — 288 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Alekseyeva I. Professionalnyi trening perevodchika (Professional training of a translator). St. Petersburg, 2001. P. 25-35.
2. Borytko N. Teoriya i praktika stanovleniya professionalnoy pozitsii pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya : avtoref. diss. na soiskaniye nauch. stepeni dokt. ped. nauk (Theory and practice of the formation of professional position of the teacher-tutor in the system of continuing education : author's abstract of the doctoral dissertation in pedagogical sciences). Volgograd, 2001. 46 p.
3. Volchenko O. Formuvannya komunikativnoyi kompetentsiyi maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladakh : dys. ... kand. ped. nauk (Formation of communicative competence of future teachers of foreign languages in higher educational institutions : candidate's dissertation). K., 2006. 261 p.
4. Zmeyev S. Tekhnologiya obucheniya vzroslykh: ucheb. posobiye [dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy] (Technology of adult education : textbook [for higher education institutions' students]). M., 2002. 128 p.
5. Koziyev V. Formirovaniye professionalnykh kachestv lichnosti uchitelya (Formation of professional qualities of the personality of a teacher). L., 1987. 115 p.
6. Legonkiy G. Pedagogicheskiy protsess kak tselostnaya dinamicheskaya sistema (Pedagogical process as an integral dynamic system). Kharkov, 1979. 143 p.
7. Passov Ye. Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu (Communicative method of teaching foreign speaking). M., 1985. 208 p.
8. Slovyk inshomovnykh sliv (Dictionary of foreign words). K., 1977. 775 p.
9. Shiyanov Ye. Razvitiye lichnosti v obuchenii: uchebnoye posobiye [dlya studentov pedvuzov] (Personality development in the process of training: textbook [for students of pedagogical universities]). M., 1999. 288 p.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2013

**И. Клак**

**Моделирование процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности у будущих учителей-филологов**

Рассмотрено моделирование и его практическое применение в решении проблемы формирования коммуникативной компетентности у будущих учителей-филологов как сложного и многокомпонентного явления. Обобщены различные подходы относительно его сущности, что позволило сделать его структурный анализ с учетом диалектики обще-

го, личностного и единичного. Определено основные компоненты и составляющие модели профессиональной коммуникативной компетентности и этапы её формирования. Автор делает вывод, что профессиональная коммуникативная компетентность будущих учителей-филологов является сложным и многокомпонентным явлением, которое синтезирует в себе, во-первых, общие требования к учителю-филологу как к личности, во-вторых, особенности его профессиональной деятельности, в-третьих, конкретное проявление этих свойств в деятельности. Анализ модели профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов с учетом особенностей их профессиональной деятельности свидетельствует о взаимосвязи ее компонентов, каждый из которых обуславливает и влияет на особенности профессиональной подготовки студентов в вузе.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, учитель-филолог, формирование, модель, моделирование, компонент, субъект деятельности.

*I. Klak*

### **Modeling the Process of Forming Future Philologists’ Professional Communicative Competence**

The article considers modeling and its practical applying when dealing with the problem of forming the future philologists’ professional communicative competence as a complicated and multicomponential phenomenon. The author generalizes different approaches concerning its essence that makes it possible to make its structural analysis taking into consideration the dialectics of the general, individual and single. The paper determines principal components and constituents of the professional communicative competence model and stages of its formation. The author concludes that the professional communicative competence of future teachers-philologists is a complex and multi-component phenomenon, that synthesizes first of all general requirements to teacher-philologists as to an individual; secondly, peculiarities of his/her professional activity, and thirdly, concrete manifestation of these properties in the process of activity. Analysis of the model of professional communicative competence of future teachers-philologists taking into account peculiarities of their professional activity shows the relationship among its components, where each of them determines and affects peculiarities of the professional training of students at the university.

**Key words:** communicative competence, teacher-philologist, formation, model, modeling, component, subject of activity.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Т. В. Іванова

УДК 338.48:81'243

*Світлана Заволока,  
Катерина Яслинська*

## **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ**

Із кожним роком розвиток туризму в Україні набуває все більших обертів. Щороку нашу державу відвідує в середньому 17 млн. іноземців, більшість із яких є громадянами країн СНД, а третина приїжджає з ЄС. Туристична галузь має надзвичайно важливе значення для економіки нашої держави, а розвиток цієї сфери суспільного життя повинен стати одним із пріоритетних завдань на найближче майбутнє.

В умовах жорсткої конкуренції із західними туристичними фірмами, що міцно влаштувалися на світовому туристичному ринку, особливо гостро постає проблема професійної компетентності фахівців туристичного профілю.

З огляду на це проблема поліпшення іншомовної підготовки майбутніх фахівців різного професійного спрямування у вищих навчальних закладах набула особливої актуальності та стала предметом багатьох наукових досліджень, а саме: психологічні аспекти формування комунікативної компетенції вивчали О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Л. Петровська, Н. Чепелева, В. Черевко та ін.; дидактичні аспекти досліджували В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Ю. Пассов, Т. Симоненко, О. Тарнопольський, С. Шатілов та ін.; сутність і структуру іншомовної професійної комунікативної компетенції з'ясовували А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін.; впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займалися Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун та ін.

Розроблений нещодавно компетентнісно-діяльнісний підхід припускає замінити систему компетентностей (комплексом обов'язкового формування знань, умінь і навичок набором компетенцій), які формуватимуться у студентів на основі оновленого змісту і в процесі діяльності. Основи компетентнісно-діяльнісного підходу було закладено у психології працями Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, І. Зимньою. З позицій компетентнісного підходу до навчання іноземної мови фахівців туристичного профілю необхідно замінити систему обов'язкового формування

знань, умінь і навичок набором компетентностей (комплексом компетенцій), які формуватимуться у студентів на основі оновленого змісту і у процесі професійної діяльності (практики). Відповідно метою навчання іноземної мови в туристичних навчальних закладах є формування “іношомовної професійної комунікативної компетентності” [2, с. 87].

Щодо формування іношомовної комунікативної компетентності студентів ВНЗ науковці наголошують, що специфічні цілі комунікативного навчання не можуть бути визначені на абстрактному рівні, оскільки навчання орієнтоване на потребу студентів. Істотним при визначенні цілей комунікативного навчання є те, що щонайменше дві сторони, що беруть участь, залучено у взаємодію, де одна зі сторін має намір, а інша розвиває або реагує на нього тим або іншим чином. Основне місце при комунікативному навчанні іноземної мови займають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, які не лише дозволяють нарощувати лексичний запас, але учать мислити аналітично. З урахуванням специфіки підготовки спеціалістів туристичної галузі та особливостей їх професійної діяльності В. Федорченко вказує на необхідність побудови моделі компетентності професіонала сфери туризму, яка включає: особистісні детермінанти, професійні знання і вміння, професійну креативність. Він наголошує, що необхідним є набуття і поглиблення майбутніми працівниками сфери туризму загальноосвітніх, культурологічних, технічних і технологічних знань, орієнтованих на індустрію гостинності, створення атракційної атмосфери, близької до родинної, особливо комунікативності [6, с. 55-58]. Російські дослідники (М. Багдасарян, Н. Валєєва, С. Товчихо, О. Алїлуйко) наголошують, що професійне спілкування і навчання іношомовної комунікативної компетентності є складним видом педагогічної діяльності, який потребує вдосконалення змісту освіти, диференційованого та діалогічного підходів до розробки моделі мовленнєвої поведінки менеджерів туристичної галузі [3, с. 56-59].

*Метою статті* є визначення всіх складових, яким приділяється недостатньо уваги у процесі навчання, але які є основними для формування здатності майбутнього випускника туристичного фаху діяти в режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями інших країн і готовності до міжкультурної професійної взаємодії в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності й інтеграції.

Знання іноземних мов є однією з вимог, що висувається до фахівців у галузі туризму. Загальновідомо, що володіння іноземною мовою не лише розширює кругозір і загальний інтелектуальний рівень фахівця, але є інструментом, необхідним для вирішення певних професійних проблем, невід’ємним компонентом професійної компетентності менеджерів туризму.

Фахівцям у сфері туризму щодня доводиться виконувати завдання комунікативного плану не лише рідною, але й іноземною мовами. Ділові зустрічі із зарубіжними партнерами, робота з іноземними туристами, заповнення документації вимагають від спеціаліста володіння іноземною мовою на достатньо високому рівні. Уміння менеджера туризму сприймати потік інформації іноземною мовою, адекватно реагувати на мовні повідомлення, вести ділові переговори без допомоги перекладача або лише частково удаючись до його послуг, поза сумнівом, позитивно позначаються на результатах його праці, підвищують престиж фірми, а отже, збільшують прибуток підприємства. У наші дні вже не викликає сумніву твердження, що знання самі по собі, без навичок і вмінь їх використання, не можуть вирішити проблему підготовки людини до реальної діяльності [1, с. 121-122].

Комунікативна компетентність є здатністю здійснювати мовну діяльність засобами мови, що вивчається, правильно використовувати систему мовних норм і обирати тактику комунікативної поведінки відповідно до цілей і ситуації спілкування у межах тієї або іншої сфери діяльності. У її основі закладено комплекс знань, навичок і умінь, що дозволяють брати участь у мовному спілкуванні в його продуктивних і рецептивних видах. Комунікативна компетентність базується на інших компетенціях: 1) лінгвістична компетенція, яка означає сукупність знань про систему мови, про правила функціонування одиниць мови, а також здатність користуватися цією системою для розуміння чужих думок і висловлювання власних думок в усній і письмовій формах у різних ситуаціях спілкування; 2) комунікативна компетенція означає знання способів формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати і здійснити мовну дію (реалізувати комунікативний намір) і вміння користуватися такими способами у процесі сприйняття і використання мови в усній і письмовій формах у різних ситуаціях спілкування; 3) соціокультурна компетенція означає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури країни, здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування; 4) стратегічна (компенсаторна) компетенція, яка є комбінацією інтелектуальних прийомів і зусиль, способів для пошуку виходу зі скрутного становища, коли студент не має у своєму розпорядженні необхідних мовних засобів і шукає їм заміну; за допомогою такої компетенції студент може: під час читання: передбачити зміст тексту за його назвою, змістом у книзі, спираючись на контекст, тему, ситуацію, здогадатися про значення незнайомих слів, користуючись словником, вибрати правильне значення слова; здогадатися про значення незнайомого слова за знайо-

ними елементами його структури (кореня, суфікса тощо); під час слухання здогадатися про значення слова, фрази, спираючись на контекст; у процесі міжособистісного контакту звернутися до партнера за допомогою (наприклад, попросити повторити сказане) під час розмови: а) спростити фразу, спираючись на відомі слова, зразки мови і структури її побудови; б) внести до своїх висловлювань поправки; 5) дискурсивна компетенція (від фр. *discours* – мова) – це знання особливостей, властивих різним типам дискурсів, а також здатність студента використовувати певні стратегії для конструювання й інтерпретації тексту, тобто здатність породжувати дискурси у процесі спілкування; найбільш споживаними типами дискурсів у туристичній сфері спілкування є доповідь, повідомлення, презентація, обговорення, опитування тощо; б) наочна компетенція – сукупність знань, умінь, навичок, що формуються у процесі вивчення предмета, у нашому випадку – іноземної мови; наочна компетенція характеризує певний рівень володіння предметом і передбачає такі види компетенції: лінгвістичну, мовну, комунікативну, соціокультурну, а також професійну [1, с. 35-40].

Враховуючи те, що наше суспільство живе в умовах глобалізації та європейської інтеграції, змінюються вимоги до іноземної компетенції в цілому. У практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі все більше відчувається необхідність пошуку оптимальних засобів навчання. У сучасній методиці під впливом ряду факторів (як лінгвістичних, так і соціокультурних) поняття “навчання мовам” поступово замінюється новим поняттям – “навчання мові та культури”, у тому числі культурі міжособистісного спілкування суб’єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань.

Міжособистісне спілкування носіїв різних мов і культур може здійснюватися за умов, якщо комуніканти будуть цікавими один одному, якщо вони будуть керовані однією метою – взаєморозумінням, взаємозбагаченням засобами міжкультурної комунікації. Але, як стверджують деякі лінгводидакти, щоб бути цікавим партнером по міжкультурній комунікації, необхідно знати та розуміти свою національну (етнічну) культуру. У міжособистісному діалозі важливу роль відіграє обмін інформацією про свою культуру, традиції, звичаї народу та свого краю. Іншими словами, це той пласт культури, який у спеціальній літературі називається краєзнавством. Таким чином, краєзнавство виступає в якості реального та конкретного засобу реалізації принципів етнолінгводидактики. Тому, впровадження краєзнавчого матеріалу в процесі викладання іноземної мови має дуже велике дидактичне значення.

Прогресуючий розвиток міжнародних контактів і зв’язків у політиці, економіці, культурі й інших галузях зумовлює послідовну орієнтацію

сучасної методики навчання іноземним мовам на реальні умови комунікації. Спрямованість до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання припускає не лише володіння відповідною іншомовною технікою (тобто мовну компетенцію), але й засвоєння колосальної понадмовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння, оскільки останнє недосяжне без принципової тотожності основних відомостей комунікантів про навколишню дійсність.

Необхідно зазначити, що розвитку професійної компетентності сприяє також використання інформаційних технологій у навчанні, що надає доступ студентам до широкого спектра сучасної інформації. Застосування комп'ютерних засобів, інформаційних джерел мережі Інтернет сприяє високому рівню інформаційної компетентності, сучасному погляду на туристичний бізнес, формуванню професійного мислення іноземною мовою, підвищенню мотивації до вивчення навчальних дисциплін [3, с. 21-35].

Розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності в умовах застосування нових інформаційних технологій дозволить майбутньому фахівцю туристичної сфери: здійснювати міжкультурне професійно орієнтоване спілкування в ролі вторинної мовної особистості, яка володіє високим рівнем сформованості інформаційної компетентності; взаємодіяти з представниками іншої культури з урахуванням сучасного погляду на туристичний бізнес, наукового світогляду, професійних особливостей, національних цінностей, норм та уявлень; створювати позитивний для комунікантів настрій у професійно спрямованому спілкуванні іноземною мовою; вибирати комунікативно доцільні способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про культуру інших народів у рамках діалогу культур; зберегти національне самовизначення в умовах міжнародної інтеграції та мобільності.

Застосування інформаційних технологій у навчанні повинно відповідати певним принципам: відповідність мети використання інформаційних технологій навчальній меті, комплексності й системності, комунікативності й ситуативності, проблемності й пізнавальної спрямованості, застосування комп'ютерних засобів як інструмента пізнання, підвищення рівня складності, інтегративної цілісності усіх форм навчальної діяльності [4, с. 15-17].

Таким чином, на аналіз теоретичного матеріалу, практики викладання дозволяє стверджувати, що процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів туристичних спеціальностей здійснюється у такій послідовності: від формування лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетентності до розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності, становлення професіоналізму вторинної мовної особистості майбутніх фахівців. Встановлено, що розвиток професійної компетентно-



сті необхідно здійснювати на основі проблемно-пошукового методу навчання з використанням комунікативних ситуацій загальнотуристичної та спеціальної проблематики відповідно до напрямку профільної спеціальності.

Мовно-навчальні ситуації професійно спрямованої проблематики дозволяють студентам відчути впевненість в успіху в процесі здійснення іншомовної професійної комунікації як основи подальшого іншомовного професійного спілкування з фахівцями інших країн. Матеріал, засвоєний у процесі обговорення фахових мовних ситуацій, може бути перенесений у середовище реальної комунікації з представниками іноземних країн.

***Посилання:***

1. *Галицька М. М.* Іноземна мова як необхідний елемент професійної підготовки менеджерів туризму // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Технології навчання іноземних мов: стан і перспективи розвитку”. — Умань : АЛМІ, 2004. — С. 121—122.
2. *Зінукова Н. В.* Інноваційні підходи до навчання майбутніх економістів написання довідково-інформаційної документації англійською мовою // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 16–17 грудня 2005 р. / За заг. ред. *Л. В. Барановської*. — Біла Церква, 2005. — С. 37.
3. *Краснощечкова Г. А.* Непрерывное языковое образование в языковом вузе. — М. : Издательский дом МПА – Пресс, 2005. — 86 с.
4. *Милогородська М.* Інформаційні технології навчання іноземних мов фахівців сфери туризму // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів”. 15–16 жовтня 2009 р. — Тернопіль, 2009. — С. 208—210.
5. *Муханова О.* Застосування комп’ютерного комплексу для оптимізації процесу навчання іноземним мовам студентів технічного профілю / *О. Муханова, О. Шепелєва* // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів”. 15–16 жовтня 2009 р. — Тернопіль, 2009. — С. 212—214.
6. *Пометун О. І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / *О. І. Пометун* // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід на українські перспективи. — К. : “К.І.С.”, 2004. — 112 с.

***References (transliterated and translated):***

1. *Halytska M.* Inozemna mova yak neobkhidnyy element profesiyanoi pidhotovky menedzheriv turyzmu (Foreign language as an essential element of training tourism managers) // Proceedings of international scientific conference “Technologies of foreign languages teaching: status and prospects for development”. Uman, 2004. P. 121-122.
2. *Zinukova N.* Innovatsiyni pidkhody do navchannya maybutnikh ekonomistiv napysannya dovidkovo-informatsiyanoi dokumentatsiyi anhliyskoyu movoyu (Innovative approaches to teaching future economists writing reference and information documents in English) // Information on the all-Ukrainian scientific conference. Bila Tserkva, 2005. P. 37.
3. *Krasnoshchekova G.* Nepreryvnoye yazykovoye obrazovaniye v yazykovom vuze (Continuous language education in high language school). M., 2005. 86 p.
4. *Mylohorodska M.* Informatsiyni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov fakhivtsiv sfery turyzmu (Informational technologies foreign language teaching to the specialists of tourism sphere) // Proceedings of the Second International Scientific Conference “Problems and prospects of linguistic research in the conditions of globalization processes”. Ternopil, 2009. P. 208-10.

5. *Mukhanova O.* Zastosuvannia kompiyuternoho kompleksu dlya optymizatsiyi protsesu navchannya inozemnym movam studentiv tekhnichnoho profilyu (Application of computer complex for optimization of the process of foreign languages teaching to the students of technical profile) // Proceedings of the Second International Scientific Conference "Problems and prospects of linguistic research in the conditions of globalization processes". Ternopil, 2009. P. 212-214.
6. *Pometun O.* Teoriya ta praktyka poslidovnoyi realizatsiyi kompetentnistnoho pidkholu v dosvidi zarubizhnykh krayin (Theory and practice of consistent implementation of competence approach in the experience of foreign countries) // Competence approach in modern education: international experience on Ukrainian perspective. K., 2004. 112 p.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2013

*С. Заволока, К. Яслинская*

### **Формирование навыков иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов туристической сферы**

В статье исследуются проблемы формирования профессиональной коммуникативной компетенции у будущих специалистов отрасли туризма. Определено понятие "коммуникативная компетенция", анализируются ее составные части и доказываются важность и актуальность процесса ее формирования. На основании анализа теоретического материала, практики преподавания автор делает вывод, что процесс развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов туристических специальностей осуществляется в следующей последовательности: от формирования лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетентности к развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, становлению профессионализма вторичной языковой личности будущих специалистов. Установлено, что развитие профессиональной компетентности необходимо осуществлять на основе проблемно-поискового метода обучения с использованием коммуникативных ситуаций общетуристической и специальной проблематики в соответствии с направлением профильной специальности.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, иноязычное общение, социокультурная компетенция, профессионально ориентированный подход.

*S. Zavaloka, K. Yaslynska*

### **Formation of Foreign Communicative Competence of the Future Professionals in the Tourism Sphere**

The article considers the problems of formation specialized communicative competence of the future specialists in the tourism sphere. The authors define the notion of "communicative competence", analyze its components, and prove the importance and actuality of the process of its formation. Basing on the analysis of theoretical material and teaching practice the author concludes that the development of foreign communicative competence of tourism sphere students may be realized in the following sequence: from the formation of the linguistic, communicative and sociocultural competence to the development of foreign professional communicative competence, and professionalism formation of secondary language identity of future specialists. It is determined that the development of professional competence must be based on a problem-search method of teaching using communicative situations of general tourism and special issues in accordance with the direction of the profile speciality.

**Key words:** communicative competence, foreign language communication, social-cultural competence, professional oriented approach.

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

УДК 811.111'373:33

*Юлія Гордійчук,  
Юлія Причина*

## **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ**

Одним із головних завдань вищої школи є підготовка та формування кваліфікованих спеціалістів, які будуть здатні в подальшому зробити вагомий внесок у розвиток нашого суспільства. Компетентним і кваліфікованим студент-економіст стає не лише у процесі оволодіння теоретичними і практичними знаннями, але й, безумовно, у процесі виховання та формування професійно важливих якостей.

Отже, професійна придатність майбутнього економіста не зводиться лише до його фахової освіти, і було б грубою помилкою ставити у пряму залежність знання і рівень кваліфікації спеціаліста. Очевидно, що професійному економісту необхідні такі індивідуальні й особистісні структури, які забезпечують успішність саме практичної діяльності. Крім того, успішному професіоналу необхідне знання іноземної мови, адже багато економічних новацій приходять до нас з-за кордону. Крім того, участь у будь-якому міжнародному симпозіумі або підвищення кваліфікації в іноземних фірмах також неможливе без знання мов. Саме тому, на нашу думку, успішність діяльності й особистісного розвитку майбутніх економістів багато в чому визначається сформованістю комунікативних навичок, знанням іноземних мов, а саме лексичної компетенції.

Метою даної статті є аналіз особливостей формування лексичної компетенції майбутніх економістів під час вивчення іноземної мови.

Проблема спілкування широко представлена у сучасній психологічній літературі у працях вітчизняних (Б. Ананьєва, Г. Андреєвої, А. Бодальова, А. Леонтєва, Б. Ломова, В. М'ясищева та ін.) та зарубіжних (М. Аргайла, Е. Берна, В. Вівера, Г. Гофмана, К. Шенона та ін.) авторів. На сьогоднішній день у друку з'являються численні роботи, в яких розглядаються теоретичні проблеми міжособистісної і ділової комунікації та подаються практичні рекомендації щодо її оптимізації.

Відповідність суб'єкта професійної діяльності вимогам і стандартам його професії та спеціалізації завжди викликала великий інтерес для дослідження. Теорія суб'єкта професійної діяльності пов'язана, перш за все, з вивченням так званих суб'єктних детермінант діяльності, тобто тих фак-

торів, які лежать в основі ефективної реалізації діяльності та пов'язані з особливостями її суб'єкта. До них відноситься мотивація, спрямованість, ступінь підготовки суб'єкта – його освіта. Однак головне місце серед них займають ті індивідуальні, особистісні якості суб'єкту, які є необхідними і достатніми для нормативної реалізації тієї чи іншої діяльності. Вони позначаються поняттям “професійно важливих якостей”.

Професійно важливі якості – це “такі індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які є необхідними і достатніми для її реалізації на нормативно заданому рівні та позитивно корелюють хоча б з одним (або кількома) її основними результативними параметрами: якістю, продуктивністю, надійністю” [2, с. 190].

Важливим результатом сучасних досліджень професійно важливих якостей є встановлення того, що будь-яка діяльність реалізується на базі системи професійно важливих якостей. Це означає, що кожна діяльність потребує, по-перше, певної сукупності професійно важливих якостей, по-друге, остання є не механічною сумою якостей, а їх закономірно організованою системою. Між окремими професійно важливими якостями встановлюються функціональні взаємозв'язки компенсаторного і сприятливого типів; сама ж система професійно важливих якостей виступає як певний симптомокомплекс суб'єктних властивостей, який є специфічним для тієї чи іншої діяльності [3]. Він не задається у готовому виді, а формується у суб'єкта в ході діяльності.

Професійна майстерність сучасного спеціаліста визначається, перш за все, його професійною підготовкою, творчістю, високою відповідальністю, вмінням працювати в умовах великих психічних та емоційних навантажень. Тому формування професійної готовності спеціаліста вимагає розвитку не лише провідних мотивів діяльності, але й комплексу певних якостей особистості. Серед них важливе місце посідають: стійка професійна спрямованість; глибокі загальнотеоретичні та професійні знання, навички і вміння; адекватний рівень розвитку професійно значущих психічних процесів, що забезпечують високу продуктивність діяльності; емоційна стійкість [3].

Серед вимог, що пред'являються до сучасного спеціаліста, виділяють як загальні для більшості професій, так і суто специфічні.

Теоретичне знання є тим підґрунтям, на якому базується діяльність будь-якого фахівця, у тому числі економіста. Однак, окрім володіння теоретичними основами і вмінням застосовувати ці знання в роботі, невід'ємною умовою здійснення ефективної професійної діяльності є наявність професійно важливих якостей спеціаліста-економіста, тобто тих особистісних якостей суб'єкта, які є необхідними і достатніми

для нормативної реалізації тієї чи іншої діяльності. Тому найефективнішою буде ситуація, коли знання та професійно важливі якості взаємодіють, доповнюючи та підтверджуючи одне одного.

На основі аналізу різних точок зору у визначенні основних професійно важливих якостей економіста ми вважаємо за доцільне виокремити добре володіння комунікативними вміннями, знання іноземної мови.

Навчання іноземної мови студентів-економістів є важливим завданням, оскільки оволодіння фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику стає все більш актуальним в умовах розширення міжнародних економічних зв'язків. Отже, одним з основних завдань вивчення іноземної мови є формування мовної компетенції та лексичної компетенції зокрема.

Компетенція (лат. *competentia*, від *competere* – взаємно прагнути, відповідати, підходити) – сукупність предметів відання, завдань, повноважень, прав і обов'язків державного органу або посадової особи, що визначаються законодавством. Професійна компетенція — здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь і знань при вирішенні поставлених професійних завдань. Професійно спрямована комунікативна компетенція – сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків. Складовою частиною комунікативної компетенції є лексична компетенція. На важливість формування лексичної компетенції вказує чинна програма з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.).

Проблема формування іншомовної лексичної компетенції досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В. Артемов, Л. Банкевич, І. Баценко, І. Берман, А. Боковня, В. Бухбіндер, Н. Вишнякова, В. Горбачов, Ю. Гнаткевич, О. Долматовська, Ю. Жлуктенко, В. Коростильов, Е. Мірошніченко, О. Петрашук, С. Степащенко, О. Тарнопольський, Н. Форкун, О. Чічкова, С. Шатілов, R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, M. Lewis, I. Nation, N. Schmitt, L. Taylor та ін. Як свідчать дослідження цих та інших учених, формування лексичної компетенції відбувається під час роботи з текстами. Тексти за спеціальністю (О. Баланаєва, К. Кусько, N. Briege, M. Levis, P. Wilberg та ін.) вважаються не лише основним джерелом для накопичення фахового термінологічного словника студентів, але й засобом становлення та розвитку їхньої професійної майстерності, сприяють підвищенню культури термінологічного спілкування. Фахова лексика, яку студенти-економісти вивчають за допомогою текстів, забезпечує потреби у розширенні професійного словника, формує їх лексичну компетенцію, створює передумови, за О. Тарнопольським, для формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції.

На думку Ю. Семенчук, дидактичною основою для формування лексичної компетенції виступає комплекс загальнодидактичних і спеціальних методичних принципів, що відображаються основні закономірності та загальні підходи до організації навчання лексики, визначають зміст і впливають на якість засвоєння навчального лексичного матеріалу. Це принципи наочності, свідомості, активності та міжпредметної координації, а також принципи комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності та професійної спрямованості навчання. Дотримання цих принципів забезпечує навчання студентів-економістів англійської галузевої лексики в діяльності та через діяльність.

В аспекті формування лексичної компетенції студенти-економісти повинні отримати знання термінологічної лексики й оволодіти навичками і вміннями її використання для забезпечення розуміння розгорнутого мовлення на фахову тематику різної складності; для пошуку необхідної фахової інформації на різних носіях із розумінням термінів і аббревіатур; для активної підтримки офіційної і неофіційної розмови на економічну тематику; для оцінювання, порівняння, аналізу суспільно-економічних подій і явищ із використанням доцільної термінології; для складання різних видів ділових документів, реферування іншомовних джерел і написання звітів.

Також під час викладання іноземної мови викладачеві необхідно враховувати дослідження американського вченого Г. Лассуела. У межах вивчення умов ефективності комунікації ним було побудовано модель комунікативного процесу, яка вміщує п'ять елементів: Хто? (передає повідомлення) – комунікатор; Що? (передається) – повідомлення; Як? (здійснюється передавання) – канал; Кому? (спрямоване повідомлення) – аудиторія; З яким результатом передається? – ефективність повідомлення.

Саме дотримання всіх цих елементів сприятиме підвищенню мотиваційного компонента студентів до вивчення іноземної мови, переходу зовнішньої мотивації у внутрішню. Оскільки мотивація є одним із провідних чинників ефективного вивчення іноземної мови, розглянемо це поняття трохи детальніше.

Мотивація (з лат. *movere*) – спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, що керує поведінкою людини, визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби. Мотивація – це те, що знаходиться в людини “всередині”. Якщо людина мотивована, її задоволення від роботи обов'язково приведе до гарного результату.

Розрізняють внутрішню і зовнішню мотивації. При внутрішній мотивації нагородою за власні дії є: почуття власної компетенції, упевненість у своїх

силах і намірах, задоволення від своєї праці, самореалізації. Внутрішню мотивацію посилює позитивний зворотний зв'язок у формі схвалення. Зовнішня мотивація залежить від стосунків людини з середовищем (це може бути бажання отримати винагороду, уникнути покарання та ін.). Вона регулюється зовнішніми психологічними і матеріальними умовами діяльності.

Можна виділити такі особливості зовнішньої та внутрішньої мотивації: зовнішня мотивація в цілому сприяє збільшенню об'єму виконуваної роботи, а внутрішня – якості; якщо зовнішня мотивація (як позитивна, так і негативна) не досягає “порогового” значення або знімається взагалі, внутрішня мотивація посилюється; при заміні внутрішньої мотивації зовнішньою перша, як правило, зменшується; зростання упевненості в собі, своїх силах сприяє посиленню внутрішньої мотивації.

Психологічними чинниками для реалізації навчання студентів англійської економічної лексики є внутрішня і зовнішня мотивація до вивчення іноземної мови; створення сприятливого психологічного клімату в студентському колективі; врахування індивідуальних, вікових і статусних особливостей кожного студента; створення адекватних навчальним завданням ситуацій для контекстного засвоєння нових лексичних одиниць; добір відповідних до інтересів і потреб студентів автентичних матеріалів для організації інтерактивного тренінгу з використання лексики у мовленні. Врахування зазначених чинників, а також властивостей процесів мислення, пам'яті, уваги тощо дозволяє створити сприятливі психологічні передумови для засвоєння студентами англомовної економічної лексики й оволодіння вміннями її використання.

Формування лексичної компетенції базується на опрацюванні автентичних фахових текстів. Саме автентичні фахові тексти є джерелом термінологічної лексики на основі якісних (змістових і мовних) та кількісних критеріїв. Критеріями відбору економічних термінів є такі: професійної спрямованості, адекватності цілям навчання, частотності, практичної необхідності та тематичності.

Теоретичний аналіз проблеми формування англомовної комунікативної компетенції, зокрема лексичної, показав, що у процесі формування лексичної компетенції доцільно виділити три етапи: етап семантизації лексичних одиниць і створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок; етап автоматизації дій студентів із лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні; етап автоматизації дій студентів із лексичними одиницями на текстовому рівні (Г. Гринюк, Ю. Семенчук).

Мета першого етапу — забезпечити процес сприйняття звукової і графічної форми слова, його семантизацію. Від рівня сприйняття лексичної одиниці залежить міцність і довготривалість утримання її в пам'яті. Типом вправ для початкового етапу формування лексичної компетенції є рецеп-

тивні, рецептивно-репродуктивні, мовні й умовно-комунікативні вправи на номінацію та диференціацію лексичних одиниць, на підстановку і трансформацію, на розкриття значень нових слів і підбір їхніх українських відповідників, на групування і складання словесних сімей, на пошук у фаховому тексті дефініцій і побудову словосполучень і речень із новими словами. Інтерактивна діяльність на даному етапі проявляється у взаємодії студентів задля ознайомлення з іншомовною лексикою в ході виконання передтекстових вправ, що необхідно для зняття труднощів розуміння термінів підмови спеціальності та підготовки до читання автентичних фахових текстів. Інтерактивний формат діяльності для парно-групового і колективного тренування спеціальної лексики у вправах реалізується за допомогою таких прийомів, як мозковий штурм, створення лексико-семантичних карт, використання різних ігрових форм навчальної роботи [5].

Другий етап – етап активного вживання лексичних одиниць на рівні речення і понадфразової єдності. Студенти оволодівають вміннями здогадуватися про значення невідомих слів у тексті або в ситуаціях, знаходити асоціативні зв'язки, добирати лексичні одиниці відповідно до умов здійснення комунікації, правильно поєднувати слова при формулюванні своїх висловлювань. Набуті таким шляхом вміння дають студентам можливість підготуватися до вищого, продуктивного етапу роботи з лексичними одиницями. На цьому етапі студенти знаходять у тексті необхідну інформацію для обґрунтування своїх думок, готують тези і складають план тексту з метою його подальшого обговорення, визначають головну ідею тексту і передбачають подальший хід дій. Таким чином, типом вправ другого етапу є репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи на виявлення у текстах дефініцій до активної термінологічної лексики, на розуміння значень лексичних одиниць у контексті, на відтворення і продукування термінів. Ці операції відбуваються у текстовій діяльності, яка передбачає пошук у тексті необхідної лексичної інформації для підтвердження чи обґрунтування своїх думок, виписування термінів для підготовки тез або складання плану тексту, пошук значень ключових лексичних одиниць тексту тощо. Позитивним результатом такої діяльності при виконанні текстових вправ є те, що іншомовний лексичний матеріал інтегрується з фаховими знаннями студентів, а це формує у них комплекс внутрішніх і зовнішніх мотивів до оволодіння англійською економічною лексикою в контексті своєї майбутньої спеціальності [5].

На третьому етапі студенти удосконалюють дії з новими лексичними одиницями на рівні тексту. Завдання студентів – виконати автоматизовані мовленнєві дії із засвоєними термінами-словами і термінологічними сло-



восполученнями. Для цього виконуються вправи нижчого і вищого рівнів на висловлення студентами своїх думок у так званій післятекстовій діяльності. Такі завдання доцільно виконувати у парній та груповій формах мовленнєвої взаємодії всіх її учасників. Вживання вивченої термінологічної лексики у парах, міні-групах і колективно у дискусіях за прочитаними текстами, у рольових або ділових іграх, у проведенні презентацій забезпечує досягнення необхідного рівня сформованості комунікативної компетенції.

Практичне використання лексичного матеріалу на завершальному етапі відбувається в інтерактивних формах спільної роботи проблемного і пошукового характеру та супроводжується контролем і самоконтролем правильності виконання студентами операцій із лексикою, оцінкою рівня сформованості лексичної компетенції. Типом вправ цього етапу є рецептивно-продуктивні, продуктивні нижчого і вищого рівнів, умовно-комунікативні та комунікативні, які об'єднані у групу післятекстових вправ. Виконання мовленнєвих дій із лексичними одиницями на рівні понадфразової єдності (ПФЄ) і тексту видається можливим у спілкуванні, яке передбачає, наприклад, зацікавлений обмін фаховою інформацією або дискутування щодо шляхів вирішення актуальних виробничих проблем, ділові ігри й імітації, спільні з іншими студентами групи презентації навчально-дослідних завдань із використанням вербально-зорових опор тощо. Означені види завдань вважаються проблемними, а їх виконання робить процес навчання лексики гнучким і цікавим, професійно зорієнтованим та особистісно вмотивованим, сприяє реалізації іншомовних комунікативних здібностей майбутніх економістів (за Ю. Семенчук).

Таким чином, проведений у статті теоретичний аналіз дає можливість зробити такі висновки: 1. Проблема формування мовної компетенції (професійного мовлення), зокрема лексичної як її складової, є досить актуальним для нашого суспільства. Саме тому цій проблемі приділяється значна увага під час вивчення іноземної мови студентами-економістами. 2. Дидактичною основою для формування лексичної компетенції виступає комплекс принципів: наочності, свідомості, активності та міжпредметної координації, а також принципи комунікативності, взаємопов'язаного навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності та професійної спрямованості навчання. 3. Формування лексичної компетенції базується на опрацюванні автентичних фахових текстів.

***Посилання:***

1. Баранова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. — К. : “Інкос”, 2005. — 315 с.
2. Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А. А. Радугин. — М. : Центр, 2003. — 254 с.

3. Психология профессиональной подготовки в вузе / Отв. ред. Б. А. Бенедиктов. — Минск : Народная асвета, 1982. — 174 с.
4. Семенчук Ю. О. Англійська мова для студентів-економістів : навч. посібник. — Тернопіль : Економічна думка, 2005. — 192 с.
5. Семенчук Ю. О. Психолого-педагогічні передумови формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей // Психологія і суспільство. — 2006. — № 4. — С. 123—128.

**References (transliterated and translated):**

1. Baranova H. Metodyka navchannya profesiyno-orientovanoho chytannya v nemovnomu VNZ (Methods of teaching professionally-oriented reading in non-linguistic universities). K., 2005. 315 p.
2. Psikhologiya i pedagogika (Psychology and Pedagogy). M., 2003. 254 p.
3. Psikhologiya professionalnoy podgotovki v vuze (Psychology of professional training in higher education institution). Minsk, 1982. 174 p.
4. Semenchuk Yu. Anhliyska mova dlya studentiv-ekonomistiv : navch. posibnyk. (English for students-economists : textbook). Ternopil, 2005. 192 p.
5. Semenchuk Yu. Psykholoho-pedahohichni peredumovy formuvannya leksychnoyi kompetentsiyi u studentiv ekonomichnykh spetsialnostey (Psychological and pedagogical prerequisites for the formation of lexical competence of economic specialties' students) // Psychology and Society. 2006, № 4. P. 123-128.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2013

**Ю. Гордийчук, Ю. Причина**

**Формирование лексической компетенции студентов-экономистов  
как составной части профессионального говорения**

Рассматриваются особенности лексической компетенции студентов-экономистов; даётся определение термина “профессиональная компетенция”; определяются основные составляющие формирования иноязычной лексической компетенции. Раскрываются эффективные формы работы со студентами по формированию лексической компетенции. Автор делает вывод, что проблема формирования языковой компетенции (профессионального говорения), а именно лексической как ее составляющей части, является довольно актуальным для нашего общества. Именно поэтому проблеме формирования лексической компетенции уделяется значительное внимание при изучении иностранного языка студентами-экономистами. Дидактической основой формирования лексической компетенции будущих экономистов выступает комплекс принципов: наглядности, сознательности, активности и межпредметной координации, а также принципы коммуникативности, взаимосвязанного обучения всех видов иноязычной деятельности и профессиональной направленности обучения студентов. Формирование лексической компетенции базируется на обработке аутентических профессиональных текстов.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, лексическая компетенция, будущие экономисты, профессиональное общение, речевая компетенция, иноязычная речевая деятельность, мотивация, интерактивная деятельность.

**Yu. Hordiychuk, Yu. Prychyna**

**Formation of Lexical Competence of Students-Economists  
as a Part of Professional Speaking**

The article considers features of lexical competence of students-economists; defines the term “professional competence”; determines the components of foreign lexical competence. The paper highlights the effective forms of work with students while forming lexical competence. The author concludes that the problem of linguistic competence (professional speaking) formation,

namely lexical as its component part, is quite relevant to our society. That is why special attention is paid to the problem of lexical competence formation in the process of teaching foreign language to students-economists. Set of principles serve as the didactic basis for the formation of lexical competence of future economists. They are as follows: principle of demonstrativeness, principle of consciousness, principle of activity and interdisciplinary coordination, as well as the principles of communicativeness, interconnected teaching of all kinds of foreign language activities, and professional orientation of students' teaching.

**Key words:** communicative skills, lexical competence, future economists, professional communication, language competence, foreign language activity, motivation, interactive activity.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Т. П. Усатенко

УДК 37.091.33:81'243:355.085.5

*Олена Лопутько*

## **ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ МВС УКРАЇНИ**

В умовах сучасного полікультурного суспільства здатність до комунікації є однією з основних умов успішної діяльності фахівця. Євроінтеграційні процеси у світі зумовлюють необхідність вивчення англійської мови на якісно новому рівні, адже мова міжнародного спілкування в освітньому просторі не лише має статус нормативної навчальної дисципліни, її знання є критерієм культурного розвитку та професійної компетенції майбутнього спеціаліста. Ці умови зумовлюють необхідність удосконалення методики її вивчення. На сьогодні викладачі іноземної мови в Україні мають змогу використовувати широкий спектр методів викладання. Науковий доробок учених радянського періоду (А. Аракін, Н. Бонк, Г. Лозанов, І. Китайгородська, Є. Пасов, Г. Тер-Мінасова), сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів (Н. Баграмова, С. Ніколаєва, О. Пометун, Дж. Уотсон та ін.) є надзвичайно вагомим у контексті сучасних проблем вивчення іноземної мови.

Необхідно підкреслити, що різні етапи розвитку методики викладання англійської мови характеризувалися різними векторами спрямування знань, умінь і навичок навчального контингенту. Так, певні часові відрізки характеризувалися домінуванням різних методів: структурних (граматико-перекладний, аудіолінгвістичний); функціональних (ситуаційне навчання, керована практика); інтерактивних і частково інтерактивних (сугестопедія, “прямий” метод, природній підхід, метод фізичного реагування, метод послідовностей, “мовчазний” метод, метод занурення, комунікативний метод, авторських методик, які з’явилися на їх основі, – метод Догма, метод Каллан та ін.).

Підвищення уваги до успішності вивчення іноземної мови професійного спрямування правоохоронцями, у свою чергу, підкреслює актуальність проведення роботи у напрямі добору та системного використання таких методів викладання навчальної дисципліни, які б сприяли формуванню навичок грамотного усного та писемного спілкування англійською мовою у курсантів. Тому метою цієї статті є аналіз добору, комбінування та системного впровадження тих методів викладання іноземної мови, використання яких у навчальному процесі сприяло б набуттю

знань, умінь і навичок курсантів на рівні B2. Цей рівень, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [4], визначений з урахуванням необхідності спрямування фактичного навчального матеріалу на майбутню професійну діяльність курсанта.

У процесі досягнення такої мети виникло ряд труднощів. По-перше, недостатність часу, відведеного на вивчення іноземної мови у ВНЗ МВС; по-друге, особливості життєдіяльності курсантів, коли виконання ними службових обов'язків призводить до недостатності часу на підготовку до навчальних занять; по-третє, низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови. Усе це спонукає викладача до перегляду тієї складової навчального процесу, на яку він може здійснити найбільш опосередкований вплив – на методику проведення навчальних занять під час вивчення певної дисципліни.

Перед тим, як перейти безпосередньо до аналізу методів навчання іноземній мові та їх комбінування, слухним є положення Ю. Бабанського про те, що будь-яка цілеспрямована функціональна педагогічна система, яка саморегулюється, прагне до оптимальних результатів навчально-виховного процесу на основі двох критеріїв: досягнення кожним учнем максимально можливого для нього в даний час рівня успішності та відсутність фактів перевищення учнями та вчителями норм часу [1].

Безперечно, останні десятиріччя характеризуються домінуванням комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. Також нагальним визначено домінування інтерактивних методів навчання. У цьому процесі бажаним є проведення певного розмежування між поняттями “комунікативний” та “інтерактивний” метод навчання, оскільки, на думку багатьох викладачів, вони є практично ідентичними. Справді, згідно з обома методами навчання відбувається з врахуванням мовних актів, спілкування, однак можна все ж провести певне розмежування. У перекладі з англійської цих слів наявні значні розбіжності у значенні: communication – “спілкування”, interaction – “взаємодія”. Виходячи з цього, доречно підтримати думку авторів (Н. Баграмова [2]), які акцентують на тому, що комунікативне навчання, насамперед, враховує комунікативні функції мовлення, а інтерактивне – власне процес комунікації та навчальної ситуації в аудиторії.

У процесі аналізу методів викладання іноземної мови необхідно враховувати ще один аспект. Використання винятково комунікативних методів може привести до певних проблем. Так, відомі ситуації, коли у тих, хто навчалися виключно за такими методами, маючи ґрунтовні навички спілкування, виникали значні труднощі у написанні певних документів. Тобто базові знання граматики та стилістики виявилися недостатніми. Сучасні ж вимоги до володіння іноземною мовою професійного спрямування пра-

цівниками-правоохоронцями передбачають як високий рівень володіння комунікативними навичками, так і здатність до оформлення службової документації іноземною мовою.

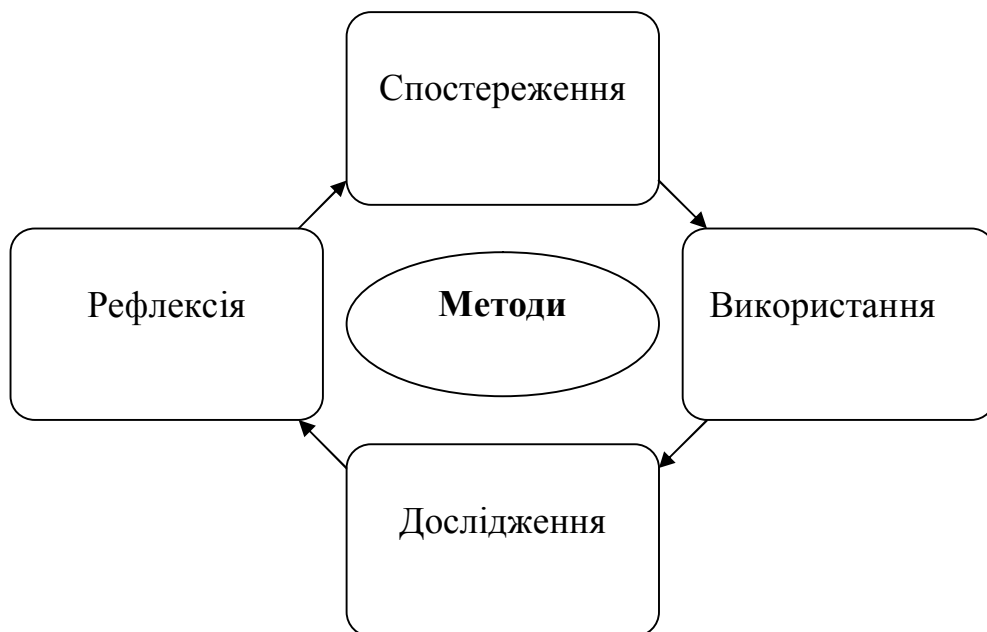
Отже, перед викладачами виникає необхідність певного синтезу структурних, функціональних та інтерактивних методів із метою рівномірного розвитку в курсантів усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та слухання. Досягненню такої мети сприятиме використання так званої технології змішаного навчання (*blended learning*). Сутність такого навчання полягає в об'єднанні (змішуванні) формальних (навчання в аудиторії, вивчення та перевірка матеріалів мовного курсу, написання контрольних робіт, тестування та ін.) та неформальних методів і засобів навчання (спілкування з викладачем за допомогою електронної пошти, проведення інтернет-конференцій та ін.). Також вагомим аспектом використання даної технології є комбінування різних способів подання навчального матеріалу (очне *face-to-face*, електронне *online learning* та самостійне навчання *self-study learning*) з використанням методики управління знаннями [5, с. 7]. Переваги використання цього методу очевидні, оскільки він дає змогу у процесі академічного навчання поєднати класичні методи викладання (структурні та функціональні), що спрямовані на засвоєння основних граматичних структур англійської мови, розвиток навичок читання та перекладу, та більш сучасні методи (інтерактивні та частково інтерактивні, методи комп'ютерного навчання), спрямовані на розвиток комунікативних навичок і подолання “мовного бар'єру”.

Таким чином, використання технології змішаного навчання може бути дієвим шляхом удосконалення викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС України, оскільки організація навчальних занять із використанням цієї технології має ряд суттєвих переваг. Найважливішим є те, що вона сприяє рівномірному формуванню базових навичок грамотного читання і письма та комунікативних навичок. Також вона допомагає максимально ефективно організувати робочий час викладача, оптимізувати робочий день тих, хто навчається, сприяти індивідуальній навчальній діяльності курсанта разом із викладачем, організувати постійну взаємодію між членами навчальної групи та ін. Безумовно, організація роботи за означеною технологією потребує ретельного планування та методично грамотного добору елементів. У середовищі змішаного навчання викладач має грамотно керувати так званим “блендом” (співвідношенням аудиторної та позааудиторної роботи курсантів), стимулювати навички індивідуальної, групової та колективної роботи, забезпечити ресурсну та онлайн-підтримку, розробляти за допомогою навчального контингенту індивідуальний план роботи для кож-

ного члена групи. Є. Вардашкіна [3] вважає, що сучасна модель змішаного навчання передбачає такі аспекти: усі матеріали практичних занять є доступними для навчального контингенту та можуть легко використовуватися для самостійного навчання (тобто існують як у друкованому, так і в електронному вигляді); викладач складає ресурсну карту, де вказані основні та додаткові Інтернет-ресурси, що можуть бути використані у процесі вивчення мовного курсу; є можливість онлайн-спілкування; розробляються індивідуальні та групові проекти; використовується аудіо- та відеоматеріал.

Отже, модель змішаного навчання дуже логічно співвідноситься з кредитно-модульною системою організації навчального процесу, а її використання вбачається доцільним та бажаним, оскільки існує можливість оптимального комбінування аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи, практичної підготовки курсантів.

Реалізація навчальної діяльності за методами змішаного навчання спостерігається у сучасній зарубіжній практиці. Так, професор університету Арізони, доктор С. Панферов [6], сферою наукової діяльності якої є навчання англійської мови іноземців, пропонує таку методику організації навчального курсу (Рис. 1):



**Рис. 1. Методика організації навчального курсу**

За кредитно-модульною системою організації навчального процесу бали, які можна отримати у процесі вивчення її авторського курсу, розподіляються орієнтовно таким чином:

1. **Спостереження** (15 балів). Передбачає роботу на заняттях та у процесі написання студентських робіт. При цьому необхідною є як робота в аудиторії, так і робота з сайтом викладача за умови онлайн-присутності

не більше двох осіб одночасно. Визначаються можливі консультації та терміни подачі студентських робіт за матеріалами аудиторної роботи.

2. **Використання** (40 балів). Навчання передбачає виконання таких завдань: демонстрація й обговорення групових проектів (10 балів); огляд додаткових ресурсів і написання роботи в обсязі до семи друкованих аркушів (20 балів); складання плану заняття із заданої теми (10 балів).

3. **Дослідження** (35 балів, 10 можна отримати додатково). Запропоновані такі види навчальної діяльності: опитування викладачів за заданою тематикою та написання власної статті за отриманими матеріалами (15 балів); навчання за кейс-методом (15 балів); додаткові 10 балів можна отримати за виступ із тематики застосування власного професійного досвіду та добір літератури професійного спрямування і складання анотацій до неї.

4. **Рефлексія** (10 балів). Передбачає написання та наступне обговорення завдань, отриманих в аудиторії, підведення підсумків аудиторної та позааудиторної роботи, оцінювання власних успіхів.

Для отримання високої оцінки професор рекомендує брати активну участь в усіх видах аудиторної та позааудиторної діяльності. Участь в інтерактивних дискусіях викладач також вважає однією з основних складових успішного вивчення курсу. Також значна увага приділяється постійному спілкуванню з викладачем із метою консультування у написанні письмових робіт, перелік яких достатньо диференційований.

Таким чином, використання методів змішаного навчання у процесі навчання курсантів іноземної мови може бути достатньо ефективними. Однією з основних переваг роботи за таким методом є його результативність щодо максимальної продуктивності організації робочого часу викладача і курсанта. Також методи змішаного навчання максимально логічно співвідносяться з кредитно-модульною системою організації навчального процесу, що також підкреслює переваги його використання у навчальному процесі. Слід зазначити, що виконання запропонованих видів навчальної діяльності сприяє вдосконаленню вивчення іноземної мови, оскільки дозволяє приділити увагу розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Крім того, можливість індивідуального добору завдань, креативність рішень підвищують рівень мотивації щодо вивчення іноземної мови у курсантів.

Перспективою подальших досліджень є аналіз шляхів впровадження технології змішаного навчання у зміст вивчення іноземної мови курсантами у системі відомчих вищих навчальних закладів.

**Посилання:**

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах) / *Ю. К. Бабанский, М. М. Потапшик.* — [2 изд., перераб. и доп]. — К. : Рад. школа, 1983. — 287 с.



2. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку : учеб.-метод. пособ. / Н. В. Баграмова. — С.-Пб. : РГПУ, 2005. — 221 с.
3. Вардашкіна Е. В. Модель смешанного обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education>. — Загол. з екрану. — Мова рос.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
5. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. — Серия : Гуманитарные науки, 2010. — Т. 1. — № 2. — С. 141—144.
6. Panferov S. Methods of teaching English to speakers of other languages. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://suzannepanferov.faculty.arizona.edu/sites/suzannepanferov.faculty.arizona.edu/files/Methods%20of%20TESOL%20Course%20Syllabus.pdf>. — Загол. з екрану. — Мова англ.
7. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning / J. Watson. — 2008. — 16 p.

**References (transliterated and translated):**

1. Babanskiy Yu. Optimizatsiya pedagogicheskogo protsessa (V voprosakh i otvetakh) (Optimization pedagogical process (questions and answers)). К., 1983. 287 p.
2. Bagramova N. Lingvodidakticheskiye osnovy obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku : ucheb.-metod. posob. (Lingvo-didaktical principles of learning second language : textbook). St. Petersburg, 2005. 221 p.
3. Vardashkina Ye. Model smeshannogo obucheniya angliyskomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov (Model of blended teaching English to students of nonlinguistic high schools). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education>.
4. Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya (Common recommendations for language education: learning, teaching, assessment). К., 2003. 273 p.
5. Kostina Ye. Model smeshannogo obucheniya i yeye ispolzovaniye v prepodavanii inostrannykh yazykov (Model of blended learning and its use in foreign languages teaching) // Proceedings of the higher education institutions. Series: Humanities, 2010, V. 1, № 2. P. 141-144.
6. Panferov S. Methods of teaching English to speakers of other languages. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://suzannepanferov.faculty.arizona.edu/sites/suzannepanferov.faculty.arizona.edu/files/Methods%20of%20TESOL%20Course%20Syllabus.pdf>.
7. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning / J. Watson. — 2008. — 16 p.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2013

*Е. Лопутько*

**Введение новых методов обучения иностранному языку  
в учебный процесс вузов МВД Украины**

В статье проанализированы актуальные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях системы МВД Украины. Определены основные преимущества и недостатки коммуникативного и интерактивного методов в процессе обучения английскому языку в высшем ведомственном образовательном заведении. Акцентируется на

необходимости введения в учебный процесс “смешанного” метода, который даёт возможность для овладения курсантами иностранным языком на качественно более высоком профессиональном уровне. Автор делает вывод, что использование методов смешанного обучения в процессе обучения курсантов иностранному языку может быть достаточно эффективным. Одним из основных преимуществ работы по такому методу является его результативность по максимальной производительности организации рабочего времени преподавателя и курсанта. Также методы смешанного обучения максимально логично соотносятся с кредитно-модульной системой организации учебного процесса, что подчеркивает преимущества его использования в учебном процессе. Выполнение предложенных видов учебной деятельности способствует усовершенствованию изучения иностранного языка, поскольку позволяет уделить внимание развитию всех видов речевой деятельности. Кроме того, возможность индивидуального подбора задач, креативность решений повышают уровень мотивации по изучению иностранного языка у курсантов.

**Ключевые слова:** методы преподавания, курсанты, коммуникативный метод, интерактивный метод, “смешанный” метод.

*O. Loputko*

**Implementation of the New Methods of the Foreign Languages’  
Teaching into the Educational Process of the Higher Education  
Establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine**

The article analyzes contemporary methods of teaching the foreign languages in the higher education establishment of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The author determines main advantages and disadvantages of the communicative and interactive methods in the process of teaching English in such a kind of the educational establishment. The paper stresses the necessity of implementation the blended method into the process of study that provides an opportunity for cadets to master foreign language at the higher professional level. The author concludes that the use of blended methods in foreign language teaching can be quite effective. One of the main advantages of this method is resultiveness in conditions of the maximum productivity of the organization of teacher’s and student’s working time. Blended learning methods maximally correspond to the credit-modular system of educational process organization that emphasizes the benefits of its use in the process of education. Implementation of the proposed kinds of teaching activity contributes to the improvement of a foreign language learning as far as it allows you to pay attention to the development of all types of speech activity. Furthermore, the possibility to select individual tasks and creativity in problems solutions increase the level of cadets’ motivation for foreign language learning.

**Key words:** methods of teaching, cadets, communicative method, interactive method, blended method.

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

УДК 379.835:81'243

*Ольга Керекеша*

**ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ  
АВТОРСЬКОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ  
“ПУНКТ ПРИЗНАЧЕННЯ” У ЛІТНІЙ МОВНІЙ ШКОЛІ**

Актуальність даної теми зумовлена сучасними тенденціями пошуку альтернативних методів навчання іноземної мови, які приходять на допомогу класичним заняттям в аудиторіях. На жаль, робота зі студентами в аудиторії не дає викладачеві повної свободи, тоді як різноманітні авторські технології та новітні сучасні методики навчання мови є ефективними засобами наближення процесу навчання до умов реального спілкування. Ідея викладання іноземної мови в літній мовній школі з використанням активних методів та впровадження авторської інтерактивної технології мала дуже великий успіх і високу результативність, про що засвідчила велика кількість заяв на участь у літній мовній школі наступного року від студентів Одеського національного економічного університету з першого по четвертий курси.

Таким чином, першого року до школи приїхало 60 студентів різних спеціальностей, а на другий рік — 120. Ми вважаємо, що це є високим показником ефективності та доцільності організації роботи в таких мовних школах. Наукова новизна полягає в тому, що авторська технологія, якій присвячена дана стаття, є інноваційною, перевіреною на практиці роботи зі студентами – майбутніми економістами, а отриманий досвід може стати корисним для викладачів інших навчальних закладів в організації подібної літньої мовної школи або в позааудиторній роботі зі студентами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, показав, що тема інтерактивних технологій не є новою та раніше розглядалася такими вченими, як І. Богданова, Л. Гейман, О. Коваленко, Г. Крючков, О. Падалка, О. Пометун, М. Сметанський та ін. Проблемою підвищення кваліфікацій викладачів ВНЗ займалися В. Бевз, С. Будақ, С. Вершловський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кричевський, В. Маслов, Н. Харитонова, В. Беспалька, А. Вербицький, Г. Нестеренко, О. Пехоти. Ці проблеми є досить актуальними для подальшого вивчення.

Метою даної статті є висвітлення досвіду другого року функціонування літньої мовної школи та висвітлення основних перспектив подальшої роботи в цьому напрямі. Завданнями статті є опис організації роботи викладачів із підготовки до навчального процесу в літній мовній школі; аналіз досвіду

попереднього року роботи; аналіз впровадження найбільш успішних прийомів, технологій, методів та авторських розробок у подальшу роботу; висвітлення нових ідей, які були втілені у роботу літньої мовної школи.

Як відомо, підготовка до будь-якого масштабного проекту потребує набагато більше часу, ніж проведення самого заходу. Так і робота викладачів із підготовки до другого року роботи у літній мовній школі почалася одразу після закінчення роботи першого року роботи, де на останньому етапі було проведено анкетування студентів із метою визначення сильних та слабких сторін пілотного проекту. Таким чином, робота викладачів почалася з аналізу відгуків студентів і їх анкет. Серед сильних сторін студенти відзначили: можливість не втратити знання та навички володіння мовою за період літніх канікул; новизна і різноманітність форм роботи кожного дня; актуальність тем дня (кожен день роботи табору був присвячений новій темі, лексика якої була б корисною для студентів – майбутніх економістів: Careers, Cultural Differences, Regional Investment, Innovations and so on); цікавість і новітність інтерактивної авторської технології “пункт призначення”, її динамічність і гнучкість.

Серед слабких сторін було визначено: інфраструктура табору, що є недостатньо пристосованою до навчального процесу; відсутність носіїв мови; недостатність вільного часу на відпочинок (через насичену програму роботи мовної школи).

Результати опитування студентів свідчать, що вказані ними недоліки носять організаційно-побутовий характер, а методи та засоби навчання отримали найвищі оцінки. Студенти відзначали, що ніколи не працювали за такою технологією навчання, що отримали можливість попрацювати одразу з декількома викладачами над однією темою, почути різне мовлення та працювати за різними активними методами навчання на одному занятті.

Отже, було вирішено, що можна перетворити всі слабкі сторони на сильні та задовольнити очікування студентів. Так, на початку навчального року ми звернулися до представництва програми Фулбрайт в Україні із запрошенням носія мови взяти участь у роботі літньої мовної школи наступного року, ознайомивши їх із цілями, завданнями та методами роботи у літній мовній школі, а також з авторською технологією. Наш принцип роботи зацікавив декількох представників програми Фулбрайт в Україні, тому ми отримали змогу обирати серед кандидатів самостійно.

Ми також довели точку зору студентів до керівництва університету щодо покращення інфраструктури табору та пристосування його до потреб навчального процесу.

Щоб задовольнити потреби студентів у вільному часі, ми вирішили переглянути розклад і години проведення занять у літній мовній школі й організувати дозвілля студентів, додаючи такі навчально-пізнавальні заходи, як квест, конкурси й ігри.

Не зважаючи на те, що теми дня були визначені студентами як цікаві та корисні, ми також вирішили їх оновити, бо розуміли, що наступного року до табору прийдуть студенти, які вже були попереднього року, а робота над одними й тими ж темами буде для них уже не такою цікавою [3].

Слід зазначити, що користь роботи у літній мовній школі є очевидною не лише для студентів, які можуть покращити свій рівень знань, але й для викладачів. Для роботи у літній мовній школі керівництво запрошує кваліфікованих і творчих викладачів, які впродовж навчального року проявили себе як цікаві для студентів і готові до самовдосконалення, як ті, що прагнуть навчатися. Керівництво також залучає до роботи викладачів, які щойно почали свій шлях в університеті, надаючи їм не лише можливість проявити себе, але ще й навчатися у тих, хто вже має певний досвід, прагнути підвищувати свою кваліфікацію різними методами та засобами. Як відомо, таких методів забагато, але метод колективного або партнерського навчання посідає особливе місце в організації роботи та занять з іноземної мови зі студентами у літній мовній школі. Цей метод залучає до співпраці задля досягнення спільної мети.

Як відомо, у роботі зі студентами влітку не можна все спланувати так, щоб не вносити змін до запланованого. Бажання студентів вивчати іноземну мову навіть із використанням активних методів навчання змагається з їх бажанням відпочити. Тому кожен день викладацького складу закінчується зустріччю з обговоренням досягнень попереднього дня та плануванням наступного. При плануванні наступних заходів використовується метод мозкового штурму, де кожен із колег може внести свої пропозиції щодо процесу організації навчання. Відбувається активний обмін досвідом.

Після першого року роботи літньої мовної школи викладачі висловлювали думку про те, що багато чому навчилися у своїх колег, та про те, що наступного року планують знову поїхати працювати до мовної школи для саморозвитку, розвитку свого творчого потенціалу та підвищення педагогічної майстерності.

Слід зазначити, що під час роботи зі студентами у літній мовній школі у викладачів і студентів відбувається зміна стереотипів. Так, наприклад, студент, який не проявив себе впродовж навчального року як відмінник навчання чи не відвідував заняття, має змогу виявити себе як дуже талановиту у чомусь іншому людину. І викладач дивиться на нього вже не лише як на студента, а як на людину, яка викликає інтерес і повагу.

Таким чином, створивши команду викладачів, орієнтовану на спільну працю та спільний результат – підвищення рівня володіння мовою студентами – майбутніми економістами, та проаналізувавши попередній досвід, ми визначилися з темами наступного року та розподілили їх серед викладачів, кожен із яких отримав завдання – розробити ряд заходів, ігор та завдань за цією темою. Для кожного був визначений термін – два місяці. Якщо у викладачів виникало питання на етапі підготовки завдань, вони мали змогу звернутися до авторів технології за консультацією. Кожного місяця команда викладачів зустрічалася для аналізу та відбору запропонованих завдань і планування подальших дій.

Роботу в школі наступного року було переструктуровано, замість трьох годин вранці, двох удень і трьох увечері було заплановано працювати три години вранці за пунктами призначення, як і попереднього року. Вдень кожна група мала графік роботи з носієм мови (якщо одна група працювала, інші мали змогу відпочивати) та дві години ввечері у вигляді розважально-інформаційних занять. Досвід попереднього року показав, що, незважаючи на графіки та плани, проблеми, які можна передбачити, заходи, до яких можна підготуватися, все ж виникає безліч моментів, які неможливо передбачити, а отже, не можна до них підготуватися. Саме тому було запропоновано створити “банк ідей”, до якого увійшли завдання й ігри, які не входили до основного блоку, але були добрими помічниками у непередбачуваних ситуаціях. Практика показала, що розподіл студентів на групи за факультетами був не зовсім доцільним, хоча, з одного боку, він дозволив більше розвивати командний дух серед студентів кожного з факультетів і дав змогу конкурувати та відстоювати честь свого факультету в різноманітних змаганнях, однак, з іншого боку, кількість студентів – представників різних факультетів – не співпадала та не забезпечувала рівних умов. Цього року було вирішено розділити студентів на команди методом жеребкування.

Перебування у літній мовній школі – це не лише навчання іноземній мові, не лише спілкування з однодумцями й одногрупниками. Для студентів це вихід на новий рівень комунікацій, змога показати та проявити свій творчий і мовний потенціал, змога проаналізувати й усвідомити рівень своєї потенційної конкурентоспроможності. Другий рік роботи показав, що студенти, які приїжджали до мовної школи попереднього року, помітно підросли та покращили свій рівень як мовної підготовки, так і комунікацій і творчого підходу до навчально-розважальних заходів. Вони самі висловлювали думку, що, побачивши першого року “зірок”, захотіли теж бути серед кращих, а навчальний рік, за який вони мали можливість

попрацювати над своїми недоліками та покращити рівень володіння мовою, дав свої значні позитивні результати. До мовної школи кожного року приїжджають студенти, які вже чітко знають, чого саме вони очікують.

Перед викладачами завдання що року стає все складнішим, адже вони повинні не лише опрацювати свою авторську технологію й удосконалити заходи, а й орієнтуватися на більш вимогливого студента, прагнути кожного року його вразити, зацікавити й іноді здивувати формами навчання. Для творчих викладачів, які працюють у літній мовній школі, це, як кажуть англійці, “challenge”, тобто виклик, це лише стимул, а не перепони для роботи.

Наприкінці роботи літньої мовної школи кожен, хто навчався, отримав лист опитування, де мав змогу висловити свою думку, побажання і зауваження, що дало можливість організаторам удосконалити процес організації навчання у літній мовній школі. Технологію “пункт призначення” було визнано ефективною щодо покращення рівня володіння мовленнєвими компетенціями студентів. Відсоток задоволених навчанням є таким значним, що у планах наступного року організувати таку мовну школу не лише на університетському, а й на всеукраїнському рівні.

***Посилання:***

1. *Богданова І. М.* Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя / *Інна Михайлівна Богданова*; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса : Маяк, 1998. — 284 с.
2. *Керекеша О. В.* Використання інтерактивної авторської технології “пункт призначення” у формуванні професійної компетентності студентів-економістів / *О. В. Керекеша, Ю. Г. Барабаш* // Проблеми сучасної педагогічної освіти. — Вип. 36. — Ч. 2. — Ялта, 2012. — С. 179-183.
3. *Пометун О. І.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / *О. І. Пометун, Л. В. Пироженко*; за ред. *О. І. Пометун*. — К. : А.С.К., 2004. — 192 с.
4. *Сметанський М. І.* Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / *Сметанський Микола Іванович* // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. — 2000. — № 2. — С. 4—12. — (Серія “Педагогіка і психологія”).

***References (transliterated and translated):***

1. *Bohdanova I.* Modulnyi pidkhd do profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky vchytelya (Modular approach to professional training of a teacher). Odessa, 1998. 284 p.
2. *Kereksha O., Barabash Yu.* Vykorystannya interaktyvnoyi avtorskoyi tekhnolohiyi “punkt pryznachennya” u formuvanni profesiynoyi kompetentnosti studentiv-ekonomistiv (Using interactive author’s technology “destination” in the development of professional competence of students-economists) // Problems of modern pedagogical education. Issue 36, Part II, Yalta, 2012. P. 179-183.
3. *Pometun O., Pyrozhenko L.* Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya : nauk.-metod. posib. (Modern lesson. Interactive technologies of learning: textbook). K., 2004. 192 p.

4. *Smetanskyi M.* Pedagogical conditions of intensification teaching and learning activity of students // Proceedings of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Series Pedagogy and psychology. 2000, № 2. P. 4-12.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013

*О. Керекеша*

**Опыт использования авторской интерактивной технологии  
“пункт назначения” в летней языковой школе**

Автор делится опытом и наработками второго года использования интерактивной технологии “пункт назначения” при работе со студентами – будущими экономистами в летней языковой школе, описывает организацию работы преподавателей по подготовке к учебному процессу в летней языковой школе, представляет анализ опыта предыдущего года работы, анализ внедрения наиболее успешных приемов, технологий, методов и авторских разработок в дальнейшей работе; освещает новые идеи, которые были воплощены в работу летней языковой школы. Пребывание в летней языковой школе – это не только обучения иностранному языку, не только общение с единомышленниками и одногруппниками. Для студентов это выход на новый уровень коммуникаций, возможность показать и проявить свой творческий и языковой потенциал, возможность проанализировать и осознать уровень своей потенциальной конкурентоспособности. Второй год работы показал, что студенты, которые приезжали в языковую школу в предыдущем году, заметно подросли и улучшили свой уровень как языковой подготовки, так и коммуникаций и творческого подхода к учебно-развлекательным мероприятиям.

**Ключевые слова:** интерактивная технология, летняя языковая школа, опыт работы с интерактивной технологией.

*О. Kereksha*

**The Best Practices of Implementing the Author’s Interactive Technology  
“Destination” in the Summer Language School**

The author shares her experience and the best practices of the second year of implementing interactive technology “Destination” in the process of working with students-future economists in the summer language school. The article describes the organization of work concerning the preparation of teachers to the educational process in the summer language school; analyzes the experience of the previous year, and introduction of the most successful techniques, technologies, methods and authoring for further work; highlights new ideas that were embodied in the work of the summer language school. Staying at summer language school is not only foreign language learning and communication with peers and classmates. It is a new level of communication, the ability for students to show and express their creative and language potential, the ability to analyze and realize their level of potential competitiveness. Second year of work showed that students who went to a language school previous year, significantly improved their level of language fluency as well as communication and creative approach to educational and recreational activities.

**Key words:** interactive technology, summer language school, experience and the best practices of working with the interactive technology.

Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент Н. В. Пазюра



УДК 377.1

*Тетяна Якимович*

## **МОДЕРНІЗАЦІЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Основним напрямом розвитку професійної освіти є забезпечення підготовки кваліфікованого працівника, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності тощо. Особливе місце у стратегії розвитку займає модернізація навчального процесу. Оскільки модернізація професійної освіти відбувається під впливом тенденцій соціально-економічного характеру, виникає об'єктивна потреба в розробці сучасного науково-методичного забезпечення і приведенні змісту підготовки майбутніх фахівців у відповідність із вимогами професійної діяльності. Нині проблема науково-методичного забезпечення процесу навчання залишається актуальною, адже професійний рівень майбутніх фахівців має відповідати сучасним і перспективним вимогам до їхньої компетентності, забезпечувати успішність і конкурентоспроможність на ринку праці.

У зв'язку з цим виникає необхідність теоретичного і практичного вирішення проблеми якісного оновлення науково-методичного забезпечення, що припускає науковий аналіз підходів до науково-методичного забезпечення освітнього процесу, теоретичне обґрунтування вимог до розроблення навчальних і методичних матеріалів, визначення шляхів їх реалізації в педагогічній практиці.

Окремі аспекти науково-методичного забезпечення представлені в дослідженнях, присвячених розробкам навчальних планів, кваліфікаційних характеристик, методик відбору і структурування змісту навчального матеріалу в професійній школі (С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Думченко, І. Козловська, В. Радкевич, Ю. Тюнников та ін.). Методологічні питання наукового обґрунтування професійної освіти представлені в працях С. Батишева, А. Беляєвої, Г. Васяновича, Н. Ничкало, О. Новикова, та ін. Загальні теоретичні питання відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації навчального процесу у професійній школі розглянуті в роботах В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, Л. Воловича, М. Таланчука, В. Шапкіна та ін.

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати загальнонаукові підходи до модернізації професійної підготовки і реалізації системи науково-методичного забезпечення.

У педагогічній і методичній літературі немає єдиного розуміння структури і складу науково-методичного забезпечення (НМЗ). Дана обставина приводить до суб'єктивного вирішення багатьох питань педагогічної практики. До науково-методичного забезпечення повинні входити структурні компоненти, необхідні для проектування і реалізації освітнього процесу, які складають його як цілісність. Основне завдання НМЗ полягає у впровадженні в освітній процес методологічних, дидактичних і методичних розробок, які відповідають сучасним вимогам педагогічної науки і практики.

Науково-методичне забезпечення професійної підготовки ми розглядаємо як систему, процес і результат. Під *системою* науково-методичного забезпечення навчального процесу розуміємо забезпечення взаємодії всіх його компонентів: цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання. Під НМЗ цільової професійної підготовки розуміємо *процес* пошуку і розробки організаційно-педагогічних і методичних механізмів доведення наукових результатів до їх практичного застосування в діяльності суб'єктів освіти. *Результатом* науково-методичного забезпечення є конкретні рекомендації педагогам та учням щодо процесу навчання. Основна вимога до рекомендацій полягає у тому, що вони повинні бути засобом перенесення виявлених педагогічних закономірностей і теорій на рівень конкретних методик.

Модернізація трактується як удосконалення, оновлення об'єкта, приведення його у відповідність із новими вимогами і нормами, умовами, показниками якості; макропроцес переходу від традиційного до модернізованого у трьох різних значеннях: внутрішній розвиток, наздоганяюча модернізація, процес еволюційного розвитку, тобто модернізація як перманентний процес, що здійснюється за допомогою інновацій.

На думку В. Краєвського, завдання модернізації освіти полягає в забезпеченні її якості відповідно до запитів сучасного життя і потреб розвитку країни, забезпеченні різноманіття освітніх установ і варіативності освітніх програм [2].

Л. Самолдіна пропонує трирівневу структуру науково-методичного забезпечення цільової професійної підготовки майбутніх фахівців. *Методологічний рівень* включає обґрунтування застосування системного, цільового, дуального, компетентісного і модульного підходів до професійної підготовки, до проектування і реалізації навчальних планів і програм, до розробки і реалізації компонентів навчально-виховного процесу. *На теоретичному рівні* розглядається сукупність принципів, що лежать в основі цільової професійної підготовки в конкретних формах, методах, засобах навчання, формах організації наочної діяльності студентів із метою засвоєння ними конкретного вмісту в певній галузі знання і професійної діяльності. На методичному рівні розкривається теоретично обґрунтована

й апробована на практиці сукупність форм, методів і прийомів навчальної діяльності педагога й учня з оволодіння змісту навчально-програмної документації; засобів навчання та контролю [4, с. 93-97].

Такий підхід дає нам можливість проаналізувати проблему модернізації науково-методичного забезпечення на *методологічному, загальнодидактичному та практичному* рівнях.

Проаналізуємо проблему модернізації науково-методичного забезпечення на методологічному рівні. Функціями методології педагогіки є: визначення характеру знань, що входять у таке забезпечення, розробка способів їх отримання, виявлення структури забезпечення нормативних матеріалів (наприклад, освітніх стандартів), до яких можуть бути включені знання з різних галузей наукового знання, тощо. Постійно діючим чинником оновлення і розвитку педагогічної науки і системотвірним чинником у науковому забезпеченні освітньої практики є рух до створення нормативно-методологічних і теоретичних орієнтирів для концептуального і проектувального освоєння різних аспектів освіти [2].

Методологічною базою модернізації професійної освіти є такі філософські теорії: екзистенціалізм, позитивізм, прагматизм. Екзистенціалізм (філософія існування) здійснює ціннісний підхід до знань з погляду важливості їх для окремої особистості. Акцент у процесі пізнавальної діяльності робиться не на розум, а на емоції, віру, мрію. Філософія екзистенціалізму стала світоглядною базою ідеї максимальної індивідуалізації навчання. Позитивізм акцентує увагу не на змісті, а на методах пізнання. Головними, таким чином, є не самі знання, а методи їх набуття. Прагматизм (філософія дії) критерієм істинності знань вважає індивідуальний досвід суб'єкта пізнання і все те, що сприяє власному успіху [3, с. 35].

Вивчення проблеми модернізації ми здійснюємо на основі таких концептуальних підходів: культурологічного, розглядаючи його з позицій філософії екзистенціалізму; конструктивно-діяльнісного та технологічного підходу, розглядаючи його з позицій філософії прагматизму.

Культурологічний підхід в педагогіці досліджений у роботах Г. Балла, І. Беха, В. Біблера, О. Газмана, В. Зінченка, І. Зязюна, Л. Колмогорової, С. Максименка, А. Петровського, В. Рибалки, С. Шандрука. Щодо науково-методичного забезпечення цей підхід полягає у формуванні професійної культури, етичних і естетичних уявлень, системи поглядів, норм професійної поведінки, потреб, мотивів діяльності, професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, світогляду майбутніх фахівців.

Діяльнісний підхід у педагогіці досліджено у роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної та ін. Щодо

модернізації науково-методичного забезпечення конструктивно-діяльнісний підхід полягає у розробці даного забезпечення на основі паритетності освітніх і виробничих цілей, відбір і систематизацію навчального матеріалу щодо конкретних видів діяльності.

Технологічний підхід полягає у науково-методичному забезпеченні конкретної компетенції та комплексного освоєння професійних знань, умінь і навичок виконання конкретної трудової функції майбутнім фахівцем за допомогою відповідної організації навчання (форм, методів і засобів навчання).

На загальнодидактичному рівні модернізація в освіті має три аспекти: створення нормативних та організаційних механізмів; мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів; стимулювання якостей, що сприяють конкурентоспроможності.

*Сутністю* освітнього процесу стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистий. Необхідним є перенесення акценту із засвоєння знань на їх самотійне отримання. Основна вимога до сучасного фахівця – вміти вчитися самотійно. Наступне завдання – забезпечення індивідуальної зони творчого розвитку і самореалізації учня. У змісті освіти повинна бути закладена можливість участі учня у визначенні власної освітньої стратегії.

Система науково-методичного забезпечення змісту професійної освіти має такі компоненти: процедура аналізу професійного поля маркетингу, орієнтована на розробку професіограми; інформаційна база, що містить когнітивний компонент (сума фундаментальних і техніко-технологічних знань, які визначають зміст професійної діяльності) і біхевіористичний компонент (сума психолого-педагогічних вимог до типу професійного мислення фахівця, що відображає характер професійної діяльності); педагогічний інструментарій трансформації когнітивного компоненту інформаційної бази у зміст навчання; професіограма, що містить модель професійної діяльності та модель фахівця; механізм визначення коректності й ефективності системи науково-методичного забезпечення проектування змісту, опосередкований через експериментальний навчальний процес. Запропонована система науково-методичного забезпечення проектування змісту професійної освіти має універсальний (стосовно професійної галузі) характер і за своєю суттю є системою забезпечення проектування інноваційного змісту професійної освіти [1, с. 19].

Проаналізуємо модернізацію освіти на прикладному рівні. Наукове знання відноситься до числа засобів її вирішення. Практичне завдання і наукова проблема не співвідносяться один з одним прямолінійно (зв'язок “один до одного”). Щоб перекласти практичне завдання мовою науки, співвіднести її

з науковою проблематикою, необхідно врахувати всі структурні ланки, що пов'язують науку з практикою, з їх конкретним змістом. Одне практичне завдання може бути вирішене на основі вивчення безлічі наукових проблем, і, навпаки, результати вирішення однієї наукової проблеми можуть сприяти вирішенню безлічі практичних завдань (зв'язок “багато до багатьох”).

Логіка зворотного зв'язку між практичним завданням і науковою проблемою така: ставиться практичне завдання (модернізація освіти), потім виявляється і формулюється сукупність спеціально-наукових проблем, вирішення яких сприятиме розв'язанню практичного завдання. Це дасть знання, які увійдуть до системи науково-методичного забезпечення модернізації.

На практичному рівні модернізації підлягає і методична робота. Методична робота – обов'язкова складова частина професійно-педагогічної (управлінської) діяльності, в рамках якої створюються теоретичні продукти (розробки, конспекти тощо), що забезпечують педагогічні й управлінські дії. Предметом методичної роботи виступають не лише засоби професійно-педагогічної (управлінської) комунікації, але і зміст навчання (навчальні матеріали) і зміст управлінської дії (управлінські рішення у вигляді наказів, розпоряджень, програм тощо).

У процесі модернізації методичної роботи необхідно уточнити поняття методичної роботи з позицій інноваційної діяльності. Модернізація методичної роботи – це процес проектування стратегії оновлення методичної роботи, спрямований на підвищення професійної компетентності педагогів, що здійснюють інноваційну педагогічну діяльність. Це діяльність щодо освоєння, апробації, створення й упровадження освітніх інновацій; діяльність із підвищення якості освіти, що виявляється в прогресивних змінах змісту освіти.

Таким чином, інноваційну методичну роботу визначаємо як систему заходів, орієнтовану на створення або освоєння нових (інноваційних) способів професійно-педагогічної діяльності.

Організація методичної роботи передбачає розподіл функцій управління і закріплення певного порядку їх виконання. Важливою умовою організації системи інноваційної методичної роботи є визначення критеріїв оцінювання її ефективності. При цьому необхідно уточнити поняття “критерій”. Це ознака, на підставі якої виробляється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило думки, оцінки. Основними критеріями оцінювання ефективності методичної роботи можуть бути критерії, запропоновані Ю. Бабанським: результативність; раціональність; стимулюючий характер.

Таким чином, науково-методичне забезпечення професійної підготовки ми розглядаємо як систему, процес і результат. Такий підхід дає нам можливість проаналізувати проблему модернізації науково-методичного забез-

печення на методологічному, загальнодидактичному та практичному рівнях. На практичному рівні модернізації підлягає саме методична робота.

**Посилання:**

1. *Галеев Р. Б.* Научно-методическое обеспечение проектирования содержания профессионального образования в системе многоуровневой подготовки специалистов в области маркетинга : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / *Рауля Бариевна Галеева*. — Казань, 2004. — 23 с.
2. *Краевский В. В.* Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования // Интернет-журнал “Эйдос”. — 2003. — 07 ноября. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования “Эйдос”, e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).
3. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VII Всерос. научно-практ. конф. : в 8 ч. Ч. 1 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. *Д. Ф. Ильясов*. — М. ; Челябинск : “Образование”, 2008. — 334 с.
4. *Самолдина Л. Н.* Проектирование научно-методического обеспечения целевой профессиональной подготовки в студентах ССУЗ / *Л. Н. Самолдина* / Профессиональное образование и производство: проблемы социального партнерства, профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников : Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. — Казань : РИЦ “Школа”, 2007. — С. 93—97.

**References (transliterated and translated):**

1. *Galeyev R.* Nauchno-metodicheskoye obespecheniye proyektirovaniya sodержaniya professionalnogo obrazovaniya v sisteme mnogourovnevoy podgotovki spetsialistov v oblasti marketinga : avtoref. dis. na soisk. nauch. stepeni kand. ped. nauk (Scientific and methodological support of designing the content of professional education in the system of multilevel training of specialists in the field of marketing : author’s abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Kazan, 2004. 23 p.
2. *Krayevskiy V.* Mesto i funktsii metodologii pedagogiki v nauchno-metodicheskom obespechenii modernizatsii obrazovaniya (Role and functions of the methodology of pedagogy in scientific and methodological support the modernization of education // Internet Journal “Eidos”). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>.
3. Modernizatsiya sistemy professionalnogo obrazovaniya na osnove reguliruyemogo evolyutsionirovaniya (Modernization of the system of professional education on the basis of the controlled evolution : proceedings of the 7<sup>th</sup> all-Russian Scientific Conference : in 8 parts. Part 1. Moscow, Chelyabinsk, 2008. 334 p.
4. *Samoldina L.* Proyektirovaniye nauchno-metodicheskogo obespecheniya tselevoy professionalnoy podgotovki v studentov SSUZ (Designing scientific and methodical support of target professional training of students in colleges) // Vocational education and production: problems of social partnerships, professional training and employment of graduates: Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference. Kazan, 2007. P. 93-97.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013

*Т. Якимович*

**Модернизация научно-методического обеспечения профессиональной подготовки**

Проблема модернизации научно-методического обеспечения проанализирована на методологическом, общедидактическом и практическом уровнях. Обосновано общенаучные подходы к проектированию и реализации системы научно-методического обеспечения. Инновационную методическую работу автор определяет как систему мер, ориентированную на создание или освоение новых (инновационных) способов профессионально-педагогической деятельности. Организовать методическую работу – значит распределить функции управления и закрепить определенный порядок их выполнения. Важным условием организации системы инновационной методической работы является определение критериев оценки ее эффективности. Автор статьи делает вывод о том, что научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки следует рассматривать как систему, процесс и результат. Такой подход дает возможность автору проанализировать проблему модернизации научно-методического обеспечения на методологическом, общедидактическом и практическом уровнях. На общедидактическом уровне модернизация в образовании имеет три аспекта: создание нормативных и организационных механизмов; мобилизация внешних и внутренних ресурсов, стимулирование качеств, способствующих конкурентоспособности. На практическом уровне модернизации подлежит именно методическая работа.

**Ключевые слова:** модернизация, научно-методическое обеспечение, профессиональная подготовка.

*Т. Yakymovych*

**Modernizing Scientific and Methodological Support for Professional Training**

The author analyzes the problem of modernization of scientific and methodical support at methodological, general didactic and practical levels. The article grounds general scientific approaches to planning and realization of the system of the scientific and methodical support. The author defines innovative methodical work as a system of measures aimed at formation the development of new (innovative) ways of professional and pedagogical activities. To organize methodical work means to distribute functions of management and to fix certain order of their accomplishment. An important condition for the organization of innovative methodical work is determination of the criteria for evaluating its effectiveness. The author concludes that the scientific and methodical support of professional training should be regarded as a system, process, and outcome. Such approach enables the author to analyze the problem of modernization of scientific and methodical support on the methodological, general didactic and practical levels. Modernization in education on general didactic level has three aspects: the creation of regulatory and organizational mechanisms, mobilization of external and internal resources, and stimulation of qualities contributing to competitiveness. On a practical level methodical work is the subject of modernization.

**Key words:** modernization, scientific and methodical support, professional training.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович

УДК 378.1

*Віта Даценко*

## **ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ**

Нині найважливішими чинниками реалізації сучасних вимог до вищої освіти є не подовження термінів навчання, а організація і зміна методик викладання, активізація та інтенсифікація навчального процесу. На зміну жорсткій авторитарній уніфікованій освіті, яка надавала високий рівень загальних знань, приходить освіта, напрямами розвитку якої стають орієнтація на розвиток особистості, створення можливості для творчості, практична застосовність знань, використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Дослідники, що займаються проблемами вищої школи, відзначають ряд перспективних напрямів у розвитку сфери вищої освіти, спрямованих на активізацію освітнього процесу за рахунок розробки нових технологій і методик навчання, інтеграції навчальних і наукових напрямів діяльності вищих навчальних закладів [1-6].

У багатьох ВНЗ країни робляться спроби поєднання традиційних і нових методів навчання й організації навчального процесу. Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що якість отриманих студентами у ВНЗ знань залежить не лише від обсягу навчального матеріалу, але і від застосовуваних методів навчання.

До сучасних методів, які піднімають організацію процесу навчання на якісно новий рівень і підвищують ефективність навчання в цілому, відносяться нові інформаційні технології, серед яких найбільш актуальними є електронні навчальні ресурси (ЕОР). У сучасному світі ЕОР стають основним засобом досягнення найбільш пріоритетних освітніх цілей. Одним із визначальних компонентів ЕОР, що сприяють послідовному викладу досліджуваного матеріалу, його засвоєнню та закріпленню, є електронні презентації [2; 4; 6].

Електронні презентації є логічно пов'язаною послідовністю слайдів, об'єднаних однією тематикою і загальними принципами оформлення. Основний принцип їх дії – це вплив на візуальне мислення при вивченні нового матеріалу [1; 2; 3]. Презентація матеріалів, які супроводжуються короткими пояснювальними текстами, сприяє більш ефективному розумінню наукових фактів і складних концепцій. Вона включає в себе найбільш коротку і важливу інформацію, необхідну для запам'ятовування, а



важливість її застосування полягає в тому, щоб: раціоналізувати форми підношення інформації; підвищити ступінь наочності; отримати швидкий зворотний зв'язок; відповідати науковим і культурним інтересам і запитам учнів; створити емоційне ставлення до навчальної інформації; активізувати пізнавальну діяльність учнів; реалізувати принципи індивідуалізації та диференціації навчального процесу [4].

Мета роботи полягає у представленні розроблених і застосованих у процесі навчання дисципліни “Хімія” у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті електронних презентацій.

Необхідною умовою раціональної підготовки сучасного фахівця є цілісність і системність у вивченні фундаментальних і спеціальних дисциплін, максимальне використання потенційних можливостей фундаментальних дисциплін із метою формування у майбутніх спеціалістів професійних якостей. Дисципліна “Хімія” належить до розряду фундаментальних, викладається практично для всіх спеціальностей технічних ВНЗ на перших курсах навчання, її слід розглядати як найважливішу складову в системі фундаментальної підготовки сучасного фахівця.



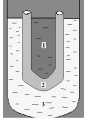
Викладачі кафедри хімії Харківського національного автомобільно-дорожнього університету вирішили проблему активізації процесу викладання дисципліни “Хімія” за рахунок використання активних та інтерактивних форм проведення занять. Для підвищення якості навчання на кафедрі хімії розроблений і систематично застосовується комплекс електронних презентацій з усіх блоків модулів дисципліни як наочний матеріал для супроводу пояснення нового матеріалу на лекціях. Логічна схема побудови електронних лекційних презентацій, вживана для всього курсу хімії [5], полягає в наступному: перший слайд – це завжди тема лекції; другий слайд – план проведення лекції або загальне пояснення до теми; наступні слайди включають ілюстрації, приклади практичного застосування об'єкта вивчення; зразки тестових завдань із досліджуваного блоку дисципліни; останній слайд – підсумок, тобто виділяється те головне, що повинно бути зрозуміле і залишитися в пам'яті.

Розроблений електронно-презентаційний матеріал за темами “Основи хімічної кінетики”, “Теорія розчинів”, “Теорія горіння”, “Основи електрохімії”, “Хімічні джерела струму”, “Корозія металів та засоби захисту від неї”, “Основні композиційні матеріали в автомобілебудуванні” має багато позитивних сторін. Лекції з навчального курсу організовані шляхом поєднання традиційних методів з електронними презентаціями. За допомогою проектора на великий екран виносяться основні теоретичні положення окремих тем курсів, що читаються, схеми та таблиці. В іншому органі-

зація лекцій йде за традиційною схемою: студенти записують необхідну для них інформацію, пояснення викладача до презентацій. Послідовність показу і логіка побудови слайдів залежать від змісту матеріалу, що вивчається, і особливостей сприйняття студентами. За кожним змістовним модулем оформлено 10-12 слайдів презентації. До цих слайдів озвучуються відповідні коментарі викладача. Так, для проведення лекції з модуля “Хімічні джерела струму (ХДС)” використовуються слайди: “Первинні джерела струму” (рис. 1), “Вторинні джерела струму” (рис. 2). Впродовж лекції студенти, розглядаючи пропоновані об’єкти на електронному слайді й обговорюючи його особливості з викладачем, згадують вивчений раніше матеріал і застосовують його у новій конкретній ситуації.

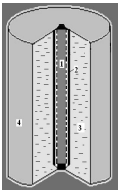
<p><b>Марганцево-цинковий елемент (Лекланше)</b> ЕРС = 1,5 В</p> $\text{Zn} + 2\text{NH}_4\text{Cl} + 2\text{MnO}_2 \rightarrow \text{ZnCl}_2 + \text{Mn}_2\text{O}_3 + 2\text{NH}_3 + \text{H}_2\text{O}$  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Графіт;</li> <li>2. MnO<sub>2</sub>;</li> <li>3. р-н NH<sub>4</sub>Cl;</li> <li>4. Zn</li> </ol>	<p><b>Окисно-ртутний елемент</b> ЕРС = 1,5 В</p> $\text{Zn} + \text{HgO} + 2\text{KOH} \rightarrow \text{K}_2\text{ZnO}_2 + \text{H}_2\text{O} + \text{Hg}$  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ізолятор;</li> <li>2. Zn;</li> <li>3. 40% KOH;</li> <li>4. HgO;</li> <li>5. Корпус</li> </ol>	<p><b>“Дихаючі елементи”</b> ЕРС = 1,4 В</p> $2\text{Zn} + \text{O}_2 + 2\text{NaOH} \rightarrow 2\text{NaHZnO}_2$ <p><b>Резервні елементи (наливні)</b> <math>\text{Mg} + \text{CuCl}_2 \rightarrow \text{MgCl}_2 + \text{Cu}</math></p>
--	--	---

**Рис. 1. Первинні джерела струму**

<p><b>АКУМУЛЯТОРИ (вторинні елементи)</b> ЕРС = 2,0 – 2,2 В</p> $\text{Pb} + \text{PbO}_2 + 2\text{H}_2\text{SO}_4 \xrightleftharpoons[\text{заряд}]{\text{розряд}} 2\text{PbSO}_4 + 2\text{H}_2\text{O}$  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Електроліт;</li> <li>2. Свинцева решітка (анод);</li> <li>3. Свинцева решітка (катод)</li> </ol>	<p><b>ЛУЖНІ АКУМУЛЯТОРИ</b></p> <p><b>Залізо-нікелевий</b> ЕРС = 1,35 – 1,4 В</p> $\text{Fe} + \text{Ni}_2\text{O}_3 + 3\text{H}_2\text{O} \xrightleftharpoons[\text{заряд}]{\text{розряд}} 2\text{Ni}(\text{OH})_2 + \text{Fe}(\text{OH})_2$ <p><b>Нікель-кадмієвий</b></p> $\text{Cd} + \text{Ni}_2\text{O}_3 + 2\text{H}_2\text{O} \xrightleftharpoons[\text{заряд}]{\text{розряд}} 2\text{Ni}(\text{OH})_2 + \text{Cd}(\text{OH})_2$ 	<p><b>ПЕРСПЕКТИВНІ АКУМУЛЯТОРИ</b></p> <p><b>Натрій-сірковий</b></p> $2\text{Na} + \text{S} \xrightleftharpoons[\text{заряд}]{\text{розряд}} 2\text{Na}_2\text{S}$  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рідкий натрій (Na)</li> <li>2. Мембрана (Na<sub>2</sub>O; Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub>)</li> <li>3. Рідка сірка (S)</li> </ol>
--	--	--

**Рис. 2. Вторинні джерела струму**

При розгляді основних характеристик хімічних джерел струму студенти повинні знати матеріал за раніше вивченими темами: окисно-відновні реакції, будова гальванічних елементів і електродні процеси, що відбуваються в них, складання схем гальванічних елементів і розрахунок їх ЕРС. На рис. 4 наведено приклад ведення конспекту лекції з вивчення одного з первинних джерел струму.

<p><b>Марганцево-цинковий елемент</b></p> <p align="center"><math>Zn + 2NH_4Cl + 2MnO_2 \rightarrow ZnCl_2 + Mn_2O_3 + 2NH_3 + H_2O</math></p>  <p>1. Графіт; 2. <math>MnO_2</math>; 3. р-н <math>NH_4Cl</math>; 4. <math>Zn</math></p>	<p align="center"><math>Zn + 2NH_4Cl + 2MnO_2 \rightarrow ZnCl_2 + Mn_2O_3 + 2NH_3 + H_2O</math></p> <p><b>Електродні реакції</b>          А (-) <math>Zn - 2e^- \rightarrow Zn^{2+}</math>          К (+) <math>Mn^{+4} + 1e^- \rightarrow Mn^{+3}</math></p> <p><b>Схема</b>          А (-) <math>Zn / NH_4Cl / MnO_2</math>; С (+) К</p> <p><b>Характеристика</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Працює у будь-якому положенні;</li> <li>2. Не сприйнятливий до невеликих струсів;</li> <li>3. ЕРС = 1,5 В;</li> <li>4. Термін служби – до 1 року</li> </ol> <p><b>Застосування</b>          для живлення радіоприймачів, кишенькових ліхтариків, електрифікованих промислових і побутових приладів</p>
--	---

**Рис. 4. Приклад заповнення конспекту з теми лекції “Хімічні джерела струму” з питання “Марганцево-цинковий гальванічний елемент”**

Узагальнення і систематизація отриманих студентами знань, як правило, проводиться у кінці лекції й оформляється на електронному слайді у вигляді прикладів тестових завдань із теми лекції (рис. 5).

<p><b>1. СТАНДАРТНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОДНЕВОГО ЕЛЕКТРОДУ ДОРІВНЮЄ</b>          А. 0 В    Б. 1 В    В. 10 В    Г. 0,1 В</p> <p><b>2. КИСНЕВО-ВОДНЕВИЙ ПАЛИВНИЙ ЕЛЕМЕНТ</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 15%;">Електроліт</th> <th colspan="2">Реагуюча речовина на</th> </tr> <tr> <td></td> <th style="width: 35%;">аноді</th> <th style="width: 50%;">катоді</th> </tr> <tr> <td>1. луг</td> <td>А. Кисень</td> <td>І. Кисень</td> </tr> <tr> <td>2. кислота</td> <td>Б. Водень</td> <td>ІІ. Водень</td> </tr> <tr> <td></td> <td>В. Пара води</td> <td>ІІІ. Пара води</td> </tr> </table>	Електроліт	Реагуюча речовина на			аноді	катоді	1. луг	А. Кисень	І. Кисень	2. кислота	Б. Водень	ІІ. Водень		В. Пара води	ІІІ. Пара води	<p><b>3. ХІМІЧНІ ДЖЕРЕЛА СТРУМУ</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 25%;">Назва ХДС</th> <th style="width: 45%;">Електродна реакція</th> <th style="width: 30%;">Вид ХДС</th> </tr> <tr> <td>1. Лекцанше</td> <td>А. <math>Mg + CuCl_2 \rightarrow MgCl_2 + Cu</math></td> <td>І. Первинний</td> </tr> <tr> <td>2. Наливний</td> <td>Б. <math>2Zn + O_2 \rightarrow 2Zn^{2+} + 2O^{2-}</math></td> <td>ІІ. Вторинний</td> </tr> <tr> <td>3. Свинцевий акумулятор</td> <td>В. <math>Fe + 2Ni^{3+} \rightarrow Fe^{2+} + Ni^{2+}</math></td> <td>ІІІ. Паливний</td> </tr> <tr> <td>4. Окисно-рртутний</td> <td>Г. <math>Pb + Pb^{4+} \leftrightarrow 2Pb^{2+}</math></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. “Дихаючий”</td> <td>Д. <math>Zn + 2Mn^{4+} \rightarrow Zn^{2+} + 2Mn^{3+}</math></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Е. <math>Zn + Hg^{2+} \rightarrow Zn^{2+} + Hg</math></td> <td></td> </tr> </table>	Назва ХДС	Електродна реакція	Вид ХДС	1. Лекцанше	А. $Mg + CuCl_2 \rightarrow MgCl_2 + Cu$	І. Первинний	2. Наливний	Б. $2Zn + O_2 \rightarrow 2Zn^{2+} + 2O^{2-}$	ІІ. Вторинний	3. Свинцевий акумулятор	В. $Fe + 2Ni^{3+} \rightarrow Fe^{2+} + Ni^{2+}$	ІІІ. Паливний	4. Окисно-рртутний	Г. $Pb + Pb^{4+} \leftrightarrow 2Pb^{2+}$		5. “Дихаючий”	Д. $Zn + 2Mn^{4+} \rightarrow Zn^{2+} + 2Mn^{3+}$			Е. $Zn + Hg^{2+} \rightarrow Zn^{2+} + Hg$	
Електроліт	Реагуюча речовина на																																				
	аноді	катоді																																			
1. луг	А. Кисень	І. Кисень																																			
2. кислота	Б. Водень	ІІ. Водень																																			
	В. Пара води	ІІІ. Пара води																																			
Назва ХДС	Електродна реакція	Вид ХДС																																			
1. Лекцанше	А. $Mg + CuCl_2 \rightarrow MgCl_2 + Cu$	І. Первинний																																			
2. Наливний	Б. $2Zn + O_2 \rightarrow 2Zn^{2+} + 2O^{2-}$	ІІ. Вторинний																																			
3. Свинцевий акумулятор	В. $Fe + 2Ni^{3+} \rightarrow Fe^{2+} + Ni^{2+}$	ІІІ. Паливний																																			
4. Окисно-рртутний	Г. $Pb + Pb^{4+} \leftrightarrow 2Pb^{2+}$																																				
5. “Дихаючий”	Д. $Zn + 2Mn^{4+} \rightarrow Zn^{2+} + 2Mn^{3+}$																																				
	Е. $Zn + Hg^{2+} \rightarrow Zn^{2+} + Hg$																																				

**Рис. 5. Приклади тестових завдань до модульного контролю за темою “Хімічні джерела струму”**

За короткий проміжок часу студенти можуть ознайомитися з різними формами, типами та видами тестових завдань, які будуть винесені на модульний контроль. Приклади тестових завдань по закінченні лекції активно допомагають у формуванні здатності встановлювати причинно-наслідкові залежності у майбутніх фахівців. Даний підхід дозволяє закріпити вивчений матеріал, показати взаємозв'язок між теоретичними знаннями і їх практичним застосуванням, сприяє формуванню у студентів практичних навичок.

Значне місце інформаційні технології займають у виконанні студентами реферативних, курсових, випускних і науково-дослідних робіт. Під час викладу матеріалу студенти використовують електронні презентації, що включають основні результати виконаної роботи, у вигляді схем, графіків, діаграм і таблиць, розроблені технологічні схеми. Оформлення електронних презентацій для своїх доповідей формує у студентів мистецтво пізнання в поєднанні з допитливістю – необхідними складовими для набуття та вдосконалення професійної компетентності. Приклад оформлення електронної презентації до доповіді випускної роботи студента V курсу за спеціальністю “Екологія й охорона навколишнього середовища” наведено на рис. 6.

Елементний склад нафти			Просторова структура катіоніту КУ-2	Технологічна схема очистки стічних вод від іонів хлору																																				
<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Неорганические</th> <th colspan="2">Органические</th> </tr> <tr> <td colspan="4">Твердые (массовая доля, %)</td> </tr> <tr> <td>SiO<sub>2</sub></td> <td>FeO, Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub></td> <td>Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub></td> <td>Na<sub>2</sub>O, CaO, V<sub>2</sub>O<sub>5</sub>, MgO</td> </tr> <tr> <td>61</td> <td>49</td> <td>39</td> <td>12, 11, 5, 4</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Жидкие</td> </tr> <tr> <td colspan="4">1,5 - 90%</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Пластовая вода</td> <td colspan="2">Вода для образования нефтяных эмульсий</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Газообразные</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Воздух</td> <td colspan="2">Газы</td> </tr> </table>					Неорганические		Органические		Твердые (массовая доля, %)				SiO <sub>2</sub>	FeO, Fe <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	Al <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	Na <sub>2</sub> O, CaO, V <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , MgO	61	49	39	12, 11, 5, 4	Жидкие				1,5 - 90%				Пластовая вода		Вода для образования нефтяных эмульсий		Газообразные				Воздух		Газы	
Неорганические		Органические																																						
Твердые (массовая доля, %)																																								
SiO <sub>2</sub>	FeO, Fe <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	Al <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	Na <sub>2</sub> O, CaO, V <sub>2</sub> O <sub>5</sub> , MgO																																					
61	49	39	12, 11, 5, 4																																					
Жидкие																																								
1,5 - 90%																																								
Пластовая вода		Вода для образования нефтяных эмульсий																																						
Газообразные																																								
Воздух		Газы																																						
<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Нафтеновые кислоты</th> </tr> <tr> <td colspan="2">C<sub>9</sub>H<sub>11</sub>COOH-C<sub>14</sub>H<sub>27</sub>COOH</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Жирные кислоты</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Фенолы</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Азотсодержащие кислоты</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Серосодержащие вещества</th> </tr> </table>			Нафтеновые кислоты		C <sub>9</sub> H <sub>11</sub> COOH-C <sub>14</sub> H <sub>27</sub> COOH		Жирные кислоты		Фенолы		Азотсодержащие кислоты		Серосодержащие вещества																											
Нафтеновые кислоты																																								
C <sub>9</sub> H <sub>11</sub> COOH-C <sub>14</sub> H <sub>27</sub> COOH																																								
Жирные кислоты																																								
Фенолы																																								
Азотсодержащие кислоты																																								
Серосодержащие вещества																																								

**Рис. 6. Приклад оформлення електронної презентації до доповіді випускної роботи**

Таким чином, можна зробити висновок, що застосування інформаційних комп'ютерних технологій у процесі навчання хімії підвищує якість навчання і дозволяє: активізувати пізнавальний інтерес студентів і підвищити мотивацію навчання; раціонально використовувати час навчання; зробити навчальний матеріал таким, що запам'ятовується і легко засвоюється; сприяти зниженню стомлюваності, створювати атмосферу психологічного комфорту; формувати свідомість необхідності постійного самонавчання.

**Посилання:**

1. *Ахметова Д.* Преподаватель вуза и инновационные технологии / *Д. Ахметова, Л. Гурье* // Высшее образование в России. — 2001. — № 4. — С. 138—144.
2. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / *В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур.* — М. : Высш. шк., 1989. — 144 с.
3. *Борисова Т. Н.* Применение в учебном процессе компьютерных и информационных технологий / *Т. Н. Борисова, Л. М. Захарцова, А. Н. Кузьмина* // Специалист. — 2008. — № 6. — С. 40.

4. Григорук П. М. Використання комп'ютерних слайдів як засобу активізації пізнавального інтересу слухачів / П. М. Григорук, С. С. Григорук // Дослідження динамічних процесів у військово-інженерних конструкціях : Матеріали наук. конф. — Хмельницький, 1997. — С. 58—59.
5. Дендебер С. В. Современные технологии в процессе преподавания химии / С. В. Дендебер, О. В. Ключникова // Специалист. — 2008. — № 4. — С. 25—34.
6. Электронное обучение. Рекомендации руководителям библиотечных и информационных служб / Под ред. Мэксин Меллинг. — М. : Омега-Л, 2006. — 224 с.

***References (transliterated and translated):***

1. Akhmetova D. Prepodavatel vuza i innovatsionnyye tekhnologii (University teacher and innovative technologies) // Higher Education in Russia. 2001, № 4. P. 138-144.
2. Bospalko V. Sistemno-metodicheskoye obespecheniye uchebno-vospitatelnogo protsessa podgotovki spetsialistov (Systemic and methodical support of the educational process). M., 1989. 144 p.
3. Borisova T., Zakhartsova L., Kuzmina A. Primeneniye v uchebnom protsesse kompiyuternykh i informatsionnykh tekhnologiy (Application of computer and information technologies in the learning process) // Specialist. 2008, № 6. P. 40.
4. Hryhoruk P., Hryhoruk S. Vykorystannya kompiyuternykh slaydiv yak zasobu aktyvizatsiyi piznavalnoho interesu slukhachiv (Using computer slides as a mean of enhancing the cognitive interest of listeners) // Study of dynamic processes in military engineering structures: information on the scientific conference. Khmelnytskyi, 1997. P. 58-59.
5. Dendeber S., Klyuchnikova O. Sovremennyye tekhnologii v protsesse prepodavaniya khimii (Modern technologies of chemistry teaching) // Specialist. 2008, № 4. P. 25-34.
6. Elektronnoye obucheniye. Rekomendatsii rukovoditelyam biblioteknykh i informatsionnykh sluzhb (E-learning. Recommendations to managers of library and information services). M., 2006. 224 p.

Стаття надійшла до редакції 15.05.2013

***В. Даценко***

**Повышение эффективности изучения химии в техническом вузе**

Исследованы возможности формирования и развития профессиональных качеств студентов при использовании электронных презентаций в обучении дисциплине “Химия”. Показано, что их применение повышает мотивацию и качество обучения, позволяет рационально распределить время, делает учебный материал запоминающимся. Автор представляет разработанный электронно-презентационный материал по темам “Основы химической кинетики”, “Теория растворов”, “Теория горения”, “Основы электрохимии”, “Химические источники тока”, “Коррозия металлов и средства защиты от нее”, “Основные композиционные материалы у автомобилестроения”, анализирует его преимущества. Автор статьи делает вывод, что применение информационных компьютерных технологий в процессе обучения фундаментальных дисциплин, а именно химии, в техническом высшем учебном заведении повышает качество обучения и позволяет активизировать познавательный интерес студентов и повысить мотивацию обучения; рационально использовать время обучения; сделать учебный материал запоминающимся и легко усваиваемым, способствовать снижению утомляемости, создавать атмосферу психологического комфорта; формировать сознание необходимости постоянного самообучения.

**Ключевые слова:** электронные презентации, обучение, дисциплина “Химия”.

*V. Datsenko*

**Improving the Efficiency Chemistry Studying in Technical Colleges**

The author studies the possibilities of forming and development of students' professional qualities while using the electronic presentations during teaching the discipline "Chemistry". It is shown that the application of them promotes motivation and quality of study, allows to utilize time rationally, and makes the educational material memorable. The author proposes designed electronically presentable material on the following subjects "Fundamentals of Chemical Kinetics", "Theory of Solutions", "Combustion Theory", "Fundamentals of Electrochemistry", "Chemical Supply Source", "Corrosion of Metals and Protective Means", "Basic Composite Materials of the Automotive Industry". The author concludes that the introduction of information and computer technologies into the process of fundamental disciplines studying, namely chemistry, in higher vocational schools improves the quality of learning and allows to activate cognitive interest of students and increase the motivation for learning; to use learning time efficiently; to make educational material memorable and easy to digest, to reduce fatigue, to create an atmosphere of psychological comfort; to form the understanding of need for constant self-education.

***Key words:*** electronic presentations, teaching, discipline "Chemistry".

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

УДК 378.2

*Оксана Микитюк*

## **ФОРМУВАННЯ У ВЧИТЕЛІВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Реформування освітньої системи в Україні спрямоване на особистісно орієнтоване становлення, самовизначення, самовираження індивідуума та його готовність до професійної діяльності у навчальному закладі.

Компетентності як характеристика результатів навчання широко використовуються в освітніх системах європейських країн, США, Канади. Компетентності розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміцнення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування та розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у певній сфері. Останнім часом у зв'язку з підвищенням самостійності та відповідальності самого учня за свою освіту значно посилюється і моніторинг освітньої діяльності учня й організація поточної та підсумкової атестації, й увага до організації навчально-дослідницької діяльності учнів. У контексті досліджень ми поставили завдання простежити і проаналізувати основні особливості організації навчально-дослідницької діяльності учнів при вивченні шкільного курсу основ медичних знань (у складі предмета “захист Вітчизни”), а саме: спрямованість учня на оволодіння предметними компетенціями (основи цивільного захисту, певними знаннями та вміннями в області основ безпеки життєдіяльності та надання першої медичної допомоги у надзвичайних ситуаціях, перша медична допомога хворим, догляд за хворими, профілактика захворювань тощо); засвоєння загального алгоритму дії щодо самостійної навчально-дослідницької діяльності.

Таким чином, послідовне впровадження компетентнісного підходу торкається всіх компонентів навчально-виховного процесу та потребує суттєвого перегляду змісту освіти, методів навчання і традиційних контрольних-оцінних систем.

Сучасний стан розвитку економіки, розбудова громадянського суспільства, безумовно, передбачають іншу якість освіти, яка забезпечує підготовку людини до життя у високоінтелектуальному соціумі. Освіта має сьогодні забезпечити потреби особистості, що дозволять їй самореалізу-

ватись і адаптуватись у житті. Перед старшокласником, студентом, дорослою людиною постає необхідність постійно поповнювати свої знання, щоб відчувати себе впевнено у швидкозмінному світі.

За Б. Гершунським [2], самореалізація виступає як спосіб життя особистості, що формує систему цінностей, і простір для самовизначення. Компетентнісно орієнтований підхід дозволяє проектувати освіту в аспекті розвитку нового освітнього мислення, тобто її слід розуміти як розвиток людської культури, а не як набуття певної суми знань, умінь і навичок. Не останнє місце у цьому аспекті займає компетентнісно орієнтований підхід до організації навчально-дослідницької діяльності учнів на уроках, зокрема на уроках основ медичних знань (ОМЗ).

Концепція навчальної діяльності будується на ідеях компетентнісно орієнтованого підходу і розвиваючого навчання, в якому в якості мети розглядається формування і розвиток теоретичного мислення суб'єкта навчання, зацікавленого в самовдосконаленні та здатного до нього, що визначає навчально-дослідну діяльність учнів у сучасному освітньому процесі. Процес включення учня в багатосторонню навчально-дослідницьку діяльність відбувається з різноманітною системою методів пізнання, організаційних форм і видів навчання на основі цілеспрямованого управління вчителем навчальними діями учнів [5; 6]. Безумовно, також враховується рівень сприйняття нових знань і вмінь, зазвичай, орієнтованих на формування ключових компетентностей. Під ключовими компетентностями слід розуміти універсальні, формування яких здійснюється в рамках кожного навчального предмета.

При вивченні питань навчально-дослідницької діяльності для нас орієнтиром були роботи вітчизняних і зарубіжних учених Н. Бібік, А. Вербицького, Б. Гершунського, И. Зимньої, О. Овчарук, С. Клепко, В. Давидової, А. Маркової, Д. Ельконіна, Л. Виготського, М. Поташник та ін. [1; 2; 3; 4]. Однак теоретичні та практичні питання організації навчально-дослідницької діяльності при вивченні предметів природничо-математичного, гуманітарного циклу, окремих предметів, зокрема ОМЗ, у рамках шкільної освіти розкрито ще недостатньо повно.

Мета статті – здійснити аналіз організації навчально-дослідницької діяльності та запропонувати умови ефективної організації та проведення навчально-дослідницької діяльності на уроках основ медичних знань у старшій школі.

Для ефективного управління формуванням ключових компетентностей в учнів необхідно спрогнозувати інтеграцію спеціальних етапів розумових дій під час навчально-дослідницької діяльності на уроках, а саме: пе-



рший (мотиваційний) етап → другий (орієнтувальний) етап → третій (формуючий) етап → четвертий (підсумковий або ж кінцевий) етап.

Враховуючи світові тенденції, можна сформулювати такі вимоги до рівня підготовки учнів, які прийнято використовувати для характеристики ключових компетентностей – використовувати отримані знання та вміння у практичній діяльності та повсякденному житті (зокрема для предмета “Основи медичних знань”): забезпечення особистої безпеки в різних небезпечних і надзвичайних ситуаціях природного, техногенного і соціального характеру; підготовка й участь у різних видах безпечного активного відпочинку в природних умовах; надання першої медичної допомоги постраждалим; вироблення переконань і потреби в дотриманні норм здорового способу життя; дотримання правил особистої гігієни; створення безпечного сприятливого екосередовища у власному помешканні [7].

Управління інтелектуальним розвитком учнів багато у чому залежить від умов реальної організації процесу формування способів діяльності на уроках основ медичних знань. Однією з умов є організація навчально-дослідницької діяльності учнів на основі компетентісно орієнтованого підходу, де важливим є забезпечення взаємозв’язку її компонентів: дослідницька діяльність учнів; дослідницькі вміння школярів; дослідницька поведінка.

У зв’язку з цим зростає ефективність сучасного уроку з позицій компетентісно орієнтованого підходу, який орієнтований на виконання учнями інтелектуально-творчої роботи, що дозволяє на уроках з основ медичних знань застосовувати сучасні педагогічні технології навчання, зокрема завдання дослідницького характеру, орієнтовані як на індивідуальну, так і на групову роботу учнів, навчання співробітництву, активний пізнавальний інтерес, роботу з різними джерелами інформації, що сприяють формуванню дослідницьких умінь.

Компетентісно орієнтований підхід передбачає організацію вчителем навчально-дослідницької діяльності учнів шляхом створення і вирішення творчих завдань з елементами дослідницької діяльності, що вимагають творчої думки чи творчого вирішення [3; 4]. Сучасні підходи, які є основними складовими в організації навчально-дослідницької діяльності учнів, визначають етапи навчально-дослідницької діяльності, а саме: аналіз фактів, явищ, їх взаємозв’язок; усвідомлення творчих дослідницьких завдань (проблема, мета; шляхи вирішення); формулювання кінцевої та проміжної мети, шляхів виконання творчих дослідницьких завдань; висування припущення, гіпотези для вирішення творчих дослідницьких завдань; практична перевірка правильності вирішення творчого дослідницького завдання.

Завданнями, що стоять перед сучасною освітою й орієнтуються на компетентнісно орієнтований підхід, є розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, розвиток їх творчих здібностей. У зв'язку з цим аспектом розробляються різні технологічні педагогічні прийоми, орієнтовані на розвиток особистості, здатної до реалізації власної індивідуальності й активізації дослідницької діяльності на уроці.

На основі компетентнісно орієнтованого підходу до освітнього процесу ми розглядаємо комплекс умінь як основну складову навчально-дослідницької діяльності учнів при навчанні курсу “Основи медичних знань”. На нашу думку, володіння певними навиками та вміннями спрямоване не лише на вирішення різних завдань теоретичного і практичного характеру, а й на самостійне виконання дій.

З метою вивчення й оцінки стану проблеми ефективності навчально-дослідницької діяльності за курсом “Основи медичних знань” на основі компетентнісно орієнтованого підходу було проведено анкетування вчителів ОМЗ із вересня 2010 р. по вересень 2012 р., які навчалися на курсах підвищення кваліфікації у Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Анкета була складена власноруч, опитування було анонімним. В опитуванні взяли участь 134 вчителі основ медичних знань із м. Львова і Львівської області. Стаж респондентів коливався в межах від 3 років до 35 років педагогічного стажу. Кількість питань – 20 відкритих питань і питання закритого типу.

Одним із питань було таке “Якими педагогічними формами і методами Ви зацікавлюєте учнів на уроках ОМЗ?”. Більшість опитаних учителів-респондентів дали відповідь, що це є самостійне відтворення учнями схем надання першої медичної допомоги при нещасних випадках (34,9%), проведення самостійного показу надання першої медичної допомоги (25%), екскурсій у лікарні та поліклініки (15%). Так само важливими умовами для розвитку інтересу учнів називалися елементи навчально-дослідницької діяльності: можливість знаходити й аналізувати інформацію на уроках ОМЗ (13%) і працювати з відеотекою (складання електронних презентацій) у вигляді учнівських творчих проєктів (10%).

Відповіді респондентів на питання анкети “Коли учні найактивніше працюють на уроках з основ медичних знань?”, дозволяє зробити висновок, що учнів цікавлять демонстрація муляжів, яскравих, наочних фактів, відеороликів, а обов'язковою формою є інтерактивні методи навчання (60%). Це колективно-групова форма, кооперативна, ситуативне моделювання та діалогове прийняття рішень. Так само деякі респонденти відзначали можливість застосування цікавих тестових завдань, складених з ура-

хуванням їх індивідуальних можливостей (35%). Такі результати дозволяють говорити про можливість успішного використання дослідницького виду навчально-пізнавальної діяльності та розвиток інтересу до предмета.

Даючи відповідь на питання “Коли Ви можете спрогнозувати виникнення труднощів при вивченні предмета ОМЗ?” більшість учителів-респондентів відзначають, що складність в учнів виникає у запам’ятовуванні навчального матеріалу (38%), що відповідно забирає багато часу і сил. Не слід забувати, що предмет є складовою частиною навчальної програми предмета “Захист Вітчизни” і вивчається у старшій школі (у 10-11 класах).

Складові успіху в здійсненні навчально-дослідницької діяльності, на думку вчителів (57%), полягають у тому, що у старшокласників не виникає труднощів при вивченні основ медичних знань, вони з легкістю виконують різні завдання, у тому числі дослідницького характеру. Результати анкетування учнів (проведені окремими вчителями, за власною ініціативою) з виявлення видів навчально-дослідницької діяльності розподілилися таким чином: виконання творчих завдань з елементами дослідження (38%); виконання творчих учнівських проектів, у тому числі робота з додатковою літературою й інтернет-джерелами (25%); участь в конкурсах, проектах, вікторинах (11%). Деякі респонденти-вчителі до видів навчально-дослідницької діяльності відносять підготовку рефератів і творчих презентацій (відповідно 18% і 16%).

Таким чином, умови ефективної організації та проведення навчально-дослідної діяльності учнів із позицій компетентісно орієнтованого підходу в шкільному курсі ОМЗ дозволяють зацікавити учнів навчальним матеріалом, підвищити їхнє бажання займатися вирішенням дослідницьких завдань, щоб пізніше використовувати результати пошуків у практичній діяльності.

Перспективами подальших досліджень є дослідження педагогічної майстерності як вияву високого рівня педагогічної діяльності на уроках ОМЗ.

***Посилання:***

1. *Андрющенко В.* Освіта України 21 століття: головні пріоритети. Стратегія українського державотворення / *В. Андрющенко, В. Огнев'юк* // Філософсько-політичний та економічний аналіз. — Київ ; Полтава, 2000. — С. 64—77.
2. *Гершунский Б. С.* Образование как религия третьего тысячелетия: гармония и знание веры / *Б. С. Гершунский*. — М. : Пед. общество России, 2001. — 128 с.
3. *Горовая В. И.* Диалог как активный метод обучения в подготовке специалиста / *В. И. Горовая, М. В. Гулакова* // Педагогические нововведения в высшей школе: технологии, методики, опыт. — Краснодар, 1998. — С. 56-58.
4. *Григорьева О. В.* Современные технологии обучения / *О. В. Григорьева, Н. М. Литвиненко* // Инновации в образовании. — 2011. — № 7. — С. 17—23.
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 22—27.

6. *Зимняя И. А.* Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. *И. А. Зимняя*. — Вып. 2. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — С. 8-15.
7. Навчальна програма “ЗАХИСТ ВІТЧИЗНИ”. 10-11 класи (рівень стандарту, академічний рівень). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист від 14.08.09 №1/11-6881). — К. — 145 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.oruo.at.ua/Telefonogramu/ZAXIST.doc>
8. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Доклады 4-й Всероссийской Дистанционной августовской педагогической конференции “Обновление российской школы” (26 августа – 10 сентября 2002 г.). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.eidos.ru/conf/>.

**References (transliterated and translated):**

1. *Andryushchenko V.* Osvita Ukrayiny 21 stolittya: holovni priority. Stratehiya ukrayinskoho derzhavotvorennya (21st century education in Ukraine: the main priorities. Strategy of Ukrainian state formation) // Philosophical and political and economic analysis. Kyiv, Poltava, 2000. P. 64-77.
2. *Gershunskiy B.* Obrazovaniye kak religiya tretyego tysyacheletiya: garmoniya i znaniye very (Education as a religion of the third millennium: the harmony and knowledge of faith). M., 2001. 128 p.
3. *Gorovaya V., Gulakova M.* Dialog kak aktivnyi metod obucheniya v podgotovke spetsialista (Dialogue as an active method of teaching in the specialist’s training) // Pedagogical innovations in higher education: technology, techniques and experience. Krasnodar, 1998. P. 56-58.
4. *Grigoriyeva O.* Sovremennyye tekhnologii obucheniya (Modern technologies of training) // Innovations in Education. 2011, № 7. P. 17-23.
5. *Zimnyaya I.* Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya (Key competencies as a new paradigm of education result) // Higher education today. 2003, № 5. P. 22-27.
6. *Zimnyaya I.* Sotsialnaya rabota kak professionalnaya deyatelnost (Social work as a professional activity) // Social work. Issue 2. M., 1992. P. 8-15.
7. Navchalna prohrama “ZAKHYST VITCHYZNY”. 10-11 klasy (riven standartu, akademichnyy riven) Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrayiny (lyst vid 14.08.09 №1/11-6881) (The curriculum “Defense of the motherland” 10-11 classes (level of standard, academic level) recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine (letter dated 14.08.09 № 1/11-6881)).
8. *Khutorskiy A.* Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya (Core competencies as a component of student-centered educational paradigm) // Reports of Forth all-Russian distant pedagogical conference “Renewing the Russian school”. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.eidos.ru/conf/>.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2013

**О. Микитюк**

**Формирование у учителей компетентностно ориентированного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся**

В статье осуществлен анализ компетентностно ориентированного подхода к организации учебной деятельности старшеклассников при изучении предмета “Основы медицинских знаний” в школе. Рассмотрены условия эффективной организации и проведения учебно-исследовательской деятельности учащихся с позиций компетентностно ориентированного подхода в школьном курсе “Основы медицинских знаний”. Основными особенностями организации учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении школьного курса основ медицинских знаний (в составе предмета “Защита Отечества”) являются направленность ученика на овладение предметными компетенциями (ос-

новы гражданской защиты, определенные знаниями и умениями в области основ безопасности жизнедеятельности и оказания первой медицинской помощи в чрезвычайных ситуациях, первая медицинская помощь больным, уход за больными, профилактика заболеваний и т. д.) и усвоение общего алгоритма действия по самостоятельной учебно-исследовательской деятельности. Автор статьи делает вывод, что условия эффективной организации и проведения учебно-исследовательской деятельности учащихся с позиций компетентно ориентированного подхода в школьном курсе “Основы медицинских знаний” позволяют заинтересовать учащихся учебным материалом, повысить их желание заниматься решением исследовательских задач, чтобы позже использовать результаты поисков в практической деятельности.

**Ключевые слова:** компетентно ориентированный подход, основы медицинских знаний, условия эффективной организация и проведение учебно-исследовательской деятельности учащихся.

***О. Mykytyuk***

### **Formation of Teachers’ Competence-Oriented Approach to the Organization of Research Activity of Students**

The article analyzes the competence approach to the organization of the learning process of senior school students studying the subject “Fundamentals of Medical Knowledge” in school. The author considers conditions of effective organizing and conducting educational and research activities of pupils from the standpoint of competency-based approach to the school subject “Fundamentals of Medical Knowledge”. The main features of the organization of educational and research activities of pupils studying the school subject “Fundamentals of Medical Knowledge” (as a part of the subject “National Defense”) are the following: pupil’s orientation on the acquiring of subject competences (fundamentals of civil protection, basic knowledge and skills of life safety and first medical aid, nursing, disease prevention, etc.) and the assimilation of the general algorithm of actions concerning independent educational and research activity. The author concludes that the conditions for the efficient organization and conducting educational and research activity of students from the standpoint of competence-based approach to the school subject “Fundamentals of Medical Knowledge” allow to make students interested in the learning material, to increase their desire to resolve research problems in order to use the results of the searches later in practice.

**Key words:** competence-based approach, fundamentals of medical knowledge, conditions for the efficient organization and conducting educational and research activity of students.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник С. М. Вдович

УДК 378.091.313

*Юлія Колісник-Гуменюк*

## **СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**

Реформування освіти в Україні зумовило корінні зміни у навчальному процесі. Навчальні заклади України впроваджують нові технології навчання, серед яких є комп'ютерне та дистанційне навчання, методи проектів, інтерактивні методики. Основне завдання, яке стоїть перед освітянами сьогодні, – це формування освіченої, творчої, морально та фізично здорової особистості.

Нові форми навчання розвивають і нові відносини між викладачем і студентом, нові суб'єкт-суб'єктні стосунки. Саме групова форма роботи, що набула популярності в навчальних закладах, сприяє особистісно зорієнтованому навчанню, яке вимагає розроблення і науково обґрунтованого змісту і методики організації навчально-виховного процесу. Тому сучасна педагогічна наука перебуває у пошуку таких технологій навчання, які б забезпечили всебічний розвиток особистості.

Дослідивши основні історичні етапи розвитку педагогіки, слід зазначити, що першим виникло індивідуальне навчання. Учні спілкувалися з учителем і виконували всі завдання індивідуально. На зміну йому прийшло індивідуально-групове навчання. Вчитель навчав групу дітей, однак навчальна робота мала індивідуальний характер. Наприкінці XVI — на початку XVII ст. у братських школах України виникло групове навчання. У 20-х роках XX ст. в Україні виник новий спосіб навчання — колективний. Навчання відбувалось у формі організованого діалогу пар учнів, які, вивчивши різноманітні теми, по черзі навчали один одного. Елементи цієї форми навчання використовуються в сучасній освіті (наприклад, в інтерактивних технологіях).

Інтерактивні методики навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної та комунікативної діяльності, під час якої студенти мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Форми інтерактивного навчання залежать від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів: *кооперативне навчання* (робота в парах, робота в малих групах, “Карусель”, “Акваріум” тощо); *колективно-групове навчання* (“Мікрофон”, незакінчені речення, “Ажурна пилка”, “Мозковий штурм”, “Навчаючи – вчуся” та ін.); *ситуативне моделювання* (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.); *опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, “Займи позицію”, дискусія тощо).

Розроблення елементів інтерактивного навчання знаходимо у працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова), теорії розвивального навчання (В. Давидов, О. Дусавицький). Застосування інтерактивних методів навчання досліджували В. Жирова, М. Кларін, Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.; специфіку і завдання інтерактивних технологій навчання в освіті України вивчали К. Баханов, І. Дичківська, О. Комар, О. Пошетун, Л. Пироженко та ін. Велику увагу дослідників привертають ігрові методи навчання в сучасній освіті. Так, Л. Андреева аналізувала дидактичні ігри як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста; Г. Бударіна – рольову гру як засіб формування професійної комунікативності студентів; С. Мельникова, А. Панченков, Т. Ремех, В. Трайнев узагальнили методологію розроблення і проведення ділових ігор.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Використання терміна “інтерактивний” у літературі не є сталим, зустрічаються й такі трактування, як “інтерактивне навчання”, “інтерактивна технологія”, “сукупність технологій”, “інтерактивні форми” та ін. Спільне для цих трактувань те, що мова йде саме про процес спілкування, у якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між студентами та викладачем або між студентами. Навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх студентів, це співнавчання, взаємонавчання, де всі учасники процесу є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Як відомо, методи навчання поділяють на пасивні й активні. Безумовно, будь-якому навчанню притаманна активність, адже слухання, сприймання інформації – це теж активність. Однак у процесі навчання потрібно значно більше, ніж слухати, необхідно читати, писати, обговорювати, брати участь у вирішенні проблем, спостерігати, практикуватися й отримувати зворотній зв’язок [6]. Пасивні методи передбачають, що студент виступає в ролі “об’єкта” навчання, повинен засвоїти і відтворити матеріал, який передав йому викладач, текст підручника тощо (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація та відтворююче опитування студентів). За таких умов студенти не спілкуються між собою і не виконують творчих завдань. Натомість активні методи стимулюють пізнавальну активність і самостійність

студентів, які виступають “суб’єктом” навчання, виконують творчі завдання, вступають у діалог із викладачем.

Стратегії навчання можна поділити на три основні види: пасивні, активні та інтерактивні [4]. У пасивних викладач є головним організатором, пропонує наперед складений план, особисто контролює всі дії студентів, розподіляє між ними необхідну інформацію.

В активних стратегіях, керованих викладачем, студенти опановують необхідні знання, уміння і навички для їхньої професійної діяльності. Активні методи навчання – це навчання через діяльність; діалогічне спілкування як між викладачем і студентами, так і між самими студентами.

Використовуючи інтерактивні методи навчання, викладач лише регулює навчально-виховний процес. У студентів з’являються додаткові джерела інформації: книги, словники, енциклопедії, збірки законів. Під час інтерактивного навчання студенти працюють у групах, між завданнями існує взаємозалежність, а результати роботи студентів доповнюють один одного, дія викладача не пряма, а опосередкована. При інтерактивній стратегії викладання змінюється сама атмосфера заняття, відбувається відхід від звичних вимог до дисципліни.

У сучасному педагогічному процесі викладачі мають можливість використовувати різноманітні методи навчання, але, незважаючи на це, система нетрадиційних занять складає лише 3%, що недостатньо і неефективно, хоча доведено, що саме ці форми сприяють підвищенню якості навчання студентів, розширюють можливості саморозвитку особистості студента і педагога [2].

Важливо враховувати, що кожен суб’єкт навчання потребує застосування індивідуального методу, адже одні можуть читати про себе, інші – у групі, декому потрібна загальна тиша, інші можуть навчатись у колективі. Дехто віддає перевагу візуальному, інші сприймають на слух, на дотик, або рухаючись. Дехто має чудову зорову пам’ять і запам’ятовує друкований текст, інші ж навчання легше сприймають у спілкуванні в інтерактивній групі.

Інтерактивність є також характерологічною особливістю сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє встановленню суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача і студентів на основі активізації процесів емпатії, рефлексії, почуттів співпереживання, співчуття тощо [1, с. 51]. Ознаками інтерактивного навчання є: зосередження на потребах і самоцінності особистості, надання пріоритету індивідуальності, співпраця, співтворчість між студентами і викладачами, вдосконалення педагогічних відносин.

Інформаційне суспільство потребує від фахівців: інтелектуального (конструктивного мислення) і креативного (творче мислення) розвитку; розвитку комунікативних здібностей на основі виконання спільних проектів; профе-



сійного розвитку (формування вміння приймати оптимальні професійні рішення під час комп'ютерних ділових ігор); розвитку навичок дослідницької діяльності; формування інформаційної культури (при використанні текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережових баз даних). До числа інформаційних технологій навчання входять усі технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (аудіо, відео, кіно).

Важливою складовою в інформаційних технологіях навчання є мультимедіа (з англ. *multimedia* – багатокомпонентне середовище) – об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео, ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. У 1965 році термін “мультимедіа” був використаний для опису *Exploding Plastic Inevitable* — шоу, що поєднало в собі живу рок-музику, кіно, експериментальні світлові ефекти і нетрадиційне мистецтво. Наприкінці 1970-х років цей термін позначав презентації, складені із зображень, які отримувалися з допомогою декількох проєкторів, синхронізованих зі звуковою доріжкою. У 1990-х роках цей термін набув сучасного значення.

Американські науковці Флетчер, Дейл і Нельсон провели аналіз традиційних форм навчання і мультимедійних засобів викладання. Науковці дійшли висновку про те, що мультимедійні навчальні програми мають переваги перед звичайними, традиційними [Цит. за: 3, с. 48]. Дослідження українських учених (П. Гороль, Р. Гуревич, Л. Конишевський, О. Шестопалюк) підтверджує можливості технології мультимедіа, науковці доводять, що система “вухо – мозок” пропускає за секунду 50 одиниць інформації, а система “око – мозок” – 500 одиниць [3, с. 8].

Інститут “Євролінгвіст” (Голандія) провів дослідження, завдяки якому вчені дійшли висновку, що більшість людей запам'ятовує 5% почутого і 20% побаченого. Одночасне використання аудіо- та відеоінформації підвищує запам'ятовування до 40-50% [5, с. 15].

Мультимедійні презентації можуть бути проведені викладачем або студентом, показані через проєктор, або ж на іншому локальному пристрої відтворення. Мультимедіа може бути або завантажена з інтернету на комп'ютер користувача і відтворена будь-яким чином або за допомогою технологій потокової передачі даних. Різні формати даних мультимедіа можливо використати для спрощення сприйняття інформації студентами. Інформацію можна подати в текстовому вигляді, а також проілюструвати її звуком або відеокліпом.

Щоб створити правильну мультимедійну презентацію, потрібно дотримуватися певних вимог: презентація повинна бути короткою, доступною та композиційно цілісною; тривалість презентації за сценарієм по-

винна складати не більше 20–30 хвилин; при викладенні матеріалу слід виділити декілька ключових моментів і в ході демонстрації час від часу повертатися до них, щоб висвітлити питання з різних сторін. Це гарантує належне сприйняття інформації; у презентації не повинно бути нічого зайвого. Кожен слайд має бути необхідною ланкою вивчення нового матеріалу та працювати на загальну ідею презентації.

Мультимедіа сприяє стимулюванню когнітивних аспектів навчання, таких як сприйняття й усвідомлення інформації, підвищення мотивації студентів до навчання, розвиток навичок спільної роботи, розвиток у студентів глибшого підходу до навчання.

Застосування мультимедіа в освіті сприяє підвищенню ефективності навчання порівняно з традиційним навчанням, а саме: дієвість навчання вища на 56%; розуміння теми зростає на 50-60%; непорозуміння при передачі знання зменшилися на 20-40%; ощадливість часу – на 38-70%. Перевага мультимедійних технологій над традиційним навчанням полягає у поєднанні логічного й образного методів освоєння інформації, наочності; інтерактивній взаємодії, спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі.

Інші форми мультимедіа, такі як подання інформації у вигляді слайдів і магнітного запису, інтерактивне відео та відеопродукція, які використовуються вже досить давно, теж не втрачають своєї актуальності.

Застосування інтерактивних методів навчання та створення мультимедійних презентацій дозволяють робити навчальний матеріал більш яскравим і різноманітним. Відчуття постійної новизни сприяє розвитку в студентів інтересу до навчання. Мультимедійні засоби надають викладачеві нові можливості в організації навчального процесу, а студентові – у виявленні та розвитку його творчих здібностей, а також сприяють формуванню самостійної роботи під час навчальної діяльності.

#### **Посилання:**

1. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Бал та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.
2. Боровская О. Использование интерактивных форм при изучении исторических реалий / Ольга Боровская // История (Первое сентября). — 2001. — № 11. — С. 12—13.
3. Гороль П. К. Сучасні інформаційні засоби навчання / П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк. — Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2004. — 535 с.
4. Иоффе А. Помогите сделать это самому. Дисциплина — пережиток прошлого / Андрей Иоффе // Учительская газета. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ug.ru/03.04/ru4.htm>.
5. Осин А. Мультимедиа в образовании / А. Осин // Шкільна бібліотека плюс. — 2005. — № 9. — С. 11—24.

6. Шахов В. І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання : наукове видання / В. І. Шахов // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. — Вінниця, 2006. — Вип. 18. — С. 76—82.

**References (transliterated and translated):**

1. Aleksyeyenko T., Anishchenko V., Ball H. Bila knyha natsionalnoii osvity Ukrainy (White book on national education of Ukraine). Kyiv, 2010, 342 p.
2. Borovskaya O. Ispolzovanie interaktivnyih form pri izuchenii istoricheskikh realiy (The use of interactive forms in the study of historical realities) // History, 2001, № 11. P. 12-13.
3. Horol P., Hurevych R., Konoshevskiy L., Shestopalyuk O. Suchasni informatsiyni zasoby navchannya (Modern informational teaching aids). Vinnytsya, 2004. 535 p.
4. Ioffe A. Pomogite sdelat eto samomu. Distsiplina – perezhitok proshlogo (Help to make it by yourself. Discipline is a relic of the past). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ug.ru/03.04/pu4.htm>.
5. Osin A. Multimedia v obrazovanii (Multimedia in the education). 2009, № 9. P. 11–24.
6. Shakhov V. Psykholoho-pedahohichni osnovy aktyvnykh metodiv navchannya : naukove vydannya (Psychological and pedagogical foundations of active learning: scientific publications). Vinnytsya, 2006, Issue 18. P. 76–82.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2013

**Ю. Колисник-Гуменюк**

**Современные интерактивные технологии обучения**

В статье изложены результаты анализа научно-педагогической и методической литературы относительно современных направлений педагогических исследований, связанных с использованием в учебном процессе интерактивных и мультимедийных технологий. Указано на основные, с точки зрения автора, проблемы создания и эффективного использования образовательных мультимедийных продуктов. Автор статьи делает вывод, что применение интерактивных методов обучения и создание мультимедийных презентаций позволяют делать учебный материал более ярким и разнообразным. Это ощущение постоянной новизны способствует развитию у студентов интереса к обучению. Интерактивные и современные технологии обучения предоставляют новые возможности в организации учебного процесса преподавателю, а студенту – в выявлении и развитии его творческих способностей, а также способствуют формированию самостоятельной работы во время учебной деятельности.

**Ключевые слова:** личность, развитие личности, творчество, студент, интерактивные технологии обучения, мультимедиа, мультимедийные технологии.

**Yu. Kolisnyk-Humenyuk**

**Contemporary Interactive Technologies of Education**

The article contains the results of analysis of scientific-pedagogical and methodical literature about contemporary ways of pedagogical researches concerned with usage of interactive and multimedia technologies in the educational process. The author indicates basic problems of creation and effective usage of educational multimedia products. The author concludes that the use of interactive teaching methods and creation of multimedia presentations allow to make teaching material more vivid and varied. This feeling of constant novelty promotes students' interest in learning. Interactive and modern educational technologies provide educational process with new opportunities for both teacher and student, namely to identify and develop their creative abilities, as well as contribute to the formation of independent work during the educational process.

**Key words:** personality, personality development, creativity, student, interactive educational technologies, multimedia, multimedia technologies.

Рецензент – кандидат філософських наук,  
старший науковий співробітник Т. Г. Калюжна

УДК 377.5:655

*Ірина Гавришук*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО РОБІТНИКА МЕХАНІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Нові виробничі відносини і зміни в характері та змісті праці висувають усе вищі вимоги до професійно-кваліфікаційних характеристик молодого поповнення робітників сучасного виробництва. У своїй професійній діяльності кваліфікований робітник все частіше стикається із необхідністю відшукувати науково-технічну інформацію, аналізувати і вибирати найбільш раціональні вирішення технічних проблем.

Виробнича діяльність кваліфікованого робітника багата на проблемні ситуації і, зокрема, виробничо-технічні. Особливо часто вони з'являються у виробничій діяльності молодих робітників під час організації праці, усвідомлення технічного завдання, визначенні технічних режимів, під час оволодіння новою технікою тощо.

Проблема технічної підготовки учнівської молоді знайшла своє відображення у працях С. Батишева, В. Ледньова, Й. Гушулея, В. Мадзігона, Г. Терещука, Д. Тхоржевського та ін. Незважаючи на посилену увагу науковців до даної проблеми, формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника в процесі професійної підготовки не стало предметом окремого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій в умовах професійно-технічного училища.

На основі теоретичного дослідження доробку вчених (П. Атутов, М. Думченко, В. Ледньов) визначено зміст виробничо-технічної орієнтації робітника, який містить взаємопов'язані складові: природничо-наукову, загальнотехнічну, професійну. Модель виробничо-технічної орієнтації робітника механічних технологій подано на рис. 1.

У процесі дослідження зроблено висновок, що структура виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника містить три компоненти – мотиваційний, змістовий та операційний. Дані компоненти визначають ті якості майбутнього робітника, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.



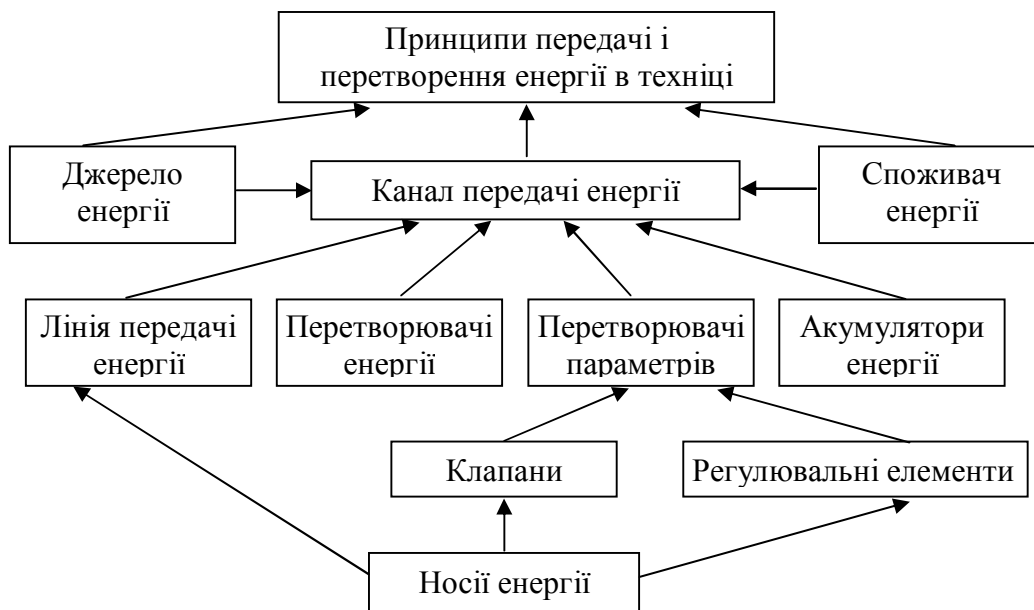
**Рис. 1. Модель виробничо-технічної орієнтації робітника механічних технологій**

Вважаємо, що для ефективного здійснення виробничо-технічної діяльності у майбутніх робітників механічних технологій необхідно сформувати відповідні знання й уміння.

1. *Природничо-наукова складова виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника.* Сучасний робітник, зайнятий в автоматизованому виробництві, повинен мати достатньо високий рівень природничо-наукової підготовки, щоб бути здатним до сприйняття правильної і поглибленої виробничо-технічної інформації. Як наголошує П. Атутов "... природничо-наукові знання сучасної техніки мають певні ознаки, які: а) лежать в основі різноманітності знарядь праці; б) формуються на основі засвоєння законів і понять різних наук; в) носять динамічний характер..." [1, с. 27]. Такі знання виступають мірою оволодіння типовими сторонами технічних об'єктів та їх науковими основами. Оскільки ці знання формуються у певній діяльності, а остання організується за допомогою різних завдань, слід розробити систему відповідних завдань. Теорія навчальної діяльності В. Давидова [5] передбачає постановку

таких навчальних задач, розв'язання яких повинно забезпечувати засвоєння узагальненого способу діяльності як прямого продукту навчальної діяльності. Науково-технічними завданнями у нашому випадку можуть бути спрощені моделі виробничо-технічних завдань, які доводиться найчастіше розв'язувати робітниками, що мають справу з технікою.

2. *Загальнотехнічна складова виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника.* Найбільш суттєве значення для розуміння структури технічної підготовки в галузі енергетики “має поняття енергетичного каналу (система пристроїв, які забезпечують передачу, зберігання і перетворення енергії)” [3, с. 165]. Структуру системи енергетичних понять представлено на рис. 2.



**Рис. 2. Структура системи енергетичних понять**

У сучасному технічному об'єкті виділяють такі основні функціональні органи: конструктивні, робочі, енергетичні, органи керування, допоміжні органи [3, с. 101]. Визначення основних функціональних органів технічних об'єктів можна використати як один із фундаментальних шляхів систематизації навчального матеріалу про основи сучасної техніки механічних технологій.

Професійна діяльність робітника механічних технологій багатопланова за своїм змістом і охоплює широке поле існуючих на виробництві технологічних процесів. З огляду на це, формування виробничо-технічної орієнтації робітника засобами інформаційних технологій набуває особливого значення. До основних чинників, які зумовлюють необхідність формування в учнів ПТУ знання основних напрямів застосування інформаційних технологій у технічній діяльності, науковці Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія відносять: комп'ютеризацію підприємств; ускладнення професійних функцій тощо.

Відпрацювання з учнями окремих елементів застосування комп'ютерної техніки на виробництві доцільно проводити за допомогою мультимедійних алгоритмів (за методом І. Гавришук) [2, с. 43]. Приклад застосування такого алгоритму в підготовці майбутніх слюсарів із ремонту автомобілів наведено у табл. 1.

Таблиця 1

**Мультимедійний алгоритм проведення комп'ютерної діагностики автомобіля (на прикладі сканера "СКАНМАТИК")**

№ з/п	Етапи словесних приписів викладача (майстра в/н)	Поетапне зображення*	Завдання для учнів	Примітка
1	З'ясування призначення приладу. Сканер призначений для діагностики електронних систем автомобілів.		Встановити марки автомобілів для діагностики сканером	Посилання на інтерактивний ресурс**
2	Визначення комплектації приладу. Основні частини сканера: адаптер, кабель для підключення адаптера до СОМ-порту, CD-диск з програмою, кабель ВАЗ-12, ГАЗ-12, OBD2.		Оглянути зразки основних частин сканера і встановити їх призначення	
3	Підключення приладу: один роз'єм адаптера підключається до вільного СОМ-порту ПК; другий роз'єм – з'єднується з діагностичним роз'ємом автомобіля за допомогою відповідного кабелю.		Охарактеризувати особливості підключення приладу до ПК та автомобіля	
4	Хід роботи з програмою: 1. Завантажити програму. 2. Вибрати необхідний діагностичний модуль в робочій зоні вікна програми.		Провести комп'ютерну діагностику автомобіля. Дотримуватись відповідного модуля діагностики.	Для проведення діагностики використовується програмний продукт "СКАНМАТИК"

\* Поетапне зображення наочності до словесних приписів викладача

\*\* Посилання на інтерактивний ресурс: відео-файл, інтернет-джерело, комп'ютерна навчальна програма, презентація.



3. *Професійна складова виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника.* Проведений нами аналіз техніко-технологічних сторін професійної праці робітника механічних технологій показує, що в процесі пізнавальної взаємодії з технічним об'єктом верстатник у більшості випадків виділяє ті його сторони, які мають для нього те чи інше значення, в першу чергу, практичне. Спочатку в орієнтації доступний для сприймання компонентний склад технічного об'єкта (розпізнавання ознак органів технічного об'єкта). Потім виявляється внутрішня його структура, пізніше інтеграція даного об'єкта з іншими об'єктами. Орієнтація у цьому зв'язку набуває форми компонентного, структурного і інтегративного аналізів технічного об'єкта, і відповідно, визначає особливості навчання майбутніх робітників таких видів аналізу.

За створеною педагогічною технологією процес формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій поєднує три етапи: теоретичний, навчально-моделюючий, корекційно-реалізуючий.

На першому етапі вирішуються завдання оволодіння теоретичними знаннями і усвідомлення моделі виробничо-технічної орієнтації робітника механічних технологій. Визначено обсяг інформаційно-теоретичного матеріалу, необхідного для формування технічної орієнтації, початкового рівня аналізів технічних об'єктів. До навчальної програми із спецтехнології і виробничого навчання за професією "Токар" внесено зміни, які посилюють загальнотехнічну підготовку майбутніх робітників, зокрема відомості про кінематику механізмів, гідравлічні, пневматичні і електричні лінії передач і перетворення енергії; принципи побудови систем автоматичного керування. Основною формою формування загальнотехнічних умінь на теоретичному етапі застосовуються методи проблемного навчання, використання інформаційних ресурсів, лабораторно-практичні роботи тощо.

В основу виробничо-технічної підготовки учнів на другому етапі покладено концепцію технічної діяльності, яка передбачає знання будови і основних принципів функціонування техніки, вміння користуватися технічними засобами праці, використання нових технічних об'єктів. Основними формами організації навчання на другому етапі є практичні заняття, тренінг, самостійна і індивідуальна робота. Відпрацювання окремих елементів виробничо-технічної орієнтації проводиться методом аналізу техніко-технологічних об'єктів. Ефективним засобом формування виробничо-технічної орієнтації є навчальні виробничо-технічні ситуації. Включення виробничо-технічних ситуацій у навчальний процес профтехучилищ спрямовано на формування в учнів уявлення про типові проблеми, які вирішує кваліфікований робітник. Які характерні особливості властиві

виробничо-технічній ситуації? Наведемо таку ситуацію: “Молодий токар, виконуючи виробниче завдання, звернув увагу на те, що фасонні різці виходять із ладу значно швидше, ніж прохідні. З’ясувавши для себе це підвищеним перегрівом фасонних різців і появою на них мікротріщин, він відрегулював подачу емульсії так, щоб охолодження в зоні різання стало більш інтенсивнішим. Але через деякий час робітник переконався, що такий спосіб не покращив ситуацію, але навіть знизив стійкість фасонних різців. Молодий токар не зрозумів, чому інші верстатники, у подібних випадках, зовсім не застосовують емульсійне охолодження. Йому пояснили, що емульсія під час кипіння створює паро-повітряну плівку. Така плівка перешкоджає тепловіддачі. При цьому відбувається концентрація теплової напруги. Тому повітряне охолодження тут більш ефективніше”. Отже, перед нами приклад виробничої ситуації, де її зміст визначається в основному техніко-технологічною стороною професійної праці.

Виробничі ситуації виникають під час наявності трьох основних умов. По-перше, коли у виробничій діяльності з’являється чинник новизни. По-друге, якщо у робітника під час виявлення чинника новизни виникають утруднення із-за обмеженості його знань і умінь. По-третє, у тому випадку, якщо у робітника з’явилась потреба у знаннях і вміннях.

Можна вказати на такі основні особливості виробничо-технічної ситуації: 1. Виробничо-технічній ситуації властиві риси цілісного явища. 2. Характерною рисою навчальної виробничо-технічної ситуації є також невідповідність між конкретним об’єктом і його схематичним зображенням. Так, у технічних рисунках, принципівих і кінематичних схемах більшою мірою зображаються суттєві елементи деталей, механізмів, а все несуттєве – невідоме. Спостереження показують, що чим менший досвід роботи із схематичними зображеннями, тим більшу роль в їх розумінні відіграють несуттєві елементи деталей і механізмів. 3. Виробничо-технічна ситуація може виникнути і тоді, коли в “статичній” графічному зображенні необхідно побачити “динаміку” процесів. Так, будь-яка кінематична схема, крім об’ємного уявлення об’єкта, вимагає ще уявлення руху окремих її частин і умовиводів про принцип дії всього механізму. 4. Важливою специфічною рисою виробничо-технічної ситуації є те, що вона пов’язується з проблемами, які необхідно розглядати в різних аспектах комплексно, з урахуванням різних чинників (техніко-технологічних, економічних, екологічних і ін.) і відповідно із залученням різних видів знань (технічних, природничих, графічних і ін.).

Розв'язання навчальної виробничо-технічної ситуації відбувається поетапно: а) одержання вихідних даних; б) введення чинника новизни; в) пошук новизни, коригуюча інформація; г) узагальнення результату.

На першому етапі учні одержують інформацію про недоліки техніко-технологічного процесу, а також дізнаються про мету вдосконалення. Така інформація допоможе їм уявити реальні умови виникнення ситуації, а потім – повніше проаналізувати проблему.

Пошукове спрямування (в) повинно орієнтувати учнів на виконання різних навчально-пізнавальних дій, виділення і розв'язання проблеми. При цьому майстер виробничого навчання широко використовує коригуючу інформацію, яка включає в себе набір підказок, навідні запитання, що доповнюють ілюстративний матеріал. Основними методами пошуку нових рішень можуть бути мозковий штурм, метод Колумба (використання невідомих властивостей і можливостей об'єкта), алгоритм розв'язування технічного протиріччя тощо.

Дуже важливо, щоб кожна виробничо-технічна ситуація, яка створюється на заняттях, стала навчальною, щоб допомагала вникати в суть проблеми, бачити і аналізувати обставини та умови, які викликають суперечності.

Важливою функцією виробничо-технічної орієнтації у сфері техніки є передбачення, розроблення деякої перспективи, яка враховує удосконалення технічних об'єктів. Звідси виникає необхідність включення у навчальний процес таких виробничо-технічних ситуацій, які будуть відображати особливості *прогнозного аналізу* технічного об'єкта.

На сучасному етапі розвитку виробництва, коли закони і закономірності подальшого розвитку ще не визначені, отримати нові результати в навчальному пізнанні дуже важко. Однак кібернетика свідчить про те, що ми можемо аналізувати предмети ще тоді, коли структура цих речей і їх точний спосіб поведінки ще не зовсім відомі. З цією метою пропонуються такі методи інтелектуальних технологій прийняття рішень, як, наприклад, *нейронні мережі* (ефективно застосовуються для прогнозування і класифікації образів), *генетичні алгоритми* для оптимального прийняття рішень під час вибору образів тощо.

Наведемо фрагмент заняття, коли викладач створює виробничо-технічну ситуацію з прогнозним аналізом *для майбутніх верстатників-металістів*.

*Викладач:* “На підприємстві необхідно виконати операцію свердління різьбових отворів на площині деталі. В умовах неавтоматизованого виробництва таку операцію виконують на радіально-свердлильному верстаті”.

*Викладач:* “Якщо зробити відповідні підрахунки, то за 1 годину роботи на верстаті робітнику доведеться зробити більше 10 разів закріплення заготовки,

біля 100 разів замінити інструменти, майже 800 разів переключити рукоятки коробок швидкостей і подач, і все це ручним способом, щоб просвердлити 25 отворів. Які недоліки характерні для названих ручних операцій?”

*Учні:* “Виконуючи свердлильну операцію, робітники можуть намагатись позбавитися від багаторазової повторюваності рухів, частенько не переключають рукоятки коробок швидкостей і подач. Більше того, іноді під час обробки не закріплюють шпindelьну бабку і траверсу, що знижує точність обробки”.

*Викладач:* “Щоб вивільнити людину від ручної праці, доцільно передати ручні операції механізмам і пристроям, які можуть виконувати ці функції автоматично. Останнім часом створені і широко впроваджуються у виробництво автоматичні маніпулятори з програмованим керуванням (промислові роботи)”.

Викладач ставить проблемне запитання, яке створює *ситуацію прогностного аналізу* “Які зміни необхідно зробити, щоб провести автоматизацію свердлильної операції шляхом її роботизації?”

Учні ознайомлюються з вихідною документацією (інструкціями, зразками таблиць, рисунками, моделями тощо). Аналіз змін у виконанні операції свердління найкраще розпочинати з методу *експертного опитування*, сутність якого полягає у висловленні учнями індивідуальної точки зору. За матеріалами експертного опитування можливе проведення “*мозкової атаки*”. Цей метод полягає в колективній творчості з вирішення висунутої викладачем проблеми. При цьому доцільно пропонувати учням такі прийоми прогнозування: образне уявлення об’єкту, екстраполяція (розповсюдження знань, отриманих із спостережень над однією частиною явища, на другу його частину), асоціація, аналогія тощо. Учні пропонують різноманітні ідеї і обґрунтування.

*Викладач:* “Під час автоматизації свердлильної операції шляхом її роботизації і комп’ютеризації, без суттєвої зміни технології і конструкції техніко-економічні результати будуть зовсім незначні. Нині існує таке устаткування, яке із самого початку проектувалось як автоматизоване. Так, на виробництві уже використовується багатоопераційний верстат-напівавтомат з числовим програмованим керуванням для тих же деталей і операцій, що і радіально-свердлильний верстат, але із значно більшими технологічними можливостями.

Наведений приклад показує великі можливості використання ситуацій прогностного аналізу не тільки для активізації пізнавальної самостійності учнів, але головним чином для систематизації техніко-технологічних знань у сфері сучасного виробництва.

Третій етап виробничо-технічної підготовки майбутніх робітників (корекційно-реалізуючий) спрямований на реалізацію та корекцію сформованих умінь аналізу технічного об’єкта у нових, нестандартних умовах.

Найскладнішою нестандартною умовою, що вимагає застосування загальнотехнічних умінь, є реальна професійна діяльність майбутніх робітників з усією різноманітністю притаманних їй виробничих ситуацій. Тому завдання даного етапу вирішується в процесі виробничої практики учнів на підприємстві. Передбачається відбір і педагогічне моделювання перш за все таких виробничо-технічних ситуацій, які: пов'язані з контролем технічного стану устаткування; спрямовані на аналіз полумок технічного об'єкта; передбачають удосконалення технічних об'єктів тощо.

Для визначення ефективності створеної педагогічної технології формування виробничо-технічної орієнтації майбутніх робітників механічних технологій взято процентне співвідношення кількості учнів, які розкривають науково-технічні основи процесів і явищ, що відбуваються у технічному об'єкті –  $Y_2$  до кількості учнів, які виділяють лише деякі характерні ознаки основних органів технічного об'єкта –  $Y_1$  :

$$k = \frac{Y_2}{Y_1} \cdot 100\%.$$

Результати констатувального і формувального етапів експерименту свідчать про те, що кількість учнів з високим рівнем сформованості виробничо-технічної орієнтації зросла з 10,3% до 24,1%. Збільшилась кількість майбутніх робітників, які мають середній рівень сформованості виробничо-технічної орієнтації, на 15,5%.

Таким чином, ефективність процесу формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника підвищується, якщо в навчальному процесі профтехучилищ застосовувати педагогічну технологію, яка передбачає інтерактивні методи, форми та засоби розв'язання виробничо-технічних ситуацій техніко-технологічного характеру професійної праці. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці системних навчальних виробничо-технічних ситуацій для формування в майбутніх робітників загальнотехнічної орієнтації у сфері професійної праці.

***Посилання:***

1. *Атутов П. Р.* Політехнічний принцип у навчанні школярів : [монографія] / *П. Р. Атутов.* — К. : Рад. школа., 1982. — 176 с.
2. *Гавришук І. В.* Використання засобів мультимедіа у графічній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників / *І. В. Гавришук* // Трудова підготовка в сучасній школі. — 2012. — № 12. — С. 42—44.
3. *Гушулей Й. М.* Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання : дидактичний аспект : [монографія] / *Й. М. Гушулей.* — Тернопіль : ТДПУ, 2000. — 312 с.
4. *Гушулей Й. М.* Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею / *Й. М. Гушулей* // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка і психологія". — Тернопіль, 1998. — № 5(3). — С. 116—119.
5. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. — М. : Педагогика, 1972. — 422 с.

6. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования : [монография] / В. С. Леднев. — М. : Педагогика, 1980. — 264 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Atutov P. Politekhnichnyy pryntsyp u navchanni shkolyariv : monohrafiya (Polytechnic principle in teaching pupils : monograph). K., 1982. 167 p.
2. Havryshchuk I. Vykorystannya zasobiv multymedia u hrafichniy pidhotovtsi maybutnikh kvalifikovanykh robotnykiv (The use of multimedia in the graphic training of future skilled workers) // Career preparation in the modern school. 2012, № 12. P. 42-44.
3. Hushuley Y. Zahalnotekhnichna pidhotovka uchniv u protsesi trudovoho navchannya : dydaktychnyy aspekt : monohrafiya (General technical training of students in the process of labor studies: didactic aspect : monograph). Ternopil, 2000. 312 p.
4. Hushuley Y. Problemy zmistu tekhnichnoyi pidhotovky uchniv litseyu (Problems of the content of lyceum students' technical training) // Proceedings of Ternopil state pedagogical university named after V. Hnatyuk. Series "Pedagogy and psychology". Ternopil, 1998, № 5(3). P. 116-119.
5. Davydov V. Vidy obobshcheniya v obuchenii (Types of generalization in learning). M., 1972. 422 p.
6. Lednev V. Soderzhaniye obshchego srednego obrazovaniya : monohrafiya (Contents of secondary education : monograph). M., 1980. 264 p.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2013

**И. Гавришук**

**Особенности формирования производственно-технической ориентации будущего рабочего механических технологий**

Статья посвящена вопросам формирования производственно-технической ориентации будущего рабочего в процессе профессиональной подготовки. Необходимость формирования общетехнической ориентации современного рабочего обусловлена многоаспектным анализом различных технических объектов в процессе производственной деятельности. В работе определена сущность понятия производственно-технической ориентации будущего рабочего, раскрыты её содержание и структура. Исходя из анализа структуры общетехнической деятельности, теоретическая модель производственно-технической ориентации представлена как синтез трёх взаимосвязанных составляющих: общеобразовательной, общетехнической и профессиональной. Педагогическая технология формирования производственно-технической ориентации будущего рабочего предусматривает усовершенствование учебных дисциплин; применение в процессе обучения учащихся ПТУ производственно-технических ситуаций; конструирование учебных производственно-технических ситуаций в форме структурного и прогнозного анализа технического объекта. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о повышении уровня сформированности производственно-технической ориентации учащихся ПТУ вследствие реализации разработанной педагогической технологии формирования общетехнической ориентации будущего рабочего механических технологий.

**Ключевые слова:** производственно-техническая ориентация, рабочий механических технологий, педагогическая технология, анализ технического объекта.

**I. Havryshchuk**

**The Peculiarities of Formation of Industrial and Technical Orientation of the Future Mechanical Technologies Workers**

The article considers the issues of formation of industrial and technical orientation of the future worker in the process of professional training. The need for formation of general technical orientation of a modern worker is stipulated by the multi-aspect analysis of differ-

ent technical objects in the process of industrial activity. The author defines the essence, contents and structure of the notion of industrial and technical orientation of a future worker. According to the analysis of the structure of general technical activity, the theoretical model of industrial and technical orientation is represented as a synthesis of three interconnected components: general educational, general industrial and professional components. The pedagogical technology of industrial and technical orientation formation of a future worker provides the improvement of the academic subjects; the application of the industrial and technical situations in the process of training of the vocational schools students; the designing of educational industrial and technical situations in the form of structural and prognostic analysis of the technical object. The results of the experimental work testify to the increasing level of formation of industrial and technical orientation of the vocational schools students owing to the realization of the developed pedagogical technology of formation of the general technical orientation of the future mechanical technologies workers.

***Key words:*** industrial and technical orientation, mechanical technologies worker, pedagogical technology, analysis of the technical object.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник О. В. Аніщенко

УДК 371.134+376.56-053.4.001.4(045)

*Лариса Зданевич*

**АНАЛІЗ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ  
ДНЗ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ  
ЗА РЕФЛЕКСИВНО АВТОДИДАКТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ  
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНТРОЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

Посилення соціального значення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах до роботи з дезадаптованими дітьми зумовлено новими соціально-економічними змінами, розбудовою України відповідно до нових ринкових умов. Процеси трансформації, глобалізації та інтеграції, що відбуваються в соціально-економічному житті суспільства, вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. Ефективність майбутньої професійної діяльності вихователя залежить від якості його професійної підготовки, рівня професійних знань, умінь і навичок використовувати отримані знання на практиці, готовності здійснювати професійну діяльність у сучасних ринкових умовах країни. Розуміння змісту поняття “професійна готовність майбутнього вихователя ДНЗ” вимагає чіткої класифікації її структурних компонентів. Аналіз досліджень дозволяє нам актуалізувати у структурі означеної готовності необхідні компоненти. Зазначимо, що дослідники виокремлюють різні компоненти готовності майбутніх фахівців до діяльності. Компонент розглядаємо як складову частину або елемент системи професійної підготовки.

Аналіз сучасних і зарубіжних концепцій структури та змісту процесу підготовки студентів до професійної діяльності показує, що їх підґрунтям є проблеми мотивів, мотивації та спрямованості особистості майбутніх фахівців [3, с. 142-143; 4, с. 27-70]. Н. Кузьміна визначила у структурі педагогічної діяльності три взаємопов'язані компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний [7, с. 185]. Так, Н. Колосова визначає такі компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки: мотиваційний (потреба в наданні педагогічної підтримки дошкільникам; спрямованість на встановлення відносин співробітництва з дітьми; орієнтація на потреби та внутрішні можливості дитини); когнітивний (володіння базовими психолого-педагогічними знаннями; обсяг знань про педагогічну підтримку дітей дошкільного віку; міцність і гнучкість засвоєння знань); операційний (уміння здійснювати діагностику розвитку



дитини; добирати ефективні методи і тактики для розв'язання проблем дошкільника; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки); рефлексивний (самоконтроль і самооцінка дій із реалізації педагогічної підтримки; вміння організувати процес рефлексії та контролю змін у розвитку дитини; орієнтація на самопізнання та вдосконалення) [6, с. 13].

На думку Л. Мокроусової, мотиваційно-ціннісне ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності – це цілісне, багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі свідомості особистості майбутнього фахівця, що охоплює взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, змістовно-діяльнісний і діяльно-практичний (процесуальний) [8]. Знання себе як особистості приводить до розуміння себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, розуміння іншого (у контексті нашого дослідження – дезадаптованого дошкільника), що є умовою формування готовності до професійної діяльності майбутнього вихователя ДНЗ. Рефлексивний компонент готовності до професійної діяльності розкривається в адекватній самооцінці відповідності системи особистісних якостей вимогам, що висувуються до особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, уміння постійно оцінювати й аналізувати сприйняття себе іншими людьми. Це підкреслюють у своїх дослідженнях М. Демиденко, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Є. Клімов та ін. [1; 2; 3]. На їх думку, у процесі навчання рефлексія допомагає студентові отримати узагальнене знання про світ і себе, допомагає помітити суперечливість, несумісність деяких своїх думок, вчинків і принципів, що, у свою чергу, активізує внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання і самовиховання у свідоме закріплення нових бажаних елементів поведінки. Це виражається в засвоєнні спеціальних знань, умінь і професійних цінностей у процесі навчання з наступною їх акомодациєю в особистісні властивості, професійні навички та власну систему смислотворчих цінностей студента. Інтеріоризація цих знань і цінностей відбувається не лише переходом у внутрішній план свідомості у вигляді розумових дій, а й рефлексивним шляхом осмислення отриманої інформації.

Мета статті – презентувати результати контрольного експерименту щодо з'ясування стану рівнів готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми за одним із компонентів – рефлексивно-автодидактичним.

Педагогічна рефлексія є невід'ємною складовою діяльності вихователя. Вона є співвіднесенням себе і можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає педагогічна професія. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

У широкому розумінні рефлексія – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому живе особистість, наприклад, в англійській мові термін “to reflekt upon” тлумачать як “розмірковувати над”. Саме слово “рефлексія” походить від латинського reflexio, що буквально означає “звернення назад, відображення”. Поняття “рефлексія” виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Як у філософії, так і в психології існує багато визначень поняття “рефлексія”. Зауважимо, що залежно від тієї області, в якій відбувається дослідження, визначається та чи інша сторона рефлексії. На думку В. Слободчикова, рефлексія дозволяє людині зробити свої думки, емоційні переживання, дії та відносини, себе саму предметом спеціального розгляду та практичного перетворення [10]. Рефлексія забезпечує розвиток умінь проектування, реалізацію майбутніх освітніх маршрутів студентів, усвідомлення ними своєї ролі у професійному колективі, оцінювання своїх можливостей під час вибору професійних завдань різних масштабів і рівнів. Здатність суб’єкта співвідносити свої можливості й індивідуальні особливості з характером розв’язуваних завдань є однією з найважливіших характеристик саморегуляції. Саморегуляція залежить від уявлення особистості про себе, свої здібності та можливості, тобто від рівня сформованої самооцінки. Вона зумовлює послідовність просування студента за всіма етапами професійного навчання [10].

Дієвим засобом удосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя є його систематична самоосвітня діяльність. Уточнення терміна “автодидактика” (з грец. autos – сам и didaktos – навчений) [9], дало підстави використати його у значенні “самоосвітня діяльність”. Виходячи з цього, ми визначили *рефлексивно-автодидактичний компонент* готовності, що охоплює: потребу в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; потребу і здатність до самоосвітньої діяльності та саморозвитку; готовність до виконання науково-дослідної діяльності; здатність до рефлексії, самоконтролю та корекції процесу та результату професійної діяльності. Потреба і здатність до самоосвіти та саморозвитку передбачає наявність умінь: планувати й організовувати свою самоосвітню діяльність; самостійно вчитися; усвідомлювати свій індивідуальний стиль навчання, мислення; мати потребу в самоосвіті та саморозвитку; оцінювати досягнутий рівень самоосвіти і саморозвитку.

Готовність до виконання науково-дослідної діяльності має такі показники: володіння методологією планування і здійснення науково-дослідної роботи, у тому числі у сфері предметної професійної підготовки; уміння

розробляти науковий апарат дослідження; уміння застосовувати різні методи психолого-педагогічних досліджень; уміння організовувати та проводити науково-дослідну роботу; уміння обробляти й оцінювати результати науково-дослідної роботи; уміння узагальнювати і робити висновки за результатами науково-дослідної роботи; мати прагнення до пізнання суті педагогічних явищ, удосконалення навчального процесу.

Здатність до рефлексії, самоконтролю і корекції процесу і результату професійної діяльності характеризується наявністю таких показників: уміння здійснювати рефлексію професійної діяльності; уміння аналізувати, оцінювати і коректувати процес і результат освітнього процесу; уміння контролювати, аналізувати і коригувати свою поведінку як майбутнього вихователя; наявність тенденції до рефлексії та самоконтролю у процесі соціальної взаємодії. Отже, готовність студентів до засвоєння програм професійної підготовки має інваріантний компонентний склад, що не залежить від конкретної майбутньої професійної діяльності. Однак змістове наповнення компонентів (у першу чергу, когнітивно-фаховий) може бути варіативним залежно від профілю професійної підготовки, у контексті нашого дослідження – це готовність до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу проблеми можна стверджувати, що всі компоненти готовності взаємопов'язані між собою і утворюють систему. Є підстави вважати, що успішність освоєння програм професійної підготовки майбутніми вихователями ДНЗ визначається не окремими компонентами, а цілісною системою готовності, тоді як індикаторами її сформованості виступає не лише виразність окремих компонентів, але і їх внутрішня єдність, цілісність. Це припущення потребує емпіричної перевірки, що і буде метою нашого подальшого експериментального дослідження. Нами визначено структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми, а саме *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фаховий, інформаційно-комунікативний, рефлексивно-автодидактичний*. З метою унаочнення дамо характеристику останньому, четвертому компоненту, а саме: *рефлексивно-автодидактичному*. Результативний показник, що характеризує рівень оволодіння майбутніми вихователями вміннями, необхідними для професійної діяльності, названий нами як “Показник оволодіння майбутніми вихователями рефлексивно-автодидактичним компонентом” і позначено буквами “РА”.

Динаміку рівнів готовності майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми за рефлексивно-автодидактичним компонентом подано в таблиці 1.

**Динаміка рівнів готовності майбутніх вихователів  
до роботи з дезадаптованими дітьми  
за рефлексивно-автодидактичним компонентом**

Рівень	Кількість студентів експериментальних груп, n=198					Кількість студентів контрольних груп, n=192				
	Педагогічний експеримент									
	початок		наприкінці		у % різниця	початок		наприкінці		у % різниця
	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості		в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	в абсолютних цифрах	у % від загальної кількості	
Високий	28	8,16	32	12,24	4,08	30	10,87	32	13,04	2,17
Достатній	30	10,20	44	24,49	14,29	31	11,96	37	18,48	6,52
Середній	61	41,84	66	46,94	5,10	50	32,61	55	38,04	5,43
Нижчий від середнього	50	30,61	28	8,16	22,45	36	17,39	29	9,78	7,61
Низький	29	9,18	28	8,16	1,02	45	27,17	39	20,65	6,52

Так, в експериментальній групі на початок педагогічного експерименту високий рівень оволодіння майбутніми вихователями вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у професійній діяльності, становив 8,16% студентів, наприкінці – відповідно 12,24% студентів; достатній становив на початок – 10,20%, наприкінці – 24,49% студентів, середній рівень становив на початок – 41,84% студентів, наприкінці – 46,94% студентів; нижче від середнього становив на початок – 30,61%, наприкінці – 8,16; низький рівень становив на початок – 9,18% студентів, наприкінці – 8,16% студентів.

У контрольній групі на початок педагогічного експерименту високий рівень оволодіння майбутніми вихователями вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у професійній діяльності, становив 10,87% студентів, наприкінці – відповідно 13,04% студентів; достатній – 11,96%, наприкінці – 18,48%; середній рівень становив на початок – 32,61% студентів, наприкінці – 38,04% студентів; нижче від середнього – 17,39%, напри-

кінці – 9,78%; низький рівень становив на початок – 27,17% студентів, наприкінці – 20,65% студентів.

Збільшилася кількість студентів із високим рівнем оволодіння майбутніми вихователями вміннями, необхідними для професійної діяльності, в експериментальній групі – на 4,08%, у контрольній групі – на 2,17%. Також збільшилася кількість студентів із достатнім рівнем сформованості готовності за рефлексивно-автодидактичним компонентом в експериментальній групі – на 14,29%, у контрольній групі – на 6,52%.

Збільшилася кількість студентів із середнім рівнем оволодіння майбутніми вихователями вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у професійної діяльності, в експериментальній групі – на 5,10%, у контрольній групі – на 5,43%.

Серед студентів, віднесених нами до рівня нижче від середнього, спостерігалось зменшення показників: в експериментальній групі – на 22,45%, у контрольній групі – на 7,61%. Зменшилася кількість студентів із низьким рівнем оволодіння майбутніми вихователями вміннями, необхідними для вдосконалення особистісних характеристик і професійних якостей у професійної діяльності, в експериментальній групі – на 1,02%, у контрольній групі – на 6,52%.

Таким чином, порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми за рефлексивно-автодидактичним компонентом на початку і наприкінці педагогічного експерименту свідчить про позитивні зміни в експериментальній групі. Така динаміка, у свою чергу, підтверджує правильність обраних засобів формувального впливу. Аналіз результатів таблиці 1 показав, що на початку педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності між середнім значенням показника оволодіння уміннями “РА” (відповідно  $10,46 \pm 0,22$  балів) студентів експериментальної групи і середнім значенням показника оволодіння вміннями за рефлексивно-автодидактичним компонентом “РА” (відповідно  $11,01 \pm 0,23$  балів) студентів контрольної групи. Спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника оволодіння вміннями “РА” (відповідно  $10,46 \pm 0,22$  балів) студентів експериментальної групи на початок експерименту і середнім значенням показника оволодіння вміннями за рефлексивно-автодидактичним компонентом “РА” (відповідно  $13,21 \pm 0,19$  балів) студентів експериментальної групи наприкінці педагогічного експерименту. Як свідчать результати аналізу таблиці 1, спостерігається істотна відмінність між середнім значенням показника оволодіння вміннями за рефлексивно-автодидактичним компонентом “РА” (відповідно  $11,01 \pm 0,23$  балів) студентів контрольної

групи на початок педагогічного експерименту і середнім значенням показника оволодіння уміннями “РА” (відповідно  $12,4 \pm 0,19$  балів) студентів контрольної групи наприкінці педагогічного експерименту. Наприкінці педагогічного експерименту спостерігаються певні відмінності між середнім значенням показника оволодіння майбутніми вихователями вміннями за рефлексивно-автодидактичним компонентом у студентів як експериментальної, так і контрольної груп.

**Посилання:**

1. Демиденко М. В. Психология рефлексии / М. В. Демиденко. — Самара : Самарский государственный педагогический университет, 2004. — 102 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дисс ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Дурай-Новакова К. М. — М., 1983. — 353 с.
3. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Хэлтон, 1998. — 399 с.
4. Ильин В. С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение [Текст] / В. С. Ильин // Целостный подход в учебно-воспитательном процессе : сб. научн. тр. — Волгоград : Изд. ВГПИ, 1984. — С. 3—26.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 418 с.
6. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. М. Колосова. — Ялта, 2012. — 19 с.
7. Кузьмина Н. В. Проблемы повышения профессионализма педагогов / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 185—186.
8. Мокроусова Л. В. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности : на примере индустриально-педагогического факультета : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Мокроусова Людмила Васильевна ; [Место защиты: Кур. гос. ун-т]. — Курск, 2007. — 253 с.
9. Новий тлумачний словник української мови. Т. 2 / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. — 2-ге вид., випр. — К. : “Аконіт”, 2001. — 912 с.
10. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 ; 19.00.07 / В. И. Слободчиков ; Рос. акад. образования. — М., 1994. — 78 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Demidenko M. Psikhologiya refleksii (Psychology of reflection). Samara : Samara State Pedagogical University, 2004. 102 p.
2. Duray-Novakova K. Formirovaniye professionalnoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatelnosti : diss ... doktora ped.nauk (Formation of professional readiness of students to teaching : doctoral dissertation). M., 1983. 353 p.
3. Dyachenko M. Kratkiy psikhologicheskiy slovar : lichnost, obrazovaniye, samoobrazovaniye, professiya (Brief psychological dictionary: identity, education, self-education, profession). Minsk: Halton, 1998. 399 p.
4. Ilin V. Tselostnyy protsess formirovaniya vsestoronne razvitoy garmonichnoy lichnosti, yego stroyeniye (Integral process of forming a fully developed harmonious personality

- and its structure) // Holistic approach in the educational process. Volgograd: Publishing, 1984. P. 3-26.
5. *Klimov Ye.* Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya (Psychology of professional self-determination). Rostov-on-Don, 1996. 418 p.
  6. *Kolosova N.* Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do pedahohichnoyi pidtrymky ditey doshkilnoho viku : avtoref. dys. ... kandydata ped. nauk (Preparing future educators to pedagogical support of preschoolers: author's abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Yalta, 2012. 19 p.
  7. *Kuzmina N.* Problemy povysheniya professionalizma pedagogov (Problems of increasing professionalism of teachers) // Questions of psychology. 1989, № 5. P. 185-186.
  8. *Mokrousova L.* Formirovaniye motivatsionno-tsenostnogo otnosheniya budushchego spetsialista k professionalnoy deyatelnosti : na primere industrialno-pedagogicheskogo fakulteta : dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk : (Formation of motivational and value attitude of the future specialist to professional work: on the example of industrial and pedagogical faculty : candidate's dissertation). Kursk, 2007. 253 p.
  9. *Novyi tлумachnyi slovnyk ukrayinskoyi movy* (New explanatory dictionary of the Ukrainian language). K., 2001. Vol. 2. 912 p.
  10. *Slobodchikov V.* Razvitiye subyektivnoy realnosti v ontogeneze (psikhologicheskiye osnovy proyektirovaniya obrazovaniya) : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk (Development of subjective reality in ontogenesis (psychological principles of education design : author's abstract of the Ph.D. dissertation in psychological sciences). M., 1994. 78 p.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2013

*Л. Зданевич*

**Анализ уровней готовности будущих воспитателей ДУЗ к работе с дезадаптированными детьми по рефлексивно-автодидактическому компоненту (по результатам контрольного эксперимента)**

В статье представлены результаты контрольного эксперимента по выяснению состояния уровней готовности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к работе с дезадаптированными детьми по одному из компонентов – рефлексивно-автодидактическому. Компонент рассматривается как составная часть или элемент системы профессиональной подготовки. Автор раскрывает теоретические подходы по данной проблеме, интерпретирует взгляды других исследователей, акцентирует внимание на систематической самообразовательной деятельности, которая является действенным средством совершенствования профессиональной подготовки будущего воспитателя. Предлагает результаты собственного исследования, подтверждающие актуальность и практическую необходимость исследования отдельных вопросов. Автор делает вывод, что сравнительный анализ уровней готовности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к работе с дезадаптированными детьми по рефлексивно-автодидактическому компоненту в начале и в конце педагогического эксперимента свидетельствует о позитивных изменениях в экспериментальной группе. Такая динамика, в свою очередь, подтверждает правильность избранных средств формирующего влияния.

**Ключевые слова:** будущий воспитатель, компоненты профессиональной подготовки, уровень, готовность, рефлексивно-автодидактический компонент, дезадаптированные дети, дошкольное образовательное учреждение.

*L. Zdanevych*

**Analysis of the Levels of Readiness of the Future Educators of Pre-School Educational Establishments to the Work with Maladjusted Children according to Reflexive-Autodidactic Component (Based on the Results of the Control Experiment)**

The article offers the results of the control experiment on determination of the state of the levels of readiness of the future educators of pre-school educational establishments to the work with maladjusted children according to the reflexive-autodidactic component. The component is regarded as a constituent or an element of the system of professional preparation. The author reveals theoretical approaches to the problem, and interprets the views of the other researchers. She pays attention to systematic self-educative activity, which is effective means of mastering professional preparation of the future educator. The author offers the results of her own research, proving topicality and practical necessity of certain questions study. The article concludes that the comparative analysis of the levels of readiness of the future educators of pre-school educational establishments to work with maladjusted children according to the reflexive-autodidactic component at the beginning and in the end of the pedagogical experiment shows positive changes in the experimental group. Such dynamics, in its turn, confirms the correctness of selected means of formative influence.

**Key words:** future educator, components of professional preparation, level, readiness, reflexive-autodidactic component, maladjusted children, pre-school educational establishment.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович



УДК 159.923

*Василь Онищенко*

## **ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА НООЛОГІЧНІ КОНТЕКСТИ ІДЕНТИФІКАЦІЇ**

Розробка науково-методичного забезпечення якісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в умовах техніко-технологічних змін і регіоналізації професійно-технічної освіти передбачає дослідження психолого-педагогічної та ноологічної проблематики формування *професійних якостей* учнів ПТНЗ в умовах взаємодії системи професійної підготовки зі сферою соціально-гуманітарної освіти і виховання. Аналіз науково-педагогічної літератури, теорія і практика професійно-технічної освіти показують, що навчально-виховні проблеми в системі ПТО залишаються актуальними, незважаючи на те, що процеси професіоналізації молоді та її *професійного виховання* є об'єктом пильної уваги із боку як вітчизняних, так і зарубіжних вчених різних спеціальностей: педагогів, психологів, соціологів, фізіологів, медиків і практичних співробітників системи професійної освіти. Цим питанням були присвячені наші статті [4; 10].

Метою статті є дослідження проблематики формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців у аспекті з'ясування психолого-педагогічної та ноологічної сутності професійної Я-концепції майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що визначальними показниками професійної готовності фахівця є особистісні професійні якості та характеристики, які сприяють успішній актуалізації професійних знань, умінь і навичок у процесі виконання професійних завдань і забезпечують подальший гармонійний розвиток фахівця. Однією з таких характеристик є, наприклад, *професійна ідентичність* [12] як вираження професійної самосвідомості особистості. Своєю чергою, професійна ідентичність є складовою *професійної Я-концепції особистості*, яка відображає єдність її професійного менталітету та майстерності. Професійна Я-концепція формується при набутті професійного досвіду і професійним спілкуванням. Вона органічно поєднує самосвідомість і творчо-діяльнісні чинники фахівця.

У психологічній літературі представлено опис безлічі різних феноменів, так чи інакше пов'язаних із професійною Я-концепцією особистості: ідентифікація людини з професією, біографічні кризи, поведінка професіоналів, активності самосвідомості та самоствавлення, саморегуляції та самооцінок як професійного компонента самосвідомості та ін. До того ж *професійна Я-концепція особистості* є динамічним утворенням, що означає її процесуальний характер, тобто мінливість із плином часу [11].

Стає зрозумілим, що чітке операційне і детальне вивчення складових професійної Я-концепції неможливе без належного системного методологічного аналізу. Аналіз теоретичних джерел дозволив А. Рікелю прийти до висновку про те, що *“центральною ланкою в професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії; знаходження глибинних смислів своєї діяльності відіграє провідну роль і у зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних і професійних компонентів професійної Я-концепції”* [11].

Творення нового психологічного і психолого-педагогічного знання – завдання не з простих. Але таке знання творили всі видатні педагоги. Для його творення необхідні певні передумови, зокрема відповідна базова психологічна підготовка педагогів. Ноологія, гуманістична й екзистенціальна психологія як фундаментальні напрями духовно-розумного, морально-духовного, духовно-естетичного, творчо-вольового і смислотворчого знання і пізнання спрямовані на створення таких передумов.

Величезні масиви сучасного психологічного знання і пізнання постають перед нами у своєму дивовижному *триадному* виявленні. По-перше, у сфері внутрішньо-зовнішньої *тілесності* людини (людина лише тіло, лише високорозвинений організм); тут науково-матеріалістичний натуралізм і біхевіоризм розкрили закономірності впливу зовнішнього середовища на людину та можливості маніпулювання її тілесно-душевними структурами та функціями. По-друге, психоаналіз у кращому своєму виявленні разом з аналітичною психологією розкрили глибинні структури людської *душевності*, радше несвідомих тілесно-душевних структур потягів і мотивацій, колективних архетипів, психогенетичної спадковості та багато такого, що значною мірою обмежує свободу людини і пригнічує людську душу. По-третє, *ноологія* разом із гуманістичною і екзистенціальною психологією наголошують на доленосному значенні третьої сили – *душевно-духовної*, тобто відкривають *ноосферу* людини – сферу духа, сферу свободи, творчості – розуміння людини як образу і подоби Божої. Ноологія особистості [3] наголошує на *цілісному*, персоналістичному підході до людини, що дає змогу виділити й описати *цілеспрямування*, спо-

соби і мотиви людської активності та діяльності, специфічну для *людини* схильність переступати межі буття (трансгресія) і межі природного вкорінення людини у напрямі небесного, боголюдського (трасценденція). Центральною темою (центральним мотивом) цього третього напрямку є *духовне* становлення та душевно-духовний розвиток людської особистості, яка реалізується у взаємозв'язках і впливах, які струменять зі світу природи, із соціального оточення людини, а також із глибин духовної імпресії людини, із глибин її *ноосфери*.

Аналіз професійної Я-концепції неможливий без короткого з'ясування базової категоріальної структури – *ноологічної Я-концепції особистості* (ЯКО): адже, будучи її складовою, професійна Я-концепція доповнює семантичне (сислове) поле та функціональне призначення ЯКО.

*Я-концепція особистості* – це не стільки психологічна, як ноологічна категорія. Лише людина як дух-душа-тіло є автентичним носієм і автором своєї атрибутивної Я-концепції. Використовуючи ноологічну категоріальну структуру – тріаду “імпресія – рефлексія – експресія”, ми маємо можливість більш конструктивно й евристично визначити Я-концепцію в її такому тріадному виявленні: перша складова: “Я як Я” – це наше ноосферне *імпресивне* виявлення, наша вічна Божа даність, *духовний* тайник, наша собітотожність. Цю складову ми називатимемо *імпресивним Я* (*Ім-Я*). Друга складова виражає здатність духа людини до рефлексії, зокрема саморефлексії. Цей член Я-концепції доцільно назвати *рефлексивним Я* (*Реф-Я*). І третій член Я-концепції виражає нашу *експресію*, нашу соціальну і соціально-психологічну активність, всі рольові функції людей як людей, а також розуміння людини самої себе як особистості, яка завжди *підсвідомо-свідомо-надсвідомо* розраховує на сприйняття себе всіма іншими людьми як людини і заодно сприйняття інших людей як мені подібних. *Експресивне Я* позначимо скорочено як *Екс-Я*.

Імпресивно-рефлексивно-експресивна тріада Я-концепції – ось та категоріальна структура, яка органічно задіяна в навчально-виховному процесі, у вихованні-освіті-навчанні людини, починаючи з малих літ. Тілесно-душевно-духовна сутність людини виявляється функціонально, оперативно, творчо-активно, смислотворчо, творчо-вольово, духовно-розумно, морально-духовно, духовно-естетично, когнітивно та ін.

Усі три складові Я-концепції видозмінюються у процесі виховання-освіти-навчання. У дорослих людей ці зміни стають менш помітними. Складова “Ім-Я”, яка виражає почуття самототожності, нам, по суті, маловідома, її не зачіпають без особливої потреби, без належного, грамотного керівництва (учителя, наставника, священника), тому

що тут необхідні дуже тонкі, конструктивні знання, щоб уникнути небезпеки *деструктивних* впливів на особистість.

Складова Ім-Я виражає духовну сутність людини, її потенції та боголюдські можливості. Ім-Я грубо спотворювалося всією атеїстичною ідеологією, бездушною і бездуховною психологією. Християнське віровчення свідчить нам про тіло, душу і дух людини, про дивовижне *імпресивне* Я людини як образу і подоби Божої. З іншого боку, наявність Реф-Я – цієї виняткової здатності *духа* людини до рефлексії, до самооцінки, до самоактуалізації, до самовдосконалення, до розкаяння, совісті та благоговіння.

Отже, Я-концепція – складне багаторівневе душевно-духовне утворення, повний опис якого охоплює цілісну особистість. Розроблена у свій час Р. Бернсом [1], ця особлива модель психологічного феномена включала: “Реальне Я”, тобто уявлення людини про те, якою вона насправді є; “Ідеальне Я” – уявлення про те, якою вона насправді хотіла б бути; “Дзеркальне – Я” – уявлення про те, якою її бачать інші. Усі три “Я” беруть участь у формуванні, баченні у свідомості людини її образу як істоти фізичної та духовної, інтелектуальної й емоційної, соціальної та, що основне для нашого розгляду, професійної. “Аналізуючи процеси, що лежать в основі формування “Я-концепції” особистості майбутнього фахівця, тобто осмисленого усвідомлюваного уявлення людини про себе, доцільно враховувати весь період особистісного розвитку майбутнього професіонала від перших моментів виокремлення ним свого “Я” до періоду, коли завершується його професійна адаптація” [7, с. 46].

Як зазначають Л. Романишина та В. Дундюк, професійна Я-концепція дозволяє учневі (студенту) вибудувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання [12]. Іншим етапом є формування у студентів/учнів позитивного образу вибраної професії: історія і значення професії в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги професії людини, перспективи розвитку професії. Учень/студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні образи для наслідування у професійній діяльності.

Відкриття Я-концепції особистості, зокрема такої її структурної складової, як професійна Я-концепція, стало важливим здобутком сучасної психології та теоретичної педагогіки. Дослідники її сутності справедливо підкреслюють, що “відкриття такого феномена, як Я-концепція, ознаменувало великий успіх у психології та технології зміни особистості; можливість зміни Я-концепції є важливим чинником для формування оптимістичних якостей особистості, включаючи, звичайно, й учнів ПТНЗ” [8, с. 170]. “Технологіями зміни особистості

та можливостями зміни Я-концепції” займається, насамперед, педагогіка як наука і мистецтво виховання-освіти-навчання людини.

Отже, професійна Я-концепція особистості формується в надрах *душевно-духовної (ноологічно-психологічної) Я-концепції* як тріадної активності імпресивного Я особистості, її рефлексивного Я та експресивного Я. У цих складових органічно задіяні образ тіла особи або тілесний образ як компонент Реф-Я (як особистість сприймає свою зовнішність), актуальне Я (часткове, інтуїтивне усвідомлення імпресивного Я), тобто яким індивід бачить себе насправді у даний момент, яку індивід поставив собі мету в житті, яким йому треба бути, орієнтуючись на оволодіння професією, морально-духовними нормами і взірцями поведінки.

Сучасна педагогічна психологія не може обійтися без належного розкриття сутності людини, зокрема в аспекті тріадної структури Я-концепції. Тому вище були окреслені окремі її складові (Ім-Я, Реф-Я, Екс-Я). Усе це має доленосне значення в реальних умовах виховання-освіти-навчання.

Педагогічна психологія (ПП)<sup>1</sup> має досліджувати людину в її суб'єкт-суб'єктному і суб'єкт-об'єктному виявленні у процесі виховання-освіти-навчання, постулюючи при цьому тріадність Я-концепції людини – імпресивне Я, рефлексивне Я, експресивне Я. Це означає, що розвиваюче навчання зосереджується не просто на так званому психічному розвитку людини з його елементно-біологізованими і зоологізованими факторами і чинниками (домінантами і детермінантами), добре з'ясованими й описаними у багатьох курсах класичної ПП, які охоплюються натуралістичним принципом: виховання людини – це планово організоване, систематичне діяння на розвиток даного організму.

*Педагогічна психологія* у своєму специфічному розкритті проблематики виховання-освіти-навчання конститується і як психологічна, і як педагогічна наука, імпліцитно й експліцитно використовуючи онтологічну,

<sup>1</sup> Розуміння педагогічної психології як галузі психології має свою історію. “Педагогічна психологія, – стверджував П. Блонський, – є тією галуззю прикладної психології, яка займається застосуванням висновків теоретичної психології до процесу виховання і навчання” [Цит. за: 5, с. 15]. Уточнюючи ситуацію взаємовідношення педагогіки і психології, П. Блонський стверджував, що “педагогічна психологія, з одного боку, бере із теоретичної психології розділи, що мають інтерес для педагога, наприклад, про пам'ять, увагу, уяву тощо, а з другого – обговорює висунуті життям педагогічні вимоги з погляду їх відповідності законам душевного життя” [Цит. за: 5, с. 17]. “Тут усе неправильно”, категорично наголошував Л. Виготський [5, с. 17]. Дійсно, хоча “на початку педагогічна психологія подавала великі надії і всім здавалося, що виховний процес під керівництвом педагогічної психології дійсно стане таким же точним, як техніка. Але ці очікування не виправдалися” [5, с. 15]. Причина неуспіху ПП полягає, за Л. Виготським, у тому, що “психологія безпосередньо не може дати ніяких педагогічних висновків” [5, с. 17], тому що перенесення готових розділів із загальної психології у педагогіку буде просто безплідною працею без посередництва інших педагогічних наук, без серйозних педагогічних вимог, принципів тощо.

епістемологічну й аксіологічну сутність людини в її глобальному ноологічному з'ясуванні тріадної активності раціональності (уяви-інтуїції-розуму), етичності (віри-совісті-волі) й естетичності (любви-радістї-надії). Без цих нерозкладуваних на більш прості елементи ноологічних здатностей немислима як педагогічна антропологія, так і педагогічна психологія (на нерозкладуваність окремих складових ноосфери людини, наприклад волі, уяви, совісті, звернув увагу вже К. Ушинський).

Педагогічна психологія виокремлює свій предмет із ціннісно-смыслового універсуму педагогіки як великого мистецтва і великої науки, як культурно-освітнього аспекту духовно-практичного освоєння світу людиною. Це означає, що ПП, незважаючи на її фундаментальність, має свою специфічну сферу і свої межі. Топологічний простір ПП перетинається у своєму ціннісно-смысловому, когнітивному, етичному й естетичному вимірах із топологічними просторами інших фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ). ПП має визначати і вказувати на свої міжпредметні зв'язки, дотичність до інших фундаментальних педагогічних теорій. Бо лише в такому гармонійно-діалектичному поєднанні ФПТ (педагогічної антропології, педагогічної етики, педагогічної естетики, педагогічної герменевтики та ін.) можна плідно й евристично структурувати, концептуалізувати і тематизувати теперішню проблематику ціннісно-смыслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва.

У цілісності своїй Я-концепція – це глибина духа і душі людини, яку намагалися і постійно намагаються натуралістично-матеріалістично звести до психіки і на цій фізіологічній, психофізичній основі все з'ясувати. Існує навіть ціла галузь психології під назвою *психодіагностика*, спрямована на всебічний аналіз особистості з метою розв'язання практичних завдань виявлення і подолання недоліків у її розвитку, підвищення рівня навчальної та професійної діяльності, забезпечення гармонійного піднесення здібностей і моральних якостей [6, с. 277].

Глибинна *духовна* Я-концепція людини визначає численні *поведінкові* регулятиви особистості, які мають доленосне значення в навчально-виховному процесі. З Я-концепцією пов'язана проблематика становлення і розвитку особистості в тріадній активності *самоактуалізації-самовдосконалення-самореалізації*.

З вищевикладеного можна зробити висновок про те, що професійна підготовка учня/студента (професіоналізація) здійснюється одночасно, принаймні, в чотирьох чітко виражених напрямках: психологічному, когнітивному, герменевтичному і ноетичному (в контексті такої ФПТ, як педагогічна ноетика [9]). Психологічний напрям істотно пов'язаний із розвитком Я-

концепції особистості з динамікою Реф-Я і Екс-Я. Причому Екс-Я формується як професійне Я (наприклад, економічне, педагогічне, інженерне тощо). Ці особливості професіоналізації досліджуються професійною педагогікою: “Психологічне і соціальне Я відносяться до структури Я-концепції вищого рівня, – зауважує А. Бояринцева, – при розгляді особливостей професіоналізації й економічної соціалізації особистості підлітка необхідний також аналіз специфічних рівнів Я-концепції, що мають відношення до економічної та професійної ідентичності особистості” [2, с. 26].

Розвиток професійної Я-концепції має інваріантні складові, незалежні від роду професії. У цьому зв’язку А. Бояринцева зазначає: “Цікавим є той факт, що структура Я-концепції підлітка гуманітарної орієнтації виявляє певну схожість не зі структурою Я-концепції потенційних виконавців і посередників, а зі структурою Я-концепції потенційних підприємців” [2, с. 32].

Головною психологічною і ноологічною метою розвитку Я-концепції є перехід від зовнішніх чинників, що позитивно (а часом і негативно) впливають на особистість учня чи студента, до внутрішніх душевно-духовних джерел самоактуалізації та самореалізації. Підліток повинен розвинути у себе навички рефлексивності, тобто навички самооцінки і самоодобрення – стати самому для себе джерелом оцінки. Іншими словами, мова йде про розвиток активного професійно-рефлексивного Я. Як зауважує Р. Бернс, “Я-концепція розвивається в результаті навчання й інтеріоризації психологічного досвіду. Вона включає в себе ті значення, які індивідуум закріплює за словами і фразами, що характеризують його самого” [1, с. 391].

Для гуманістичної психології є очевидним, що кожна людина має первісну потребу в збереженні, захисті та вдосконаленні своєї Я-концепції, спираючись при цьому, за К. Роджерсом, на невичерпну мотиваційну силу – силу самоактуалізації [1, с. 385]. “Отже, – зазначає Р. Бернс, – учень завжди є мотивованим; інша справа, що у нього можуть бути не ті мотиви, що дає учителю величезної переваги” [1, с. 385].

Таким чином, динаміка розвитку професійної Я-концепції зумовлюється психологічними і ноологічними факторами. Наприклад, в основі *етичної* та *естетичної орієнтації* лежать незбагненні чинники Імпресивного Я людини, пов’язані з генетичною й архетипною спадковістю. Дещо іншими словами ці ситуації описує А. Бояринцева: “В основі етичної орієнтації особистості лежить особистісний смисл Я (по суті, Ім-Я – В. О.). Цей смисл може бути різним залежно від переваг у структурі Я-концепції того чи іншого виду ідентичності – соціального, національного, економічного, матеріального, професійного тощо” [2, с. 30]. Людина може сприймати смисл свого Ім-Я через досить такі відносні детерміна-

нти. Наприклад, “Я є те, що Я умію”, “Я є те, що визначає моя референтна група”. Завданням ноологічного розвитку професійної Я-концепції є плекання духовно-розумних, морально-духовних та духовно-естетичних пріоритетів. Щоб смисл Ім-Я не зводився до формули “Я є те, що Я маю у матеріально-грошовому вираженні”.

Цими короткими зауваженнями не вичерпується професійно-Я-концептуальний (психолого-ноологічний) вимір професійної підготовки учнів/студентів. Але без урахування динаміки зростання професійної Я-концепції неможливим стає належне управління процесом професійного становлення і розвитку молоді.

Щоб людина могла собі зарадити в середовищі, вона мусить вчитися орієнтуватися в об’єктивних властивостях речей. І дуже рано у дитячому віці в ноосфері людини створюється *операційна система*, яка є способом організації інформації (певної системи знань) про об’єктивні властивості речей і явищ, про співвідношення, які існують між різними елементами дійсності, про просторово-часові та причинні відношення. Для зрілої людини ця інформація дає змогу прогнозувати хід подій і, опираючись на це, формувати бажання, плани, програми. Система цінностей та операційна система взаємодіють між собою й утворюють більшу ноологічну цілісність – *професійно-пізнавальну систему* людини.

Усе це веде до створення складної розгалуженої регулюючої системи в ноосфері людини – структури “Я – Я-концепції”, зокрема професійної Я-концепції, створюючи підґрунтя для відчуття і усвідомлення власної тотожності, власної професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації. У дитинстві Я-концепція нестабільна, твориться під впливом ідентифікування себе з різноманітними особами. З часом вона стабілізується і стає основою самооцінки, яка залежить від того, наскільки вдається суб’єктові наблизитися до свого ідеального Я.

Структура “Я – Я-концепція” є посередником при здійсненні будь-якого свідомого, творчо-вольового вчинку, джерелом оцінки власних можливостей. Когнітивно-психологічні поняття, категорії та принципи взаємодіють важливі навчально-пізнавальні концепції інформаційного моделювання, особливо важливого для вдосконалення професійної освіти. Тут задіяні проблеми педагогічної психології та педагогічної когнітології. Остання має з’ясувати сучасні умови і вимоги до педагогічної трансформації наукового знання і його презентації учням/студентам. Тут вивчається трансляція наукової інформації в тій чи іншій галузі знання в “особистісні знання” студента, сприяючи розвиткові професійного пізнання-розуміння-знання і професійного мислення-розуміння-уміння.



Складні питання *педагогічної психології* та *педагогічної когнітології* взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Педагогічна трансформація і презентація розширених систем сучасного наукового знання в системі професійної освіти стосуються особливої *дидактичної* реальності – різних дидактичних моделей (пояснювальних, проектно-конструкторських, технологічних та ін. схем), які постають перед студентом як засоби його навчально-пізнавальної діяльності. Для професійної педагогіки особливу роль відіграють *дидактичні моделі*, які створюються згідно з методологією і логікою предмета навчання і психологічними та ноологічними можливостями учнів/студентів [4].

Повертаючись до аналізу співвідношення ноологічної Я-концепції особистості та її професійної Я-концепції, слід зазначити, що центральною ланкою у професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії, а також знаходження глибинних смислів своєї професійної діяльності у поєднанні особистісних психологічних і ноологічних властивостей із професійними компонентами, які складають суть ПКО.

Ноологічну Я-концепцію особистості як сукупність усіх ціннісно-смилових уявлень особи про себе, насамперед ноологічних (морально-духовних, духовно-розумних і духовно-естетичних), когнітивних, комунікативних, імпресивних, експресивних, рефлексивних і, безумовно, професійних. Слід наголосити на динамічності (плинності, змінюваності) Я-концепції особистості, оскільки майже всі аспекти і складові ЯКО (Ім-Я, Реф-Я, Екс-Я), а також сукупність професійних якостей постійно збагачуються, видозмінюються, наприклад, змінюються система образів власного Я особистості (Реф-Я), система самосприйняття і сприйняття взаємин з іншими людьми і пов'язана з цим ціннісно-смилова сфера особистості.

У наш час спостерігається світова тенденція зміни основних парадигм виховання-освіти-навчання, зокрема професійної підготовки. Це означає, що необхідна генерація і розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування – ноологічної Я-концепції особистості й однієї з найголовніших її складових – професійної Я-концепції. Основоположні педагогічні ідеї у поєднанні з категоріальними структурами класичної та некласичної дидактики уможливають тематизацію і концептуалізацію таких фундаментальних педагогічних теорій, які здатні сприяти організації системи виховання-освіти-навчання, формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців і на їх основі здійснюється становлення та розвиток професійної Я-концепції особистості.

Подальшого дослідження потребують питання структури професійної Я-концепції, її становлення і розвитку в навчально-виховному процесі.

**Посилання:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с. англ. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
2. Бояринцева А. В. Я-концепция как фактор профессионализации потенциального предпринимателя // Педагогіка. — 1995. — № 5. — С. 24—33.
3. Васянович Г. Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. Васянович, В. Онищенко. — Львів : Сполом, 2007. — 217 с.
4. Васянович Г. Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / Г. Васянович, В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 4. — С. 9-33.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М. : Педагогіка, 1999. — 536 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
7. Гуменюк О. Розвиток професійної “Я-концепції” студента як фактор його фахової адаптації / О. Гуменюк, С. Цюра, В. Гуменюк // Гуманітарні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : Монографія / За ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович. — Львів : Сполом, 2009. — С. 44—56.
8. Калошин В. Особливості професійного самовизначення учнів ПТНЗ // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. — К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. — Вип. 1. — С. 165—177.
9. Онищенко В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики // Гуманітарні науки. — 2011. — № 11. — С. 36—50.
10. Онищенко В. Д. Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 39-50.
11. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. Психологические исследования. — 2011. — № 2 (16). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://psystudy.ru/index.php/component/content/article/47-n2-16/457-rikell16.html?directory=82>.
12. Романишина Л. М. Професійна ідентичність фахівця: теоретичний аспект / Л. М. Романишина, В. О. Дундюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2010. — № 1. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010\\_1/10rlmfta.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_1/10rlmfta.pdf)

**References (transliterated and translated):**

1. Berns R. Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitaniye : Per. s. Angl (The development of self-concept and the education : translated from English). M., 1986. 422 p.
2. Boyarintseva A. Ya-kontseptsiya kak faktor professionalizatsii potentsialnogo predprinimatel'ya (Self-concept as a factor in the professionalization of the potential entrepreneur) // Pedagogy. 1995, № 5. P. 24-33.
3. Vasianovych H., Onyshchenko V. Noolohiya osobystosti (Personality's Noology : a manual for students and teachers). Lviv, 2007, 217 p.
4. Vasianovych H., Onyshchenko V. Profesiyni yakosti maibutnioho fakhivtsya: naukovometodolohichni kryterii vyznachennya i klasyfikatsii (Professional qualities of a future specialist: scientific and methodological criteria for identifying and classifying) // Pedagogy and psychology of vocational education, 2013, № 3, P. 9-33.
5. Vygot'skiy L. Pedagogicheskaya psikhologiya (Pedagogical psychology). M., 1999. 536 p.
6. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary). Kyiv, 1997, 376 p.
7. Humenyuk O. Rozvytok profesiynoyi “Ya-kontseptsiyi” studenta yak faktor yoho fakhovoyi adaptatsiyi (The development of the professional “self-concept” of a student as a

- factor of his/her professional adaptation) // Humanitarian principles of professional adaptation of future specialists : monograph. Lviv, 2009. P. 44-56.
8. *Kaloshyn V.* Osoblyvosti profesiynoho samovyznachennya uchniv PTNZ (Peculiarities of professional self-determination of vocational school students) // Modernization of professional education and training: problems, searches, and prospects : collection of scientific papers. K. : Institute of Vocational Education of National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, 2011. Vol. 1. P. 165-177.
  9. *Onyshchenko V.* Noolohichnyi katehorialno-strukturnyi syntezy pedahohichnoyi nooetyky (Noological categorial and structural synthesis of educational nooethics // Humanities, 2011, № 11, P. 36—50.
  10. *Onyshchenko V.* Profesiyna Ya-kontseptsiya yak intehralna skladova noolohichnoї Ya-kontseptsis osobystosti (Professional self-concept as an integral part of noological self-concept of personality) // Pedagogy and psychology of vocational education, 2013, № 3, P. 39-50.
  11. *Rikel A.* Professionalnaya Ya-kontseptsiya i professionalnaya identichnost v strukture samosoznaniya lichnosti. Chast 1. Psikhologicheskije issledovaniya (Professional self-concept and professional identity in the structure of self-consciousness. Part 1. Psychological studies). 2011, № 2 (16). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://psystudy.ru/index.php/component/content/article/47-n2-16/457-rikel16.html?directory=82>.
  12. *Romanyshyna L., Dundiuk V.* Profesiyna identychnist' fakhivtsia: teoretychnyi aspect (Professional Identity : Theoretical Aspect // Bulletin of National Academy of State Border Service of Ukraine, 2010, № 1. – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010\\_1/10rlmfta.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_1/10rlmfta.pdf)

Стаття надійшла до редакції 08.05.2013

***В. Онищенко***

### **Профессиональная Я-концепция личности:**

#### **психологические и ноологические контексты идентификации**

В контексте исследования проблематики формирования профессионально важных качеств будущих специалистов в учебно-воспитательном процессе в условиях профессионально-технических учебных заведений в статье анализируются особенности психологического и ноологического понимания Я-концепции личности и такой её важнейшей составляющей, как профессиональная Я-концепция. Автор отмечает, что наблюдается мировая тенденция изменения основных парадигм воспитания-образования-обучения, в частности профессиональной подготовки. Это означает, что необходима генерация и разработка новых фундаментальных педагогических идей, в частности идей и принципов личностно ориентированной ноологической целенаправленности ноологической Я-концепции личности и одной из главных ее составляющих – профессиональной Я-концепции. Основопологающие педагогические идеи в сочетании с категориальными структурами классической и неклассической дидактики делают возможной тематизацию и концептуализацию таких фундаментальных педагогических теорий, способных содействовать организации системы воспитания-образования-обучения, формирования профессионально важных качеств будущих специалистов, а на их основе осуществляется становление и развитие профессиональной Я-концепции личности.

**Ключевые слова:** педагогическая психология, ноология, профессионально важные качества специалиста, Я-концепция личности, профессиональная Я-концепция.

*V. Onyshchenko*

**Professional Self-Concept of a Personality:  
Psychological and Noological Contexts of Identification**

The article analyzes the characteristics of psychological and noological understanding of the self-concept of a personality and its most important component such as a professional self-concept within the context of study issues concerning formation of professionally important qualities of future specialists in vocational schools. The author states that there is a worldwide trend of changes in the basic paradigms of up-bringing-education-training system, in particular professional training. It means that there is a need in the generation and development of new fundamental pedagogical ideas, in particular ideas and principles of person-oriented noological self-concept of a personality and professional self-concept as one of its main components. Fundamental pedagogical ideas in connection with categorical structures of classical and nonclassical didactics make it possible to thematize and conceptualize such fundamental pedagogical theories that can contribute to the organization of the system of up-bringing-education-training, formation of professionally important qualities of future professionals. Those professionally important qualities may form and develop professional self-concept of a person.

**Key words:** pedagogical psychology, noologiya professionally important qualities of specialist, self-concept of a personality, professional self-concept.

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

УДК 159.9.07

*Анатолій Анцибор*

**ПСИХОДИНАМІЧНІ СИСТЕМИ КОНДЕНСОВАНОГО  
ДОСВІДУ: Д. КЕЛЛІ ТА МОЖЛИВОСТІ ЕКСПРЕСИВНО  
ЗАБАРВЛЕНИХ КОНСТРУКТІВ ЯК ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ  
АУТСАЙДЕРСЬКОГО СВІТОБАЧЕННЯ**

Хоча в соціально-психологічній літературі досить багато описано явищ, які б могли “пролити світло” на генезу аутсайдерства, проте слід зазначити, що описи ці, як правило, стосуються феноменів, які можуть бути лише його складовими. Аналіз, згрупування й узагальнення під таким кутом зору, здавалося б, різномірної інформації є необхідною умовою повнішого, різнобічного розуміння цього доволі розповсюдженого явища, адже, беручи до уваги досить різні теорії, потрібно знаходити в них те спільне, що могло б збагатити наші знання й уявлення. Подібний процес нагадує рух людей, які різними шляхами дістаються до потрібного місця. Вихідним принципом може бути такий: вчення, теорії, концепції, підходи по-різному відображають чи могли б відобразити певні феномени (в нашому випадку – соціально-психологічне аутсайдерство), кожен погляд має свою унікальність і притаманний лише одному йому кут зору, а разом вони, спрямовані на певну ділянку вивчення, дають ніби голографічну картину явища, яке розглядається.

Для розуміння виникнення аутсайдерства найбільш корисними можуть бути загальновідомі уявлення, вироблені, передусім, в аналітичній, трансперсональній і когнітивній психології.

Метою статті є опис соціально-психологічного феномена аутсайдерства з точки зору психології особистісних конструктів Д. Келлі, що дасть можливість додаткового погляду на цю широко розповсюджену суспільну проблематику.

Ця тема може вважатися актуальною ще й тому, що таке поширене і, разом із тим, малодосліджене явище, як свідомість аутсайдера, постає в різних інтерпретаціях, під різними поглядами, що можуть не лише узгоджуватися, а й суттєво доповнювати один одного.

Соціально-психологічну літературу, присвячену філософії конструктивного альтернативізму та системі психологічних конструктів Д. Келлі, не можна вважати достатньою для глибокого осмислення цієї теорії, тим більше для практичного використання її надбань. Базовими з цієї тематики були і залишаються, мабуть, твори самого Д. Келлі, зокрема “Теорія особистості: психологія особистісних конструктів”, де автором

сформульовано філософську позицію, яка дістала назву конструктивного альтернативізму [3]. Доволі синкретичне поєднання теорії Д. Келлі з іншими когнітивними підходами вивчали О. Баксанський та Е. Кучер. Основні принципи практичного застосування вчення про конструкти у вигляді репертуарних решіток у звичних і нестандартних ситуаціях намагалися визначити М. Тарарухіна, М. Іонцева та ін.

Проте досить ґрунтовне осмислення принципів Д. Келлі, належну оцінку їх здійснили Д. Банністер, Дж. Майєр, Ф. Франселла, Л. Х'єл, Д. Зіглер та інші зарубіжні дослідники. Разом із тим основні надбання, теорії та практичні підходи, які з неї випливають, мають досить широке застосування, не зважаючи на непопулярність самої теорії.

Нагадаємо основні положення нашого опису впливу психодинамічних систем негативного досвіду на започаткування та розвиток аутсайдерства, щоб із цих позицій поглянути на теорію особистісних конструктів Д. Келлі:

1. Оскільки пам'ять є невід'ємною складовою ментальних процесів у свідомості, а також у сфері несвідомого, постійно накопичуються ментальні записи певного емоційного забарвлення. Роль первинних складових таких записів виконують енграми, які, у свою чергу утворюють більш складні ієрархічні структури, що часто називаються системами конденсованого досвіду (СКД) і можуть бути визначені як особливе згущення спогадів, що складається з конденсованого досвіду і пов'язаних із ним фантазій різних періодів у житті людини [2, с. 66], хоча і слід зазначити, що в різних описах аналогічні утворення можуть мати різні назви.

2. Спогади у свідомості людини не діють розрізнено, а мають чітко виражену тенденцію до утворення особливих ментальних груп. Це явище може бути назване **принципом сумарної дії емоційних зарядів**, у нашому випадку – негативних.

3. У процесі опису набуття аутсайдерської свідомості може бути використана узагальнена назва **психодинамічні системи негативного досвіду**, що може об'єднувати в собі СКД, комплекси, автоматичні утворення та інші семантичні об'єднання, які можуть впливати на створення "негативного тла", на якому протікатиме життя людини. Отже, аутсайдерство (інсайдерство, лідерство) можуть бути визначені як певне тло свідомості, на якому протікає життєва діяльність.

4. Психодинамічні системи негативного досвіду (ПСНД), отримуючи подібний за походженням емоційний заряд достатньої сили, мають здатність різко підсилювати його і створювати загальне емоційне тло негативного характеру в свідомості індивіда. Таке тло може мати домінуючий характер і змінювати в негативний бік поведінку, уста-

новки, світоглядні засади людини, інакше кажучи, сприяти утворенню аутсайдерської психології.

5. Суть аутсайдерської психології можна означити також і через процес виникнення різноманітних негативних **апріорних очікувань**, які самі по собі є складовою аутсайдерства і, не завжди відповідаючи реальності, викривляють поведінку людини в бік чисто умоглядного песимізму в будь-яких життєвих ситуаціях. Саме їх наявність може суттєво заважати встановлювати нормальні стосунки в суспільстві й адекватно реагувати на життєві події.

Своєрідною психодинамічною системою конденсованого досвіду можна також вважати притаманний кожній людині, якщо використовувати термінологію Д. Келлі, набір психологічних конструктів. Теорія, яка їх описує, досить точно і несуперечливо відображає людину з її складним внутрішнім світом і є серйозним надбанням когнітивної психології.

Підґрунтям для нього служить філософія чи, краще сказати, “філософська установка” [3, с. 35-50] конструктивного альтернативізму, сформульована автором теорії спеціально для її пояснення, суть якої можна викласти за допомогою декількох постулатів: не існує такої речі у світі, відносно якої не могло б бути двох думок, дуже часто ці думки можуть бути абсолютно різними, не дивлячись на те, що речі навколишнього світу, як і він сам, є зовсім реальними. Отже, дійсність для людини, хоч вона і беззаперечно існує, – це, крім усього, ще й предмет тлумачення і, найголовніше, вибору. Звідси випливає, що ніщо не може бути визнаним як кінцеве, незмінне, раз і назавжди визначене, оскільки воно всього лише те, що постає у свідомості людини. Зрозуміло, що дійсність постає зовсім по-різному в свідомості різних людей. У складі цих різних людей також міститься оцінка (інтерпретація) дійсності свідомістю аутайдера як одна з можливих. Проте дуже важливо знати в такому разі, що ж може виступати в ролі критерію чи хоча б слабого показника істинності як відповідності знання, уявлення, поняття чи інтерпретації до свого предмета. Виявляється, істинність може вимірюватися прогностичною здатністю утвореного “на ґрунті реальності” конструкта, а сама реальність відображення відступає ніби на другий план. Така сентенція звучить вельми оптимістично. Якщо взяти славнозвісний принцип Аристотеля “ $A \in A$ ”, то Д. Келлі сюди б вніс поправку, що  $A \in$  те, що індивід пояснює, інтерпретує чи бачить як  $A$ . Отже, реальність – це те, що ми тлумачимо саме як таку, а будь-який факт можна розглядати з будь-якої точки зору [5, с. 435].

Досить важливо зазначити, що філософія конструктивного альтернативізму лише встановлює незаперечний факт можливості альтернативного тлумачення предмета, проте зовсім не містить пояснення, як

утворюється позитивне чи негативне тлумачення, хоча і не заперечує виникнення експресивно забарвлених тлумачень, отже і психологічних конструктів із негативною чи позитивною енергією.

У нашому ж випадку потрібно пам'ятати, що процес створення конструктів відбувається не у ментальному вакуумі, а у свідомості, на яку діють цілий ряд негативних і позитивних чинників, наприклад, енграм пам'яті, які, з точки зору, викладеній у пункті №1, можуть утворювати особливі згущення спогадів, що складаються з конденсованого досвіду і пов'язаних із ним фантазій різних періодів у житті людини. Відповідно до пункту №2, ці згущення мають тенденцію утворювати ментальні групи, і в своїй сукупності формувати “ментальне тло”, на якому може здійснюватися будь-який вибір. Проте цей вибір із самого початку перебуває ніби в негативному полі. Новоутворення, сформоване на емоційному тлі негативно-го характеру, може саме забарвлюватися негативно (див. п. №3) і виконувати роль неточного інструменту у викривленій системі координат.

У такому разі соціальне аутсайдерство можна уявити як доволі різку несумісність особистісних конструктів із середньостатистичними характеристиками аналогічних утворень у соціумі. Уявлення індивіда про останні – це також набір певних інструментів, який певним чином повинен співвідноситися з реальністю. Мабуть, характер такого співвідношення має досить велике значення у процесі соціалізації особистості, тому слід звернути увагу, принаймні, на три такі його параметри: 1) динаміку – як здатність змінювати систему конструктів відповідно до суспільних норм, звичаїв, уподобань, умонастроїв, моди та ін.; висока динамічність конструктів підвищує адаптаційний потенціал індивіда, його здатність до соціалізації; люди з такою властивістю, як правило, добре орієнтуються в життєвих устремліннях суспільства, “тримають руку на пульсі часу”, здатні передбачати суспільні тенденції та навіть події, вони відчують себе впевненими, адже вважають, що відрізняються високою прогностичною здатністю; 2) реалістичність – як уміння чи намагання бачити світ таким, яким він є і, головне, сприймається багатьма іншими; 3) тенденційність, наприклад, аутсайдерство, як правило, характеризується спотвореними конструктами, користуючись якими, людина бачить світ не таким, яким він є, а таким, яким вона його хоче бачити.

Слід проілюструвати думку, що новоутворення у вигляді конструктів, сформовані на негативному емоційному тлі, можуть набирати забарвлення, характерні для цього тла. Вони починають виконувати роль кривого інструмента у спотвореній системі координат, суттєво змінювати поведінку особи, додавати песимізму, заважати встановлювати нормальні стосунки, виявляти адекватну реакцію на події та ін.



Якщо допустити, що конструкт має свою позитивну і негативну частини, наприклад; Добрий – Злий, правильно було б її уявити так:

“Добрий \_\_\_\_\_ Злий”.

У свідомості песимістично налаштованої людини цей конструкт під дією вищезазначених негативних чинників набирає не лише емоційно забарвленого, а й спотвореного вигляду:

“Добрий \_\_\_\_\_ Злий”.

У такому випадку стає зрозумілим, що людина-носіє, у свідомості якої він утворився, буде більшість людей, яких вона знає, оцінювати як “злий”, не розуміючи, що в її руках “крива міра”.

Крім того, на наш погляд, конструкти людини з соціально-психологічним аутсайдерством ще й ніби поділяються на дві частини: домінантні та рецесивні, причому домінантними стають чисто негативні, які сприяють формуванню аутсайдерського світогляду, що з цієї точки зору є вкрай не вигідною для життя в соціумі ієрархією з домінуванням структур, які провокують опасивнення, самоізоляцію, зневіру. У цьому випадку конструкт неначе б то перевертається і виглядає так:

“Злий \_\_\_\_\_ Добрий”

Аналогічного вигляду набирають інші конструкти, що можуть бути пов’язані з аутсайдерством, наприклад: “Неуспішний – Успішний”, “Неприйнятний – Прийнятний” та переважна більшість інших. Варто зазначити, що після таких “енантиодромій” конструкти схильні втрачати свій онтологічний зміст і набувати чисто номінального, тобто такого, якого надає побутова свідомість, значення. Подібно до того, як прості люди чи навіть науковці можуть по-різному сприймати слова і терміни, дезадаптована свідомість по-іншому витлумачує конструкти, в напрямі якогось соціального дефекту. У такому разі слід фіксувати факт викривлення дійсності в уяві аутайдера. Внаслідок такої індивідуалізації конструктів втрачаються і без того обмежені можливості людського взаєморозуміння, адже в різних людей можуть бути не лише різні конструкти для оцінки тієї ж дійсності, а й різне розуміння і застосування цих конструктів. З такої позиції теорія Д. Келлі може виглядати досить песимістично.

Це явище набирає здатності викривляти поведінку особистості, додавати песимізму, заважає встановлювати нормальні стосунки в суспільстві, мати адекватну реакцію на події.

Можна для прикладу зіставити два конструкти: “широкий – вузький”, “вдалий – невдалий” або “успішний – неуспішний”. Відразу “кидається у вічі” різниця відмінності між ними, адже перший, на відміну від двох інших, що носять яскраво виражений оцінний характер, покликаний ви-

значити всього лише один параметр, що торкається ширини. Здається, ніякого позитивного чи негативного забарвлення тут немає і бути не може, але це так лише на перший погляд. Якщо всі речі у світі підлягають під різні інтерпретації, як це стверджується у філософії, яка слугувала підґрунтям теорії психологічних конструктів, то можна припустити, що песиміст може оцінити певну ширину як недостатню, а оптиміст – як таку, що повністю задовольняє. Проте слід визнати, що такий конструкт не буде мати вирішального значення у процесі прийняття рішення і підпорядкується іншим, більш емоційно забарвленим.

З цього приводу в системі Д. Келлі є роз'яснення, яке полягає в тому, що “конструкти організовані в пірамідальну структуру так, що деякі з них знаходяться або в підпорядковуючій, або в підпорядкованій позиції стосовно інших частин системи” [Цит. за: 5, с. 446]. Таким чином, у свідомості людини утворюється так би мовити “оцінна” система з чітким інструментарієм. Кожен інструмент в ній знаходиться на чітко визначеному місці. На перший план тут впливають не самі конструкти як інструменти певних дій, які на щось націлені, а, радше, їх організація. Зрозуміло, що чим більше ми знаємо про організацію конструктів певної людини, тим більше у нас шансів передбачити її поведінку [Цит. за: 5, с. 446]. Звідси можна визначити, що організація конструктів у свідомості формується впродовж певного часу, починаючи з народження і закінчуючи останніми днями життя. Цей процес тим оптимальніший, чим він гнучкіший, еластичніший.

Життя людини – це постійний процес вироблення нових конструктів у нових ситуаціях, адже, якщо таких немає, то виникає почуття тривоги від неможливості здійснювати прогностичну функцію, яка є неодмінною умовою впевненості в собі й усілякого спокою.

У процесі життя відбувається накопичення фактів, яке обертається виникненням певного роду конструктів (як позитивних, так і негативних). Ці структури можуть закріплюватися або анулюватися з перебігом часу залежно від повторюваності подій певного характеру. Зрозуміло, що негативні тенденції у процесі життя можуть продовжуватися у певних людей скільки завгодно довго. У такому разі відповідні негативні конструкти будуть сприйматися як прогностичні та дієві, як такі, що розширюють поле досвіду, закріплюються у свідомості, отримуючи валідизацію на довгий час. Так, свідомість починає непомітно змінюватися в бік соціально-психологічного аутсайдерства. У різних людей цей процес може тривати по-різному. Проте у всіх буде відбуватися процес накопичення конструктів різного роду, залежно

від життя людини. Накопичення суто негативних конструктів сприяє процесу зародження негативних змін у свідомості людини, зміни самооцінки, Я-концепції, життєвих досягнень та ін.

Таким чином, у психічному людини можуть накопичуватися конструкти, за допомогою яких речі навколишнього світу будуть оцінюватися як негативні, а ситуація – як несприятлива. У такої людини буде встановлюватися, розвиватися і закріплюватися досить одностороння система оцінки навколишнього і своєї ролі в ньому.

Зрозуміло, що нормальна у психічному відношенні людина може зупинити цей процес, відкинути конструкти, які втратили свою прогностичну вартість, і почати виробляти інші, кардинально змінюючи своє ставлення до навколишнього світу і свого життя через зміну інтерпретації шляхом вироблення принципово інших оцінних систем. З точки зору теорії Д. Келлі, людина відкрита для змін і зрозуміло, як ці зміни можуть відбуватися, що є не лише нормальним, а й необхідним процесом.

Здоровими людьми відповідно до цього погляду можуть вважатися такі, що відповідають чотирьом критеріям, а саме: наявність намагання реалістично оцінювати свої конструкти і співвідносити їх з аналогічними утвореннями інших людей, іншими словами, здорові люди постійно схильні оцінювати прогностичні можливості своїх конструктів на основі власного соціального досвіду; здатністю відкинути свої конструкти в разі їхньої неефективності, що характеризує психічну проникність системи; постійно актуальні тенденції до розширення діапазону, об'єму, величини охоплення конструктної системи; розвинута можливість виконання широкого репертуару соціальних ролей [5, с. 469].

З іншого боку, патологічною картиною може вважатися ситуація подальшого використання конструкту, який втратив прогностичну вартість і повинен вважатися неповноцінним. Більше того система особистісних конструктів, непридатна для використання, однак, продовжує не лише зберігатися, а й активно застосовуватися. Спроби замінити таку систему ні до чого не призводять і вона продовжує функціонувати, не дивлячись не лише на архаїчність чи невідповідність, а й на повну нездатність прогнозувати будь-які події. Д. Келлі зазначав, що людина із застарілими конструктами може намагатися розширити їх чи певним чином модернізувати. Та цей процес не завжди вдало закінчується, тому на цій підставі можуть виникати маніакальні чи депресивні стани, що пов'язуються з надввімкнутістю свідомості, що характеризується намаганням мислити без конструктної системи, що робить цей процес розмитим і неточним або із мінімальною їх кількістю і вузькістю пер-

цептивного поля. Ця вузькість може сприяти збідненню психічного життя особистості та приводити до депресивного стану, адже обов'язково буде мати місце також і звуження “поля” конструктивів, а отже, і життєвих інтересів. З позиції розширення – звуження, депресія – це прийняття життєвих рішень із території вузького поля конструктивів.

Слід додати, що конструкти в полі звуження під час депресії набувають особливої енергії від джерела депресії та можуть певний час домінувати над психікою. Можна сказати, що від змісту цих звужених конструктивів залежить “зміст депресії”. Проте психіка може призвичаюватися до такого змісту і сприймати його як постійний. З перебігом часу “гострі кути” конструктивів можуть стиратися і не так травмувати свідомість, як опасивнювати її, надавати їй негативного тла.

Отже, можна зробити такі висновки:

1. Філософія конструктивного альтернативізму містить постулат, у якому зазначається, що немає такої речі, яка б не допускала принаймні кількох інтерпретацій (можливо, тут краще було б вжити слово “осмислень”). Теоретично їх може бути стільки, скільки існує інтерпретаторів – людей, які по-своєму бачать світ. Соціально-психологічне аутсайдерство – це всього лише один, проте доволі розповсюджений вид інтерпретації (осмислення) навколишньої дійсності, що має свої характерні відмінності та може бути розцінений як суспільна категорія чи прошарок.

2. Більшість особистісних конструктивів можуть видозмінюватися у свідомості людини-аутсайдера, набуваючи акцентів на негативних частинах “поля” конструктивів, можуть не лише активізуватися, а й домінувати конструкти, що сприяють виробленню специфічного, здебільшого, негативного оцінного погляду.

3. Досить багато “нормальних” конструктивів можуть не застосовуватися взагалі, поступаючись місцем чисто негативним, викликаючи суттєве звуження конструктивного поля, збіднюючи свідомість людини.

4. Особистісні конструкти людини-аутсайдера, як правило, відхиляються від свого онтологічного значення і набувають чисто номінативного, досить спотвореного, де спостерігається гіпертрофія негативних частин континуумів новоутворень.

**Посилання:**

1. *Баксанский О. Е.* Когнитивные науки: от познания к действию / *О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер.* — М. : КомКнига, 2005. — 184 с.
2. *Гроф С.* Человек перед лицом смерти / *Гроф Станислав, Джоан Хэлифакс* ; Перевод с англ. *Александра Неклесса*, научная редакция *Владимира Майкова*, Издательство Трансперсонального Института. — М. : AlrLand, Киев, 1996. — 235 с.

3. *Келли Дж.* Психология личности. Теория личностных конструктов. — С.-Пб., 2000. — 249 с.
4. *Тарарухина М. И.* Техника репертуарных решеток Дж. Келли / *М. И. Тарарухина, М. В. Ионцева* // Социология: 4М. — 1997. — № 8. — С. 114—137.
5. *Хьелл Л.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / *Л. Хьелл, Д. Зиглер* — С.-Пб. : Питер Ком Пресс, 1999. — 608 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Baksanskiy O.* Kognitivnyye nauki: ot poznaniya k deystviyu (Cognitive sciences: from knowledge to action). М., 2005. 184 p.
2. *Grof Stanislav, Dzhoan Khelifaks.* Chelovek pered litsom smerti / Perevod s angliyskogo: Aleksandr Nekless (Human facing death / English translation by Alexander Neklessa). Moscow, Kyiv, 1996. 235 p.
3. *Kelli Dzh.* Psikhologiya lichnosti. Teoriya lichnostnykh konstruktov (Psychology of personality. The theory of personal constructs). St. Petersburg, 2000. 249 p.
4. *Tararukhina M., Iontseva M.* Tekhnika repertuarnykh reshetok Dzh. Kelli (Method of repertory grid) // Sociology. М., 1997, № 8. P. 114-137.
5. *Khyell L., Zigler D.* Theories of personality: basic statements, research and application. St. Petersburg, 1997, К., 2006. 608 p.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013

*А. Анцибор*

**Психодинамические системы конденсированного опыта:**

**Д. Келли и возможности экспрессивно окрашенных конструктов как факторов развития аутсайдерского мировоззрения**

В статье рассматривается возможность возникновения, развития и закрепления аутсайдерского мировоззрения в психике человека с точки зрения философской установки конструктивного альтернативизма и теории психологических конструктов Д. Келли. Описывается процесс зарождения в сознании эмоционально заряженных конструктов, их изменения в частях континуумов, отвечающих за негативную оценочную возможность, а также – выдвигание гипертрофированных негативных конструктов в центральную часть иерархии, как и оттеснение позитивных – на периферию. Отмечается факт доминирующего существования конструкта, несмотря на полную или частичную утрату им прогностической способности. Большинство личностных конструктов могут видоизменяться в сознании человека-аутайдера, приобретая акценты на негативных частях “поля” конструктов, могут не только активизироваться, но и доминировать конструкты, способствующие выработке специфического, чаще всего негативного оценочного взгляда. Довольно много “нормальных” конструктов могут не применяться вообще, уступая место чисто отрицательным, вызывая существенное сужение конструктного поля, обедняя сознание человека. Личностные конструкты человека-аутайдера, как правило, отклоняются от своего онтологического значения и приобретают чисто номинативное, достаточно искаженное значение, где наблюдается гипертрофия негативных частей континуума новообразований.

**Ключевые слова:** конструктивный альтернативизм, личностные конструкты, прогностическая способность, накопление негативных конструктов.

**Psychodynamical Systems of Condensed Experience:  
D. Kelly and Possibilities of Expressive Coloured Constructs  
as Factors of the Development Outsider Worldview**

The article considers possibility of emergence, development and fixation of outsider worldview in the human psyche from the point of view of philosophical constructive alternativizm and theory of psychological constructs by D. Kelly. The author describes the process of emotionally charged constructs appearance in human's mind, their changes in parts of the continuums that are responsible for the possibility of negative evaluation, and promotion of hypertrophic negative constructs to the central part of hierarchy, as well as the ousting of the positive ones to the periphery. It is noted, that dominant construct exists despite the complete or partial loss of predictive ability. Most of personal constructs can be modified in the outsider's mind. Acquiring emphasis on the negative parts of the "field" they can not only activate, but also dominate constructs that promote the development of specific, often negative view or assessment. A number of "normal" constructs can not be applied at all, giving way to a purely negative, causing significant narrowing of the construct field impoverishing human consciousness. Personal constructs of an outsider tend to deviate from their ontological significance and become purely nominative, rather distorted meaning with the hypertrophy of the negative parts of the continuum of neoplasms.

**Key words:** constructive alternativizm, personality constructs, predictive ability, accumulation of negative constructs.

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

УДК 159.99

*Ярина Андрушко*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

Зміни у сучасному українському суспільстві супроводжуються не лише змінами соціальних ролей, але й появою нових вимог до професій, системи організації діяльності, формування відповідного рівня компетентності, розвитку творчого потенціалу фахівця, самореалізації особистості через професію. Сформована професійна ідентичність особистості є складовою психічного розвитку людини, процесом, що характеризується багатовимірністю, динамічністю, тривалістю. Професійна ідентичність відображає характеристику особистості як такої, що обирає і реалізує спосіб професійної взаємодії з оточуючими і набуває самоповаги через виконання цієї діяльності.

Тому, зважаючи на зростання “людського фактора”, постає питання щодо формування професійної ідентичності майбутнього правоохоронця. У юнацькому віці багато молодих людей мають ідеалізоване, романтичне уявлення про діяльність правоохоронців, що формується на образах героїв детективів (наприклад, А. Каменська, М. Швецова), розповідях рідних і знайомих, зустрічах із працівниками міліції, безпосередній участі у заходах щодо дотримання дисципліни та законності у складі громадських організацій. Та насправді ці уявлення бувають, зазвичай, віддалені від реальності. Це означає, що у свідомості суб’єкта формується сприймання цінностей професії та його власної здатності до професійної діяльності, особистість сприймає професійну потребу як власну необхідність, що є значущою для суспільства і необхідною для своєї життєдіяльності.

Проте, попри багатоманіття теоретичних розробок і практичних надбань у контексті дослідження професійної ідентичності, не втрачає актуальності проблема аналізу психологічних аспектів формування професійної ідентичності майбутніх правоохоронців.

Група вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, Д. Ельконін, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Лурія та ін.) дійшли загального висновку, що особистість – це людський індивід як суб’єкт відносин і свідомої діяльності, якому притаманна стійка система соціально значущих особистісних якостей. Завдяки цьому індивід як людина належить до того чи іншого суспільства, соціальної групи тощо.

Значна частина психологічних теорій стосується проблем професійного навчання (Г. Балл, П. Гальперін, В. Давидов, Е. Зеєр, Є. Клімов, С. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Б. Федорин та ін.). Чимало науковців звертають увагу на психологічні аспекти професійної діяльності (теорії задоволення від праці – В. Врум, Л. Грін, Е. Лавлер, І. Портер; теорія гармонії з оточенням Д. С'юпера; теорія професійної поведінки Й. Голланда) і розглядають окремі аспекти професійного функціонування людини, яка працює. До проблематики професійної ідентичності були звернені роботи Г. Гарбузової, О. Єрмолаєвої, І. Родічкіної У. Родигіної, Л. Шнейдер тощо.

Сучасні дослідники проблеми професіоналізації майбутніх працівників ОВС виокремлюють такі аспекти дослідження цієї тематики: а) теоретичні положення, пов'язані з концепцією єдності психіки та діяльності, яка розробляється у вітчизняній психології (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); б) принципи системного підходу в психології (П. Анохін, С. Бочарова, Б. Ломов, В. Шадриков та ін.); в) системно-структурний підхід до проблеми особистості (Б. Анан'єв, П. Анохін, Г. Балл, В. Мерлін, К. Платонов, В. Семиченко та ін.); г) системно-структурний підхід до аналізу професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, О. Бандурка, С. Бочарова, Н. Глуханюк, Е. Зеєр, Є. Клімов, Б. Ломов, В. Медведєв, В. Моляко, В. Небиліцин, Н. Чепелева, В. Шадриков та ін.); д) теоретичні положення, пов'язані з теорією моделі спеціаліста (Г. Акопов, О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська, Д. Григор'єв, А. Деркач, І. Ємшина, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Нечаєв, А. Реан, А. Ситніков); е) загальнопсихологічні дослідження в галузі розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності у відомчих закладах (В. Пирожков, А. Зелінський, В. Образцов, О. Бандурка, М. Костицький, В. Асєєв, О. Сафін та ін.).

Формування професійного світогляду майбутніх працівників внутрішніх справ у процесі навчання може розглядатися як невід'ємна складова реалізації майбутнього проекту комітету з питань науки й освіти Верховної Ради України “Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” і Програми розвитку системи відомчої освіти та вузівської науки на період 2005-2015 рр. Не менш важливе значення має і перспектива входження України до європейського співтовариства, а також урахування прийнятих у ньому стандартів професійної етики поліцейських, професійної підготовки й алгоритмів професійних дій, на які варто орієнтуватися й українським міліціонерам.



Усе це зумовило мету нашої статті – здійснення теоретичного аналізу психологічних особливостей формування професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

Розробляючи психологічні засади професійної підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів, можемо спиратися на сучасні досягнення теорії особистості, зокрема вітчизняної.

На думку М. Ануфрієва, найбільш повно структура особистості працівника органів внутрішніх справ представлена у моделі особистості, розробленій А. Столяренко. Згідно з цією моделлю, у структурі особистісних якостей і властивостей виділяються чотири відносно самостійні рівні:

I рівень:

1. Ціле-мотиваційні якості. Ці якості розкривають спрямованість особистості, яка характеризує в соціальному плані людину за найбільш суттєвими характеристиками: ставлення до інших, до себе, до майбутнього, до професії тощо. Ціле-мотиваційні якості поділяються на дві групи: ідейно-мотиваційні якості, до яких відносяться світогляд, переконання, політична культура, правова культура, усвідомлення свого значення та функції у правоохоронній діяльності.

2. Професійно-мотиваційні якості, що включають конкретні цілі діяльності, мотиви вчинків і службові інтереси, особисті плани та прагнення, ставлення до перспектив службового просування.

II рівень – морально-психологічні (морально-ділові) якості. Виступаючи частиною ціннісно-нормативної сфери особистості, дана група якостей характеризує систему домінуючих соціальних відносин – ціннісні орієнтації працівника, що визначають його ставлення до виконання службових обов'язків: сумлінність, відповідальність, дисциплінованість, любов до праці, почуття обов'язку, гуманність, справедливість, тактовність, вимогливість до себе, самокритичність, а також якості, що визначають моральну стійкість і непідкупність. Морально-ділові якості особистості працівника ОВС взаємопов'язані зі спрямованістю особистості через високорозвинену правосвідомість, що включає в себе розуміння та дотримання всіх принципів права, усвідомлене почуття законності у здійсненні правоохоронної діяльності.

III рівень – професійно-ділові якості. Він охоплює спеціальні здібності та професійну підготовку працівника. До них належать: загальний інтелект, професійне мислення, спостережливість, розвинута пам'ять; професійна майстерність як сукупність професійних знань, умінь і навичок, як здатність приймати рішення; вольові й організаційні якості, що характеризуються цілеспрямованістю, настійливістю, мужністю, наполегливістю та самостійністю; психологічна підготовленість як психічна стій-

кість в екстремальних ситуаціях, витримка, здоровий ризик; спеціальні здібності: розшукові, слідчі, педагогічні, виховні, комунікативні.

IV рівень – професійно важливі психофізіологічні властивості: емоційність; швидкість моторних реакцій; працездатність; врівноваженість, стійкість до фізичних і психічних навантажень, психологічного тиску, здатність до ризику [1, с. 225-226].

Отже, завдяки сформованості в індивіда відповідних рис складається професійний тип особистості з характерною для неї манерою діяльності, спілкування і поведінки, інтересами, установками і традиціями.

Разом із тим Л. Мороз зазначає, що при аналізі структури особистості фахівця з правоохоронної діяльності необхідно враховувати різні рівні організації діяльності, адже вони є джерелом формування якостей різних рівнів функціонування.

Науковець стверджує, що людина водночас є: 1) суб'єктом життєдіяльності в широкому сенсі з такими визначальними характеристиками особистості, як активність, свідомість, когнітивна, мотиваційна, емоційно-вольова, комунікативна сфери, система цінностей, спрямованість тощо; 2) суб'єктом навчання та, згодом, праці за певною професією; 3) фахівцем у певній “вузькій” діяльності [8, с. 51].

На доцільності запровадження особистісного підходу в процес формування професійно важливих якостей і професійної діяльності особистості наголошує відомий спеціаліст у галузі юридичної психології В. Васильєв. Вчений опирається на те, що будь-яка психічна властивість людини не може існувати поза контекстом цілісної особистості, поза системою її мотивів поведінки, ставлення до дійсності, переживань, переконань тощо [3, с. 38-46].

Основні завдання психологічного вивчення діяльності сформульовані В. Щадріковим: “Завдання психологічного вивчення діяльності полягає в тому, щоб розкрити систему її теоретичних начал, показати, як у процесі цілеспрямованої активності особистості відбувається практичне перетворення об'єктивного світу, який механізм психічної регуляції діяльності, як у процесі діяльності змінюється сама людина, як діяльність пливає на завершення її місії, як сама діяльність набуває індивідуального характеру” [11, с. 44].

В. Рибалка, аналізуючи проблематику професійного навчання молоді, акцентує увагу на принципі психологізації професійної підготовки особистості, який полягає в об'єктивній необхідності суттєвого підвищення психологічної культури особистості при опануванні тієї чи іншої професії [10].

Що стосується процесу професіоналізації курсантів можливі кризи розчарування в різних аспектах навчання та майбутньої професії. Молоді фахівці іноді протидіють перспективі змінити усталений погляд на світ,

на професію, на самого себе, на своє місце у світі та професії [9]. Засобом захисту виступає розчарування у навколишній дійсності, у навчальному закладі, у професії (за Н. Пряжніковим і Є. Пряжніковою).

Обговорюючи проблему професійного навчання, необхідно підкреслити важливість пробудження в курсантів бажання та волі до самовизначення, до пошуку себе. Тут доречно згадати теорію конгруентності Я-концепції та професії Д. С'юпера, згідно якої уявлення людини про саму себе – це важлива детермінанта професійного становлення. Людина, відповідно до теорії Д. С'юпера, несвідомо шукає професію, де вона буде зберігати відповідність своїм уявленням про себе, а “входячи у професію”, буде шукати здійснення цієї відповідності.

На ранніх стадіях становлення особистості у професії переважає розвиток емоційних компонентів її професійних установок. На більш пізніх етапах відбувається інтеграція емоційного компоненту з когнітивним змістом і формування повноцінних професійних установок.

Таким чином, процес становлення особистості фахівця має складний характер. У ньому виділяються різні стадії та рівні розвитку його особистості, які виокремлюються відповідно до ступеня її інтегрованості до системи професійних відносин, ступеня усвідомленості тих або інших характеристик професійної реальності, а також себе як суб'єкта професійної діяльності, що передбачає здатність індивіда до самовиявлення, самоздійснення, самоствердження, самовизначення, яка створює умови для його перетворення, а отже, для існування в сучасному мінливому світі [6, с. 99-105].

Разом із тим, ідентифікація з професійною групою, за дослідженням О. Володарської, активізує три психологічні аспекти особистості, а саме: 1) емоційний – переживання й оцінка власної приналежності; 2) когнітивний – усвідомлення та диференціація характеристик і властивостей значущої групи; 3) діяльнісний, який виражається в поведінці, реалізації норм і групових цінностей [4, с. 14-19].

І саме технологія професійної підготовки може забезпечити майбутньому правоохоронцеві можливість заглиблення у професійне середовище дільничного, слідчого, окремих підрозділів міліції, що активізуватиме механізми формування професійної ментальності особистості через ідентифікацію себе з певною професійною групою та дозволить майбутньому фахівцю співвіднести власні особистісні та професійні якості з особливостями та вимогами, які ставляться до обраної спеціалізації.

Особливе значення для оволодіння кандидатом професії правоохоронця мають особливості мотивів її вибору. Виявлення професійних мотивів, врахування їх динаміки у процесі оволодіння професією, цілеспрямоване

формування в ході навчально-виховної роботи дозволяє: відбирати до ОВС кандидатів зі стійкою професійною мотивацією та зменшити тим самим матеріальні витрати на їх підготовку, а також, що не менш важливо, зменшити, якщо не виключити зовсім, пов'язані з цим моральні витрати; підвищити ефективність професійної підготовки та навчання, що є особливо важливим у зв'язку з постійним збільшенням обсягу необхідних знань і для скорішого включення у професійну діяльність; забезпечити найшвидше становлення спеціаліста, керівника, організатора; значною мірою забезпечити самостійне засвоєння людиною знань як впродовж навчання у вищому навчальному закладі, так і після його закінчення.

Виявлення професійної мотивації дозволяє також правильно виокремити шляхи її формування та зміцнення при навчанні у ВЗО МВС (від чого залежить наступна професійна діяльність), а також під час адаптації випускника на робочому місці; удосконалювати сам процес навчання в залежності від розуміння важливості того чи іншого предмета для наступної професійної діяльності.

Надзвичайно важким завданням є прогнозування успішної чи неуспішної майбутньої професійної діяльності у кандидата, якому належить пройти ще довгий курс навчання професії у ВЗО МВС. За цей період людина дорослішає, змінюються установки, інтереси, розвиваються здібності, набуваються специфічні знання, уміння, навички, змінюється ієрархія цінностей, відбувається інтенсивне становлення світогляду, формується професійна компетентність.

Найбільш поширений погляд на тему нашого дослідження полягає в тому, що професійна ідентичність є однією з основних індикаторів професіоналізму і визначається як ототожнення себе з обраним видом діяльності.

Складовою професійної ідентичності будь-якого фахівця є сукупність професійно важливих психологічних якостей, однак для успішного здійснення професійних завдань необхідно мати також знання з практичної психології та, найголовніше, вміти застосовувати їх на практиці. Оперативно-службова діяльність працівників ОВС вимагає практичного використання певних психологічних знань, умінь і навичок, які повинні забезпечити ефективне здійснення професійної діяльності, значною складовою якої є процес комунікації. Під час виконання професійних обов'язків правоохоронець вирішує низку різнопланових завдань. Психологічний аспект містять у собі всі види професійної діяльності правоохоронця, особливо це стосується взаємодії з підлеглими, громадянами та правопорушниками.

Професійне становлення відбувається значною мірою під час практичної діяльності професійної діяльності правоохоронця, отже, логічно по-

стає питання про місце психологічної компетентності у процесі професійного становлення працівника ОВС. Оскільки психологічна компетентність є складовою професійної компетентності, то очевидно, що психологічна компетентність є складовою професіоналізму працівника ОВС, певним ступенем його професійного зростання. Окрім цього, ряд дослідників визначають професіоналізм як певну ступінь майстерності. У такому разі професіоналізм є здатністю до компетентного виконання функціональних обов'язків, він передбачає рівень майстерності відповідний ступеню складності виконуваних завдань. Отже, очевидно, що поняття “професіоналізм” і “компетентність” між собою тісно пов'язані, але не тотожні. У психологічній науці компетентність розглядається як компонент професіоналізму, тобто більш вузьке поняття.

Слід зауважити, що професійна ідентичність формується, перш за все, у процесі трудової діяльності, але основа закладається під час професійного навчання, у вищому навчальному закладі. Уже вибір місця професійного навчання виступає першим етапом професійної ідентифікації, якщо він, звісно, не здійснюється під впливом навколишнього середовища, не є ситуативним, а є результатом свідомого вибору.

Недавні дослідження Г. Гарбузової дають підставу стверджувати, що етапи формування в особистості професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. На основі Я-образу в студента складається Я-концепція – відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена система уявлень про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до себе. Я-концепція дозволяє студенту вибудувати стратегію своєї професійної підготовки і майбутнього професійного зростання.

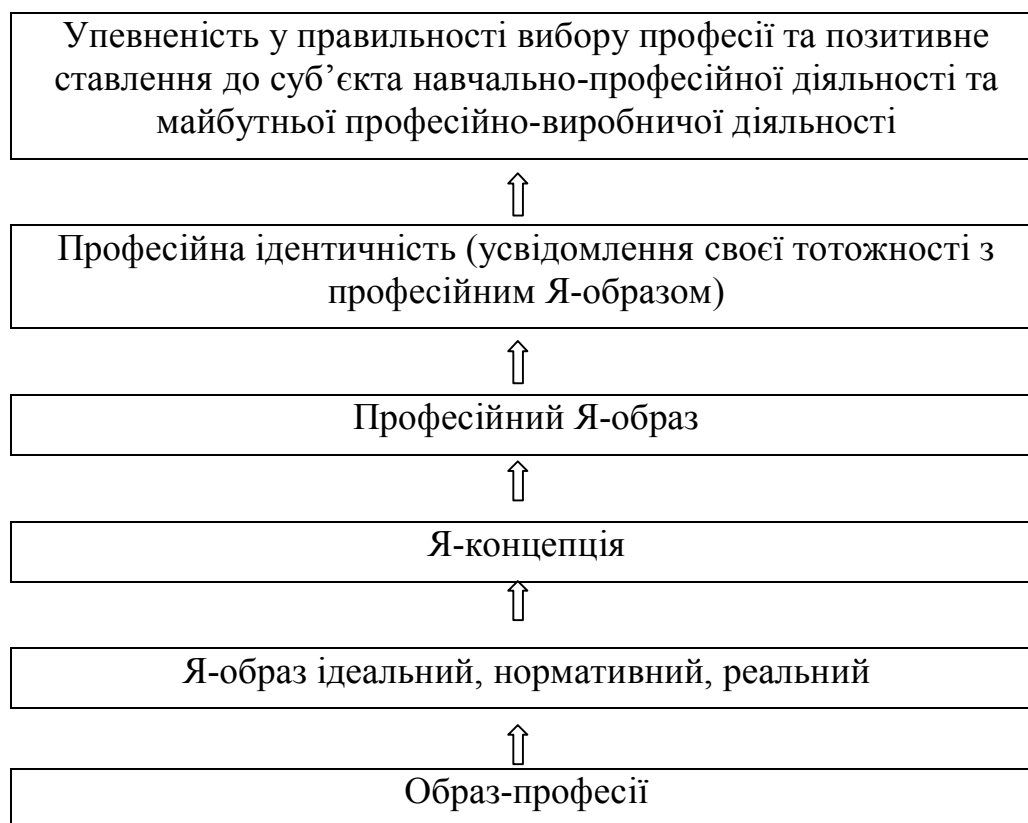
Іншим етапом є формування у майбутнього професіонала позитивного образу обраної професії: історія і значення професії в даний час, предмет, умови, засоби праці, вимоги професії людини, перспективи розвитку професії.

На основі співставлення образу-професії з Я-образом в індивіда формується професійний Я-образ і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта сучасної навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності (рис. 1) [5, с. 3-14].

Отже, професійна самоідентифікація значною мірою визначається сформованістю уявлень людини про професію та кращих професіоналів, іміджем професії в суспільній свідомості.

Тому завданням вищого навчального закладу є не лише трансляція відповідних професійних знань і навичок, але й формування певних професій-

них цінностей і соціальних установок, які характерні для професіонала, інтеріоризація цілей, які ставляться суспільством і конкретними інститутами перед професійним співтовариством, а також основних соціально схвалюваних засобів їх досягнення. В успішному випадку сприйняття індивідом ролі, її зміст буде відповідати експектаціям суспільства як замовника освітрянських послуг вищого навчального закладу. Актуальність професійної ідентифікації в системі відомчої освіти органів внутрішніх справ посилюється ще тим фактом, що замовником у цьому випадку виступає не суспільство загалом, а конкретно визначена організація – Міністерство внутрішніх справ, яка пред'являє досить конкретно сформульовані вимоги до майбутнього спеціалістів, як у якісних, так і в кількісних показниках. Окрім цього, у вищих навчальних закладах і практичних підрозділах ОВС доцільно здійснювати цілеспрямовану роботу з формування належного професійного світогляду персоналу ОВС та відповідних професійних цінностей.



**Рис. 1. Процес формування у студентів професійної ідентичності (за Г. Гарбузовою)**

Враховуючи колективний характер праці у правоохоронній сфері, великого значення набувають організаційно-корпоративні професійні цінності. Це особиста дисципліна, працьовитість, ретельність, здатність планомірно здійснювати свою роботу, не зважаючи на різноманітні перешкоди, а також формувати і підтримувати працездатність у своєму колек-

тиві, налагоджувати та підтримувати порядок і дисципліну, товариські стосунки з колегами. У цьому плані важливі чуйне й уважне ставлення до людей, професійні знання психології, комунікативні уміння, необхідні для ефективного спілкування з громадянами, підлеглими, керівництвом.

Організація професійної підготовки правоохоронців потребує суттєвого вдосконалення не лише тому, що їх професійна діяльність є видом діяльності, який має суспільно спрямований характер і тим самим зумовлює підвищену відповідальність учасників суспільно-правового процесу, а й тому, що вона пов'язана зі здійсненням складних службових функцій, часто пов'язаних із ризиком для життя та здоров'я. Професія правоохоронця у порівнянні з цивільними спеціальностями має підкреслену нормативну регламентованість. І саме ця регламентованість протистоїть творчій, спонтанній реалізації особистості як професіонала.

Останні психологічні дослідження працівників правоохоронних органів О. Кудерміної засвідчують наявність соціально типового профілю майбутнього правоохоронця на основі розгляду типологічного (характерологічного), мотиваційного й інструментального (операційного) компонентів. Окрім того, вчена визначила, що у майбутніх міліціонерів стихійно сформовані уявлення про зміст та особливості майбутньої діяльності, оскільки реалії сьогодення свідчать про відсутність цілеспрямованої профорієнтації молоді [7, с. 125-134].

Дослідження Л. Анциферової дають підставу визнати, що сформованість особистості як суб'єкта життя істотною мірою визначає якість її розвитку, у тому числі професійного. Реальний, конкретний правоохоронець творить свій унікальний життєвий шлях через оволодіння професійними обставинами, контролем над собою в екстремальних ситуаціях професійної діяльності задля утвердження своєї необхідності в конкретно-історичному світі [2].

Таким чином, психологічний аналіз професійної ідентичності є основним для вирішення таких науково-практичних завдань, як професійний відбір, професійна орієнтація, професійна адаптація, професійне навчання, професійна деформація, реконструкція та проектування різних видів професійної праці, які виникають у зв'язку з розвитком і новими вимогами суспільства та науково-технічного прогресу в цілому.

Кожна професія в галузі правоохоронної діяльності, крім загальних вимог, висуває до працівника ОВС специфічні вимоги. Підвищення ефективності якості праці неможливе без урахування індивідуальних особливостей його особистості та відповідності особистих якостей об'єктивним вимогам професії. Саме тому майбутній працівник органів внутрішніх справ має розвивати в собі професійно важливі психо-

логічні якості, насамперед інтелектуальні та вольові, необхідні для того, щоб самостійно і швидко приймати обґрунтовані рішення, здійснювати ефективні управлінські дії в екстремальних умовах.

Перспективу нашого подальшого дослідження вбачаємо у проведенні емпіричного дослідження для з'ясування домінуючих механізмів і чинників, які впливають на формування професійної ідентичності майбутнього правоохоронця.

**Посилання:**

1. *Ануфрієв М. І.* Вищий заклад освіти МВС України : науково-практичний посіб. / *М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш.* — Х. : Ун-т внутр. справ, 1999. — 369 с.
2. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3—18.
3. *Васильев В. Л.* Юридическая психология : учебник для вузов. — М. : Юрид. лит., 1991. — 464 с.
4. *Волошина В. В.* Професійна ідентичність як детермінанта психологічного здоров'я майбутнього психолога // Психологічні перспективи. — 2012. — № 20. — С. 13—20.
5. *Гарбузова Г. В.* Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / *Г. В. Гарбузова* // Управление общественными и экономическими системами. — 2007. — № 1. — С. 3-14.
6. *Єгорова Є.* Психологічні проблеми розвитку особистості у процесі набуття професії // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 3. — С. 99—105.
6. *Кудерміна О. І.* Соціально-типовий профіль майбутнього правоохоронця як суб'єкта професійного спілкування // Психологічні перспективи. — 2012. — № 20. — С. 125—134.
7. *Мороз Л. І.* Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ : монографія. — К. : Вид. ПАЛІВОДА А. В., 2005. — 228 с.
8. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / *Н. С. Пряжников.* — М. : Институт практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
9. *Рибалка В. В.* Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. / *В. В. Рибалка.* — К. : ІППО АПН України, 2006. — 530 с.
10. *Щадриков В. Д.* Методологические проблемы психологии профессионального обучения // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. — М. : Наука, 1981. — С. 43—58.

**References (transliterated and translated):**

1. *Anufriyev M., Bandurka O., Yarmysh O.* Vyshchyy zaklad osvity MVS Ukrayiny : naukovo-praktychnyy posib. (Higher education institution of Ministry of Inner Affairs of Ukraine: textbook). Kharkiv, 1999. 369 p.
2. *Antsyferova L.* Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmysleniye, preobrazovaniye situatsii i psikhologicheskaya zashchita (Personality in difficult living conditions : redefining and transformation of the situation and psychological defense) // Psychological journal. 1994, № 1. P. 3-18.
3. *Vasilyev V.* Yuridicheskaya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov (Legal psychology: a textbook for higher schools). M., 1991. 464 p.
4. *Voloshyna V.* Profesiyna identychnist yak determinanta psykhologichnoho zdorovya maybutnioho psykhologa (Professional identity as a determinant of future psychologist's mental health) // Psychological perspective. 2012, № 20. P. 13-20.



5. *Garbuzova G.* Empiricheskiye kriterii formirovaniya professionalnoy identichnosti studentov (Empirical criteria for the formation of professional identity of students) // Management of public and economic systems. 2007, № 1. P. 3-14.
6. *Yehorova Ye.* Psikhologichni problemy rozvytku osobystosti u protsesi nabuttya profesiyi (Psychological problems of personality development in the process of profession acquisition) // Pedagogy and psychology of professional education. 2007, № 3. P. 99-105
7. *Kudermyna O.* Sotsialno-typovyi profil maybutnioho pravookhorontsya yak subyekta profesiynoho spilkuvannya (Socio-typical profile of the future police officer as the subject of professional communication) // Psychological perspectives. 2012, № 20. P. 125-134.
8. *Moroz L.* Teoretychni zasady ta orhanizatsiya psikhologichnoho treninhu v orhanakh vnutrishnikh sprav : monohrafiya (Theoretical principles and organization of psychological training in law enforcement divisions : monograph). K., 2005. 228 p.
9. *Pryazhnikov N.* Professionalnoye i lichnostnoye samoopredeleniye (Professional and personal self-determination). Moscow, Voronezh, 1996. 256 p.
10. *Rybalka V.* Teoriyi osobystosti u vitchyznyaniy psikhologiyi : navch. posib. (Theories of personality in national psychology : textbook). K., 2006. 530 p.
11. *Shchadrikov V.* Metodologicheskiye problemy psikhologii professionalnogo obucheniya (Methodological problems of the psychology of professional training) // Methodology of engineering psychology, psychology of labor and management. Moscow, 1981. P. 43-58.

Стаття надійшла до редакції 14.03.13

*Я. Андрушко*

#### **Теоретический анализ психологических аспектов профессиональной идентичности будущего сотрудника органов внутренних дел**

В статье проведен теоретический анализ психолого-юридической литературы по вопросам профессиональной идентичности и становления будущего милиционера. Отмечается необходимость проведения предварительного психологического отбора будущих сотрудников внутренних дел, для выяснения наличия профессионально важных психологических качеств. Автор делает вывод, что психологический анализ профессиональной идентичности является основным для решения таких научно-практических задач, как профессиональный отбор, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, профессиональное обучение, профессиональная деформация, реконструкция и проектирование различных видов профессионального труда, которые возникают в связи с развитием и новыми требованиями общества и научно-технического прогресса в целом. Каждая профессия в области правоохранительной деятельности, кроме общих требований, выдвигает к работнику ОВД специфические требования. Повышение эффективности качества работы невозможно без учета индивидуальных особенностей его личности и соответствия личных качеств объективным требованиям профессии. Именно поэтому будущий работник органов внутренних дел должен развивать в себе профессионально важные психологические качества, прежде всего интеллектуальные и волевые, необходимые для того, чтобы самостоятельно и быстро принимать обоснованные решения, осуществлять эффективные управленческие действия в экстремальных условиях.

**Ключевые слова:** личность, профессиональная идентичность, профессионализм, будущий работник органов внутренних дел, самоидентификация, психологические качества личности.

*Ja. Andrushko*

**Theoretical Analysis of Psychological Aspects of Professional Identity Formation  
of the Future Officer of the Internal Affairs Agencies**

The article provides theoretical analysis of psychological and legal literature on the questions of professional identity and the formation of the future police officer. There is a need for a preliminary psychological screening of prospective employees of the internal affairs agencies, to determine the presence of professionally important psychological qualities. The author concludes that the psychological analysis of professional identity is central to the solution of such scientific and practical problems as the professional selection, professional guidance, professional adaptation, professional training, professional deformation, reconstruction and design of various types of professional work that arise in connection with the development and new demands of the society and the scientific and technological progress in general. Each profession in the field of law enforcement, in addition to general requirements, puts forward specific demands. Improving the efficiency of the work quality is impossible without taking into account individual characteristics of worker's personality and correspondence of personal qualities to the objective requirements of the profession. That is why the future employee of the internal affairs agencies has to develop professionally important psychological qualities, first of all intellectual and volitional, necessary for making grounded decisions, implement effective management action in extreme conditions.

**Key words:** personality, professional identity, professionalism, future officers of internal affairs agencies, self-identification, psychological qualities of a person.

Рецензент – доктор психологічних наук,  
професор Е. О. Помиткін

УДК 159.9.07

*Ольга Колечко*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ДЕВІАНТНОГО МАТЕРИНСТВА

Трансформація соціальних відносин у сучасному суспільстві породжує нові форми сімейних стосунків. Високі показники смертності серед чоловіків активного дітородного, працездатного віку також ведуть до трансформації сімейних стосунків. Спостерігається пріоритет цивільних (нереєстрованих) шлюбів перед офіційними, що веде до формування нових сімейних структур загалом і материнських сімей зокрема.

Причинам виникнення проблеми материнства в неповних сім'ях присвячені роботи В. Деларю, Т. Гурко, М. Киблицької. Розглянуті загальні проблеми цих сімей (В. Деларю [9]), особливості життєдіяльності одиноких матерів у стані життєвих проблем (Т. Гурко [7]). Проте соціальні, особистісні, духовні проблеми матерів-одиначок недостатньо вивчені (Р. Мухамедрахімова [15]), а наявні дослідження, як правило, стосуються дореформного періоду і зачіпають загалом матеріальні проблеми сімей одиноких матерів (М. Киблицька [11]).

Материнство жінок-одиначок у юному віці розглядається в роботах Е. Матвєєвої [12], Г. Філіпової [19], Г. Радчук [17] та ін.

Окрім названих соціальних проблем матерів-одиначок, увагу привертають і психологічні проблеми. Психологічні проблеми можуть виражатися в переживанні стресу, кризовій ситуації, травмуючій події або втраті сенсу буття. Вони виникають непомітно, міцно оселяються у свідомості жінки і перешкоджають нормальній течії життя (Є. Матвєєва [12]).

У наші дні материнство займає незначне місце в ієрархії цінностей жінки, тому наявна нова модель особистості, яка не забезпечена відповідною моделлю материнства, так зване девіантне материнство [8].

Девіантне материнство розглядається нами у співвідношенні з деякою нормою материнської поведінки. У нормі поведінка матері стосовно ди-

тини спрямована на збереження і розвиток її фізичного, психічного та духовного здоров'я. Девіантне материнство, з погляду Т. Микової, – це поведінка матері, яка не сприяє збереженню здоров'я дитини, а, навпаки, така, яка перешкоджає, порушує й ускладнює нормальний процес її розвитку. Одним із проявів крайніх випадків девіантної поведінки матері є відмова від дитини вже у пологовому будинку [14].

У працях, присвячених неповним сім'ям, розглянуті загальні проблеми цих сімей, особливості життєдіяльності самотніх матерів і їх життєві проблеми. Проте питання корекції поведінки, психологічного благополуччя і емоційного здоров'я матерів із проблемною поведінкою недостатньо вивчені, а наявні дослідження, як правило, зачіпають матеріальні проблеми сімей самотніх матерів.

Вивчення соціальних і особистісних можливостей материнських сімей, нормалізації їх життєдіяльності в умовах адресної соціальної допомоги набуває все більшої актуальності. Важливим нині є розширення знань про особистісні особливості цих жінок, їх переживання під час вагітності, ставлення до дітей, про взаємозв'язок самотнього материнства і схильності до самогубства. Недостатньо досліджувалися духовно-моральні якості жінки. Духовно-моральні якості жінки цікавлять нас у зв'язку з динамікою моделі материнства, яка є результатом впливу суспільних відносин [19].

Отже, можна говорити про особливу актуальність вивчення психологічної корекції жінок із проблемною поведінкою та матерів-одиначок, які є клієнтами соціально-психологічних центрів матері та дитини у Львівській області.

Девіантне материнство є одним із найактуальніших напрямів дослідження у психології (як у практичному, так і в теоретичному аспекті). Несприятливий для майбутнього материнства перебіг вагітності, а також особливості поведінки жінок, що ведуть до подальшої відмови від дитини, аналізуються в роботах В. Брутмана [2; 3], А. Варги [4], М. Радіонової [16] та ін. На нашу думку, сюди слід віднести проблеми пов'язані не лише з матерями, котрі відмовляються від своїх дітей (В. Брутман) і проявляють у ставленні до них відкриту зневагу і насилля (А. Варга), але і проблеми порушень материнсько-дитячих стосунків, які стають причинами зниження емоційного благополуччя дитини, її відхилень від оптимального психічного розвитку. Окрім того, в сучасному суспільстві спостерігається розрив зв'язків між поколіннями, втрата традиційних способів передачі досвіду (М. Радіонова). Жінка на порозі материнства не має уявлення про елементарні особливості розвитку дитини та свої функції в догляді за нею та у спілкуванні.

В. Брутман однією з причин девіантного материнства вважає несприятливий дитячий комунікативний досвід. Майбутня “відмовниця” була

“відкинута” своєю матір’ю з дитинства, що призвело до порушення процесу ідентифікації як на рівні психологічної статі, так і при формуванні материнської ролі. Незадоволена потреба в материнській любові та визнанні не дає змогу “відмовниці” стати матір’ю. В. Брутман вважає, що “для формування нормальної материнської поведінки необхідна ідентифікація з матір’ю, а потім на її основі – емоційна сепарація” [3, с. 27].

Вітчизняні дослідники також усе частіше звертаються до чинників, що впливають на формування материнського ставлення. А. Захаров виділяє низку умов адекватного формування материнського ставлення, серед яких: “прообраз матері” (вираженість інстинкту материнства і батьківства у прародичів і батьків жінки), бажання мати дітей, установка на дітей до вагітності, позитивне сприймання вагітності, ніжність до дитини, відчуття жалості та співчуття, близькості з дитиною, а також емоційна чуйність матері [10, с. 117]. Дослідження девіантного материнства показують, що відмова матері від своєї новонародженої дитини тісно пов’язана з її взаєминами з власною матір’ю. “Майбутня відмовниця відштовхувалася своєю матір’ю з дитинства. Ця материнська депривація не дала їй можливості здійснити природний процес ідентифікації з матір’ю при формуванні материнської ролі” [10, с. 97].

Відмова від материнства, небажання жінки перейняти на себе соціальну роль матері – важкий прояв економічного і духовного стану суспільства. Ми вважаємо, що вирішення цієї соціальної проблеми потребує від спеціалістів розуміння природи відмови жінки від вагітності та народження дитини. На даний момент не існує визначеної відповіді на питання про причини, які спонукають жінку відмовлятися від вагітності, дитини, від ролі матері. Так, жінки, які прийняли рішення перервати вагітність, знаходяться у вкрай складній ситуації та перебувають у депресивно-тривожному стані. У настроях цих жінок домінують страх і напруга, які постійно зростають, а відмова від вагітності та дитини є для них своєрідною розрядкою. Зазвичай, жінки не завжди усвідомлюють реальну причину відмови від вагітності та дитини. Ці причини можна назвати мотивами, коли вони є неусвідомленими.

Традиції суспільної свідомості визначають вкрай негативне ставлення до матері, що відмовляється від своєї дитини; у пологових будинках така породілля піддається потужному тиску, який змушує її змінити драматичне рішення. Моральний тиск заставляє багатьох жінок виношувати небажану вагітність, що призводить у 40% випадків до народження недоношених дітей (9-10% у популяції), понад 2/3 яких і до пологів, і під час їх отримують мозкові пошкодження різної міри тяжкості. Після народження дитини така жін-

ка трансформує негативне ставлення на біологічні наслідки небажаної вагітності до свідомо або несвідомо відштовхнутої дитини. Наслідки рішення залишити у себе небажану дитину позначаються практично впродовж усього життя обох (як матері, так і дитини). У такій ситуації, особливо обтяжених матеріально-побутовими проблемами й асоціальним оточенням, відмова від дитини часто є домінуючою альтернативою [6].

Метою дослідження є аналіз особливостей поведінки матерів-одиначок і девіантних матерів, клієнтів соціального центру в трансформації соціальних стосунків.

Причини відмови від новонароджених надзвичайно різноманітні. Виникнення відмов від материнства зумовлене складною взаємодією соціально-економічних, родинних, етичних, психобіологічних і патологічних чинників. Найвища розповсюдженість відмови від новонароджених серед: незаміжніх жінок; жінок із сімей із низьким матеріальним достатком; жінок, що не мають постійного житла; неповнолітніх і таких, що вчать; осіб із кримінальним минулим; випускниць сирітських установ [6].

Саме ці найменш соціально захищені групи жінок особливо схильні до психологічних стресів, депресивних станів у період вагітності, а також інших форм психічної патології, у тому числі алкоголізму і наркоманії, тобто таких порушень, які самі по собі можуть змінювати світогляд жінки, породжувати невпевненість у своїх силах, відчуття втрати перспективи, зневіру в завтрашньому дні й тим самим сприяти відмові від материнства [7].

Психологічне тестування жінок, що відмовилися від новонароджених у пологових будинках, виявляє у них емоційну психологічну незрілість, неготовність до шлюбу через емоційну нестійкість та егоцентризм. Зазвичай, це жінки, які в дитинстві самі піддавалися психологічній девіації та агресії або яким не вдалося вирішити свої дитячі та пубертатні конфлікти. Такі особи бувають зосереджені лише на своїх проблемах, для них характерна наявність відчуття пережитої несправедливості та нестачі любові. Інколи у них спостерігається надмірна залежність від власної матері або батька. У деяких можна спостерігати явне і, можливо, неусвідомлене прагнення до все нових і нових емоційних переживань, що часто призводить до багаточисельних сексуальних зв'язків, у яких вони не знаходять емоційного задоволення. Особиста незрілість, неготовність сприймати нову соціальну роль і є найважливішими психологічними чинниками, що формують аномальну материнську мотивацію.

З клінічної точки зору, ці прояви часто можна розглядати як розлади особистості (або, як мінімум, ті або інші психопатичні риси). Процес ухвалення рішення відмовитися від новонародженого, як правило, почина-

ється задовго до народження дитини [15]. У цей час жінки, зазвичай, переживають важку психологічну кризу, що має в різних випадках різний зміст, проте загальною для всіх є боротьба мотивів: інстинктивному прагненню до материнства і тиску суспільної моралі проти діє зневіра у своїх силах і можливостях, відчуття нездатності та небажання долати життєві труднощі, відсутність матеріальних умов, відчуття втрати (або загрози втрати) соціальної підтримки (не одружується, батьки відмовляться). Вирішальним чинником виступає переконаність у тому, що народження дитини може стати загрозою для реалізації власних соціальних прагнень або, навпаки, відчуття, що мати сама (а через неї і все оточення) є загрозою для благополуччя і навіть життя власної дитини. У багатьох жінок прийняття рішення відмовитися від своєї дитини супроводжується відчуттями психічної напруги, провини і власної гріховності [16].

Одним із напрямів вивчення девіантного материнства є аналіз особливостей матерів, які були позбавленні можливості адекватної взаємодії з дітьми на етапах становлення материнсько-дитячого зв'язку (сепарація у зв'язку з порушенням процесу пологів, неонатальною патологією, передчасними пологами). Ці дослідження показують, що розвиток материнського ставлення пов'язане не лише з історією життя жінки та її особистісними якостями, але й із особливостями дитини й організацією післяродової взаємодії з нею [6].

У цілому можна відзначити такі характеристики жінок із порушеною готовністю до материнства: емоційна і психологічна незрілість, низька толерантність до стресів, нестриманість афектів; неготовність до шлюбу через емоційну нестійкість, егоцентризм, прагнення до незалежності; невирішеність дитячих і пубертатних конфліктів; неповна власна сім'я, часто відсутній чоловік, виховується вітчимою; емоційна залежність від матері, не зважаючи на те, що стосунки з нею можуть бути негативними.

Дитя для неї – джерело психологічних проблем, страху і тривоги. Воно здається їй недоступним для контакту, чимось незначним і далеким від неї самої.

Питання психологічних коренів самотнього материнства розглядаються у дослідженнях В. Брутман [2; 3], Ф. Варги [4], О. Ворошніної [5], Г. Філіппової [19] та ін. Так, С. Мещерякова [13] при вивченні готовності жінки до ролі матері з'ясувала, що приблизно 40% вагітних жінок із групи, у якій вона проводила дослідження, мали певні особливості, що могли негативно вплинути на контакти з майбутньою дитиною. Її дані співпадали з показниками досліджень Г. Скобло, А. Северного, А. Баландіної, які засвідчували, що 50% із обстежених

психічно здорових матерів виявилися нездатними сформувати адекватне ставлення до дитини.

С. Мещерякова розглядає ступінь психологічної готовності жінки до материнства як феномен формування особистості загалом. Ґрунтуючись на вже відомих у психологічній науці даних про значення раннього досвіду емоційної прихильності дітей до батьків, дослідниця спробувала віднайти такі емоційні сліди у вагітних жінок. Вона розпитувала їх про перші спогади про себе і батьків, про перші дитячі уподобання, прив'язаності, а також про те, якими були друзі дитинства, улюблені ігри, іграшки тощо.

Не залишилися поза увагою психолога і особливості материнської поведінки вагітної від моменту зачаття до народження дитини. Відомо, що сам процес вагітності стає важливою сходинкою на шляху до емоційного прийняття власної дитини не лише майбутньою матір'ю, але й батьком. Саме з цією метою майбутніх мам і татусів навчають, як забезпечити правильне дихання немовляти, догляд за ним, якою має бути поведінка під час переймів і пологів. Як мам, так і татусів навчають плануванню батьківсько-дитячих стосунків, заохочуючи пари до фантазування на тему розвитку дитини, її майбутнього. У науковій літературі можна знайти також дані про те, що голоси тат, які розмовляли зі своєю дитиною у другому і третьому триместрах вагітності, їхні новонароджені сини та дочки швидко розпізнавали серед інших голосів, реагуючи на звернення батька припиненням плачу та "уважним вслуховуванням" у те, що він говорить. Феномен розвитку материнської прихильності до немовляти в період вагітності засвідчили також дослідження С. Мещерякової [13].

Для С. Мещерякової показниками позитивного ставлення жінки до ще ненародженого малюка на етапі вагітності були адресованість її думок чи слів до нього, постійне прагнення інтерпретувати рухи плоду, мовби певними дитячими "посланнями" до матері, чутливість до змін у його поведінці тощо.

Важливою ознакою психологічної готовності жінки до материнства, за С. Мещеряковою, виступає її ніби настановлення на стратегію виховання майбутньої дитини. Дуже важливо, на її думку, коли жінка ще на стадії вагітності переймається тим, у який спосіб вона збирається виховувати малюка: чого вона прагне добитися в навчанні дитини чи, можливо, керуватиметься емоційним станом малюка, який сам підкаже, що вона має робити; чи буде вона прагнути дотримуватися строгого режиму в годуванні немовляти, чи, навпаки, керуватися його потребами тощо.

Отже, особливості комунікативного досвіду в дитинстві жінки, характер переживання нею вагітності та педагогічні настановлення щодо майбутньої дитини – це ті три складові, які були покладені С. Мещеряковою в основу ви-



значення рівня психологічної готовності жінки до материнства. На допологовому етапі учасницями дослідження були 50 жінок, на післяпологовому, впродовж якого проводилися відповідні “заміри” материнської поведінки (а це 1, 6, 9, 12, 18 місяців; 2 роки; 3 роки), – 30 матерів первинної вибірки. При цьому особлива увага приділялася вивченню психічних властивостей дітей: їх комунікативній, предметній діяльності, пізнавальній активності, емпатії тощо.

Щоб отримані дані були більш об’єктивними, застосовувався метод стандартизованого спостереження за взаємодією матері та дитини у 24 різних ситуаціях, як-от: під час годування, пеленання, перевдягання, укладання спати, плачу дитини та її бадьорого стану, гри із застосуванням іграшок із мамою і стороннім дорослим, у ситуаціях дії приємного і неприємного факторів, у присутності та за відсутності матері, у спільних та окремих видах занять, прослуховуванні музики, читанні тощо.

У результаті С. Мещерякова отримала картину динаміки явищ, пов’язаних з індивідуальним життєвим шляхом майбутньої мами, перебігом її вагітності та способом ідентифікації нею майбутньої дитини, настановленням щодо догляду та виховання дитини та реальним процесом взаємодії, досвідом спілкування з дитиною впродовж трьох років. Такий масив зібраних даних дав змогу психологові виділити три рівні психологічної готовності жінки до материнства.

Найнижчий рівень характеризувався наявністю вагань жінки у прийнятті рішення мати дитину, негативних переживань і відчуттів у перший триместр вагітності, формалізованим характером відповідей на питання про майбутню дитину (чимало жінок навіть не пробували вступати з дитиною в контакт, не прислуховувалися до неї, не уявляли її, не придумували їй ім’я). Як правило, жінки, які виявили низький рівень потенційної емоційної прихильності до дитини, дотримувалися позиції “суворого” її виховання та побоювалися її можливої неслухняності. Показово, що ця група жінок у своєму минулому мала переважно емоційно холодні стосунки з власними батьками, відчувала на собі строгість батьківського ставлення, мала скупий досвід гри з ляльками в доньки-матері. Такі жінки схилилися до того, що вихованням дитини слід займатися, коли вік її сягатиме щонайменше 3-4 роки.

На противагу їм, жінки з високим рівнем психологічної готовності до материнства не мали щонайменших сумнівів щодо прийняття рішення мати дитину, раділи, дізнавшись про вагітність, відзначалися домінуванням позитивних емоцій і відчуттів у період вагітності. На відміну від жінок першої групи, вони розгорнуто відповідали на запитання стосовно їх ставлення до майбутньої дитини (переживали відчуття єдності з нею, зверталися до неї, спілкувалися на різні теми, дослухалися до її рухів, придумували імена тощо). Ці

майбутні мами орієнтувалися на м'який педагогічний вплив на дитину, не боялися того, що вона може звикнути до рук чи до соски. А в минулому вони, як правило, відчували глибоку прихильність до своїх батьків, особливо матерів. Всі вони зазначали, що дітей люблять, що в дитинстві багато гралися з ляльками, що віддають перевагу вихованню дитини з раннього віку.

У нашому дослідженні контингенту центру соціального захисту (14 досліджуваних жінок), яке тривало впродовж двох років, встановлено значні відмінності у вихованні своїх дітей мамами, що мали високий і низький рівні психологічної готовності до материнства. Так, мами, яким бракувало психологічної готовності до материнства, під час режимних моментів мало розмовляли з дитиною, не використовували “дитяче мовлення”, не коментували свої дії та дії дитини, зрідка вживали ласкаві слова, часто не могли визначити, чому плаче дитина, не висловлювати їй співчуття і навіть передражнювали її. При повиванні ці мами майже не враховували рухи дитини, практикували годування не на руках, а підкладаючи пляшечку в ліжечко. Від них майже неможливо було почути колискових пісень при вкладанні дитини спати. Цікаво, що у спілкуванні з немовлям та у старші роки дитини вони майже не застосовували пестливих, ласкавих інтонацій, найчастіше обмежувались формальними зверненнями на кшталт: “Наївся?”; “Не виспалась?”.

Такі мами у взаємодії зі своїми малюками або не помічали, або ігнорували ініціативу дитини, не співвідносили свої дії з її бажаннями, не повторювали за нею звуків, лепетання, не стимулювали активність дитини посмішкою. Коли дітям пропонувалося погратися якою-небудь іграшкою, ці мами не прагнули зацікавити нею дитину і самі не виявляли жодного інтересу до неї, демонструючи забавку в мовчазний спосіб. Вони не заохочували дитину до спільної гри з нею, віддавали перевагу самотійній грі сина чи доньки.

Низьку прихильність до дитини такі матері демонстрували і надалі, наприклад, дратувалися через прагнення малюка бути ближчим до матері, не вміли у ставленні до сина чи доньки зайняти партнерську позицію. У спілкуванні з дитиною у таких мам було значно більше заборон і наuczвань, ніж заохочень і похвали. На наше прохання охарактеризувати дитину мами цієї групи, як правило, називали нейтральні якості дитини, котрі характеризували або її фізичний стан, або навички самообслуговування.

Така поведінка матерів, на нашу думку, не є ефективною у спрямуванні розвитку емоційних зв'язків, психіки й особистостей дитини, чого не скажеш про матерів із високим рівнем прихильності. Вони багато розмовляли з малюками у процесі виконання режимних моментів, активно коментували як його, так і свої дії, часто використовували “дитячу мову”, вживали пестливі звернення до дитини, прагнули утримувати

її погляд, емпатійно реагували на плач, вміли точно визначити причину її фізичного чи психологічного дискомфорту. При пеленанні такі мами пристосовувалися до рухів дитини, вмовляли поїсти пестливими словами. Вони не підкладали пляшечку в ліжечко, а годували дитину з рук, не вкладали дитину спати без колискового співу.

Особливо різучі відмінності мами цієї експериментальної групи демонстрували у спілкуванні зі своїми дітьми. Зміст висловлювань завжди був спрямований на особистість дитини, супроводжувався яскравими емоціями радості, задоволення, похвалою за досягнуті успіхи (“Як добре ти розмовляєш!”) тощо. Мама повторювали за дитиною всі звуки, заохочували до їх вокалізації, стимулювали активність дитини, відповідали на найменші її рухи.

Іграшки у спілкуванні з дитиною використовувалися не для того, щоб та не заважала мамі, а як засіб розвитку уваги дитини. Мати сама була учасником гри, ділилась із дитиною своїми враженнями, заохочуючи її грою. Переймаючись фізичним розвитком дитини, набутими нею навичками, мами в оцінці свого сина чи доньки постійно наголошували на їх позитивних особистісних якостях, комунікативних і пізнавальних здібностях.

Одним із вагомих результатів цього лонгітюдного (подовженого) дослідження, на нашу думку, було те, що нам вдалося виявити не лише різні рівні психологічної готовності жінки до материнства, мотивацію та прояви в опікунській діяльності, але й вплив сформованих типів материнства на психічний розвиток дітей. Відмінність між дітьми зазначених груп матерів була зафіксована вже у тримісячному віці. Немовлята, що виховувалися мамами з високим рівнем психологічної готовності до материнства, мали значно вищі показники розвитку спілкування з дорослими, а саме: у плані емоційної включеності у процес комунікації, ініціативності, уміння діяти за взірцем, уміння взаємодіяти спільно, у плані чутливості до оцінки своїх дій, переживання радості при досягненні успіху, в прагненні поділитися радістю, відмовитися від спільної діяльності тощо. Діти жінок, не готових до материнства, демонстрували найнижчі показники комплексу поживлення, здатності розвивати комунікативну ситуацію, включатись у контакт і підтримувати його у грі. З віком психологічні відмінності між двома групами дітей проявлялися ще виразніше. Діти матерів, що були психологічно готові до ролі матері, відзначалися яскравою емоційністю, відкритим і доброзичливим ставленням до людей, високим рівнем ініціативності та допитливості. Вони випереджали своїх однолітків за всіма досліджуваними параметрами: в активності мови, у співробітництві з дорослими, у грі та ін.

Таким чином, готовність чи неготовність до материнства, здатність чи нездатність співпереживати з дитиною мають прямий зв'язок із розвитком почуття прихильності, близькості.

Отже, материнство – це складний феномен, що має свої фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні й індивідуальні особливості. У кожній культурі є свій інститут материнства, який як складова частина включає способи виховання жінки як матері. Сьогодні все вираженішою стає суперечність між зростаючими психологічними проблемами одиноких матерів і змістом діяльності соціально-психологічних служб, покликаних надавати їм допомогу і здійснювати соціальний захист.

Ми звернули увагу, на те, що в теоретичних і практичних дослідженнях не повністю проведена диференціація труднощів життєдіяльності одиноких матерів залежно від освітнього, професійного рівня, віку в момент народження дитини, що і стане предметом наших подальших наукових розвідок із визначеної проблеми.

**Посилання:**

1. *Братусь І. В.* Технології соціальної роботи з неповнолітніми матерями в США // Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 10 (35). — С. 42—46.
2. *Брутман В. И.* Динамика психического состояния женщины во время беременности и после родов / *В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова* // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 59—69 ; № 3. — С. 109—117.
3. *Брутман В. И.* Формирование привязанности матери к ребёнку в период беременности / *В. И. Брутман М. С. Радионова* // Вопросы психологии. — 1997. — № 7. — С. 38—47.
4. *Варга Ф. Я.* Структура и типы родительского отношения / *Ф. Я. Варга.* — М., 1987. — 240 с.
5. *Ворошнина О. Р.* Психологическая коррекция депривированного материнства / *О. Р. Ворошнина.* — М. : МОДЭК, 1998. — 400 с.
6. *Голод С. И.* Будущая семья: какова она? / *С. И. Голод.* — М., 1996. — 190 с.
7. *Гурко Т. А.* Вариативность представлений в сфере родительства / *Т. А. Гурко* // Социологические исследования. — 2000. — № 8. — С. 90—97.
8. *Гуцина Т. В.* Девиантное материнство как фактор социального кризиса семьи / *Т. В. Гуцина.* — М. : Пер Сэ, 2006. — 526 с.
9. *Деларю В. В.* Психология отклоняющегося поведения : учебно-методическое пособие / *В. В. Деларю.* — Волгоград, 2004. — 36 с.
10. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и подростков / *А. И. Захаров* // Анамнез, этиология и патогенез. — М. : Медицина, 1988. — 248 с.
11. *Киблицкая М.* Исповеди одиноких матерей / *М. Киблицкая.* — М. : Эслан, 1999. — С. 18—24
12. *Матвеева Е. В.* Анализ материнства с позиции теории деятельности / *Матвеева Е. В.* — К. : ВГГУ, 2004. — 210 с.
13. *Мещерякова С. Ю.* Психологическая готовность к материнству / *С. Ю. Мещерякова* // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 18—27.
14. *Микова Т. С.* Наркомания как одна из причин девиантного материнского поведения / *Т. С. Микова.* — М. : ВЛАДОС, 2008. — 326 с.
15. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска / *Р. Ж. Мухамедрахимов* // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 18—33.

16. *Радионова М. С.* Причины отказа от материнства / *М. С. Радионова* // Человек. — 1996. — № 5. — С. 113—122.
17. *Радчук Г. К.* Усвідомлене материнство як актуальна проблема сьогодення / *Г. К. Радчук*. — К., 2000. — 257 с.
18. *Самоукина Н. В.* Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребёнком / *Н. В. Самоукина* // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 67—81.
19. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства : учебное пособие / *Г. Г. Филиппова*. — М. : Изд-во Московского института психотерапии, 2002. — 240 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bratus I.* Tekhnolohiyi sotsialnoyi roboty z nepovnlitnimy materyamy v SSHA (Technologies of social work with under-age mothers in the United States) // Applied psychology and social work. 2001, № 10 (35), P. 42—46.
2. *Brutman V.* Dinamika psikhicheskogo sostoyaniya zhenshchiny vo vremya beremennosti i posle rodov (Dynamics of mental state of a woman during pregnancy and after childbirth) // Questions of psychology. 2002, № 1, P. 59—69; № 3, P. 109—117.
3. *Brutman V.* Formirovaniye privyazannosti materi k rebonku v period beremennosti (Formation of mother's affection to child during pregnancy) // Questions of psychology. 1997, № 7. P. 38-47.
4. *Varga F.* Struktura i tipy roditelskogo otnosheniya (Structure and types of parental attitudes). M., 1987. 240 p.
5. *Voroshnina O.* Psikhologicheskaya korrektsiya deprivirovannogo materinstva (Psychological adjustment of maternal deprivation). M., 1998. 400 p.
6. *Golod S.* Budushchaya semya: kakova ona? (Future family: what is it?). M., 1996. 190 p.
7. *Gurko T.* Variativnost predstavleniy v sfere roditelstva (Variability of concepts in parenting) // Sociological studies. 2000, № 8. P. 90-97.
8. *Gushchina T.* Deviantnoye materinstvo kak faktor sotsialnogo krizisa semii (Deviant motherhood as a factor of social crisis of the family). M., 2006. 526 p.
9. *Delaryu V.* Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya : uchebno-metodicheskoye posobiye (Psychology of deviant behavior : textbook). Volgograd, 2004. 36 p.
10. *Zakharov A.* Nevrozy u detey i podrostkov (Neuroses in children and adolescents) // History, etiology and pathogenesis. M., 1988. 248 p.
11. *Kiblitckaya M.* Ispovedi odinokikh materey (Confessions of single mothers). M., 1999. P. 18-24.
12. *Matveyeva Ye.* Analiz materinstva s pozitsii teorii deyatel'nosti (Analysis of motherhood from the perspective of activity theory). K., 2004. 210 p.
13. *Meshcheryakova S.* Psikhologicheskaya gotovnost k materinstvu (Psychological readiness for maternity) // Questions of psychology. 2002, № 5. P. 18-27.
14. *Mikova T.* Narkomaniya kak odna iz prichin deviantnogo materinskogo povedeniya (Addiction as one of the reasons for deviant maternal behavior). M.б 2008. 326 p.
15. *Mukhamedrakhimov R.* Vzaimodeystviye i privyazannost materey i mladentsev grup riska (Interaction and attachment of mothers and infants of at-risk groups) // Questions of psychology. 1998, № 2. P. 18-33.
16. *Radionova M.* Prichiny otkaza ot materinstva (Reasons for child abandoning) // Human. 1996, № 5. P. 113-122.
17. *Radchuk H.* Usvidomlene materynstvo yak aktualna problema siohodennia (Conscious motherhood as present key problem). K., 2000. 257 p.
18. *Samoukina N.* Simbioticheskiye aspekty otnosheniy mezhdu materyu i rebonkom (Symbiotic aspects of the relationship between mother and a child) // Questions of psychology. 2000, № 3. P. 67-81.
19. *Filippova G.* Psikhologiya materinstva : uchebnoye posobiye (Psychology of motherhood: textbook). M., 2002. 240 p.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2013

**О. Колечко**

### **Социально-психологический феномен девиантного материнства**

Статья посвящена исследованию проблемы неполных семей, в частности материнской семье, социально-психологическим условиям, причинам ее появления, уровням развития готовности к материнству женщин в контексте современного общества. Автор делает вывод, что готовность или неготовность к материнству, способность или неспособность сопереживать с ребенком имеют прямую связь с развитием чувства привязанности, близости. Материнство – это сложный феномен, имеющий свои физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности. В каждой культуре есть свой институт материнства, который как составная часть включает способы воспитания женщины как матери. Сегодня все более выраженным становится противоречие между растущими психологическими проблемами одиноких матерей и содержанием деятельности социально-психологических служб, призванных оказывать им помощь и осуществлять социальную защиту.

**Ключевые слова:** материнская семья, девиантное поведение матери, мать-одиночка, иерархия ценностей, динамика модели материнства, материнско-детские отношения, эмоциональное благополучие ребенка.

**O. Kolechko**

### **Social and Psychological Phenomenon of Deviant Maternity**

The article considers the problem of single-parent families, in particular, single-mother family, socio-psychological conditions, reasons for its occurrence, levels of the development of women's readiness to motherhood in the context of modern society. The author concludes that the readiness or unreadiness to motherhood, the ability or inability to feel with the child have a direct link with the development of feelings of affection and intimacy. Motherhood is a complex phenomenon with its physiological mechanisms, evolutionary history, cultural and individual characteristics. Every culture has its own institution of motherhood that includes methods of women training to be mothers. Today contradictions between the growing psychological problems of single mothers and the contents of the work of social and psychological services, designed to help them and provide with social protection become more apparent.

**Key words:** single-mother family, deviant behavior of a mother, single mother, hierarchy of values, dynamics of the motherhood model, maternal- child relationships, emotional well-being of a child.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. М. Лактіонова

УДК 316.48:373.5

*Лілія Дурняк*

## **ШКІЛЬНА МЕДАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ**

Українське суспільство сьогодні переживає складний період історичного розвитку, коли руйнуються застарілі стереотипні форми суспільного життя і триває пошук засобів і шляхів цивілізованого способу розв'язання поставлених самою історією завдань. Інакше кажучи, наше суспільство переживає кризовий стан, що можна виміряти цілою системою взаємопов'язаних економічних, технологічних, політичних, культурологічних, національно-етнічних, демографічних та інших показників, які проектується на життя конкретної людини, зумовлюючи інтегральну кризу її буття, соціальну кризу [4, с. 9].

Соціальна криза є проявом соціальних суперечностей, позицій різних соціальних сил суспільства, зіткненням їхніх інтересів і ціннісно-нормативних систем. Проявляючись із різним ступенем гостроти, таке зіткнення часто набуває характеру соціального конфлікту, тобто “діючої” суперечності, яка реалізує себе у протистоянні конкретних носіїв цих самих суперечливих інтересів, мотивів, бажань, сподівань.

У силовому полі соціального конфлікту нині перебувають держава і громадянин, виробник і споживач, різні суспільні й демографічні групи, партії, громадські та політичні об'єднання. Сьогодні конфліктують учителі й лікарі, виробники й бізнесмени, офіцери й солдати, артисти й шахтарі, студенти та пенсіонери тощо. Особливу зону соціального конфлікту утворюють різні релігійні конфесії, етнічні меншини. Занепокоєння викликають і підліткові конфлікти, які призводять до зростання кількості неповнолітніх дітей, що відбувають кримінальне покарання в пенітенціарних закладах [4, с. 9].

Метою цієї статті є дослідження традиційних і новітніх педагогічних підходів, що використовуються для розв'язання конфліктів у освітньому середовищі. Ми зосередимо свою увагу на таких завданнях: розглянути і проаналізувати традиційні педагогічні підходи до вирішення конфліктів, а також описати один із перспективних інноваційних методів, який можна застосовувати у школах, зокрема метод шкільної медіації ровесників. Хоча ці питання перебувають у центрі уваги багатьох дослідників, зокрема Н. Гайдук, І. Сенюти, О. Бік, Х. Терешко [1], А. Горової, Р. Коваль [7; 3], Є. Дурманенко [4], Л. Єме-

Льяненко, В. Петюх, Л. Торгової, А. Гриненко [5], В. Радчук, А. Тельман [6] та інших, тема залишається до кінця не розробленою.

Конфлікти супроводжують людину впродовж усього її життя і часто відіграють позитивну роль у її особистісному становленні. Вони часто використовуються для з'ясування відносин між людьми, відкриття альтернативних можливостей і пошуку перспектив для взаємного розвитку [4, с. 5]. Для успішного вирішення конфліктів було б добре в юнацькому віці ознайомитись із методами розв'язання конфліктів. Саме в юнацькому віці, коли дитина навчається у школі, вона формується як особистість.

Важливо розуміти і сприймати конфлікт як проблему, у вирішенні якої беруть участь дві рівноправні сторони, що хочуть одержати перемогу або готові на компроміс, а не як боротьбу між опонентами, які прагнуть будь-якою ціною перемогти, ігноруючи інтереси інших [4, с. 5-6].

Ми живемо в період конкуренції та суперництва, які спостерігаємо в політиці, бізнесі, економіці, правовій системі та, безперечно, в освіті.

У культурно-історичній концепції сам педагогічний процес є конфліктом, тобто зіткненням діяльностей, яке призводить при взаємодії його учасників до виникнення нового змісту. Інакше кажучи, головним завданням навчально-виховного процесу є, по-перше, перетворення конфлікту, який виник на природній основі, у спеціально проєктований і конструйований засіб розвитку, по-друге, зміст кожної конфліктної ситуації є продуктивним, і нарешті, останнє: будь-який конфлікт повинен бути конструктивно й остаточно вирішений [4, с. 6].

Для вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі використовуються такі традиційні педагогічні підходи:

І. *Запобігання виникненню конфлікту* — це комплекс заходів, спрямованих на відтягування чи недопущення його виникнення, а також на зниження деструктивного впливу наслідків конфлікту на різні сторони соціальної системи.

Стратегія запобігання конфліктам включає в себе систему конкретних дій, сукупність етапів і методів управління конкретними процесами суперечливих взаємин суспільних суб'єктів [5, с. 65].

Розрізняють етапи часткового та повного запобігання конфліктам, а також раннього запобігання і їх випереджувального розв'язання. Часткове запобігання стає можливим за умови блокування дії однієї з причин певного конфлікту, обмеження його негативного впливу на інтереси опонентів. Стратегія повного запобігання припускає нейтралізацію дії всього комплексу факторів, що детермінують конфлікт, дозволяє спрямувати взаємодію суб'єктів у русло їх співробітництва для реаліза-



ції спільних інтересів. Випереджувальне розв'язання конфліктів, як і раннє запобігання, означає не що інше, як узгодження позицій та інтересів опонентів у просторі соціальної єдності, досягнення згоди з більш важливих питань громадського життя [5, с. 65-66].

Підтримка співробітництва є універсальним способом запобігання та профілактики конфліктів. Підтримка і зміцнення співробітництва, відносини взаємовиручки є центральною проблемою всієї тактики попередження конфліктів. Її вирішення носить комплексний характер і містить методи соціально-психологічного, організаційно-управлінського та морально-етичного характеру. Найважливішими із соціально-психологічних методів, орієнтованих на коригування думок, почуттів і настроїв людей, є такі [5, с. 72]:

1. Метод згоди, що припускає проведення заходів, націлених на залучення потенційних конфліктерів у загальну справу, в процесі здійснення якої в можливих супротивників з'являється поле загальних інтересів, коли вони краще пізнають один одного, звикають співпрацювати, спільно розв'язувати наявні проблеми.

2. Метод доброзичливості чи емпатії, розвитку здатності до співпереживання та співчуття до інших людей, до розуміння їхнього внутрішнього стану припускає вираження необхідного співчуття товаришеві по роботі, готовність надати йому практичну підтримку. Використання цього методу особливо важливе у кризових ситуаціях, коли вираження жалю та співчуття, широка й оперативна інформація про події, що відбуваються, набувають особливо важливого значення [5, с. 72].

3. Метод збереження репутації партнера, поваги до його гідності. У разі виникнення будь-яких розбіжностей, що можуть спровокувати конфлікт, найважливішим методом запобігання негативному розвитку подій є визнання гідності партнера, вираження належної поваги до його особи. Визнаючи гідність і авторитет опонента, ми тим самим стимулюємо відповідне ставлення його до нашої гідності й авторитету.

4. Метод взаємного доповнення припускає покладання на такі здібності партнера, якими не володіємо ми самі. Так, люди творчі нерідко не схильні до монотонної, рутинної, технічної роботи. Однак для успіху справи потрібні і ті, і інші. Метод взаємодоповнення особливо важливий під час формування робочих груп, котрі в цьому випадку виявляються дуже міцними [5, с. 72-73].

5. Метод недопущення дискримінації людей вимагає уникання підкреслення переваги одного партнера над іншим, а ще краще – і певних розбіжностей між ними. З погляду профілактики конфліктів метод має переваги, дозволяючи уникнути появи таких негативних емоцій, як почуття образи.

6. Метод психологічного піднесення припускає, що настрій людей, їхні почуття піддаються регулюванню, потребують певної підтримки. Для цього практика виробила багато способів, таких як ювілеї, презентації, різні форми проведення членами колективів спільного відпочинку. Ці та подібні до них заходи знімають психологічне напруження, сприяють емоційній розрядці, викликають позитивні почуття, взаємні симпатії та створюють морально-психологічну атмосферу в організації, що запобігає виникненню конфліктів.

Запобіганню конфлікту сприяє все, що забезпечує збереження нормальних ділових стосунків, зміцнює взаємну повагу й довіру [5, с. 73].

II. *Профілактика конфліктів* – це вид управлінської діяльності, що полягає у своєчасному розпізнаванні, усуненні чи послабленні конфліктогенних факторів і обмеженні таким чином можливості їх виникнення чи деструктивного розв'язання в майбутньому. Це така організація життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії, що виключає чи зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними.

Профілактику конфліктів поділяють на первинну та вторинну. Первинна профілактика полягає у психологічній освіті можливих учасників конфлікту. Вторинна профілактика пов'язана з проведенням безпосередньої роботи зі зниження рівня напруженості в конфліктогенних групах. При цьому варто враховувати й аналізувати конфліктогени, тобто все те, що може викликати конфлікт (слово, дію чи бездіяльність, невербальні прояви тощо). Основними конфліктогенами є погрози, накази, неконструктивна критика, образи, прояв агресивності, егоїзм, приховування інформації, неправда та ін. У відповідь на них, зазвичай, застосовуються аналогічні за силою чи навіть сильніші конфліктогени. Підвищення психологічної культури та психологічної освіти сприяють запобіганню агресивності ймовірних учасників конфліктів, психологічного тиску і конфліктогенності спілкування [5, с. 66].

Успіх профілактики і попередження конфліктів визначається низкою передумов: знанням загальних принципів управління в організації та вмінням використовувати їх для аналізу конфліктних ситуацій; рівнем загальнотеоретичних знань про сутність конфлікту, його причини, види й етапи розвитку; глибиною аналізу на теоретичній основі конкретної передконфліктної ситуації, що в кожному окремому випадку виявляється унікальною і потребує особливого комплексу методів і засобів її залагодження; мірою відповідності обраних методів коригування небезпечної ситуації, що виникла, її конкретного змісту; ця відповідність залежить не лише від глибини теоретичних знань

можливих учасників конфлікту, але й від їхнього вміння використати свій досвід та інтуїцію [5, с. 66].

Існує низка перешкод, що знижують можливість запобігання конфліктам, скерування їхнього розвитку в конструктивне русло.

1. Ця перешкода має психологічну природу і пов'язана з такою особистою рисою людської психології, котра характеризується як нездоланне прагнення людини до свободи й незалежності. У зв'язку з цим люди сприймають, як правило, негативно будь-які спроби втручання в їхні взаємини, оцінюючи подібні дії як вияв прагнення обмежити їхню незалежність і свободу.

2. Існування деяких загальноприйнятих моральних норм, що регулюють людські взаємини. Виходячи з них, люди вважають свою поведінку особистою справою, а втручання третьої особи розглядається як порушення загальноприйнятих норм моральності, однією з яких є недоторканність особистого життя.

3. Ця перешкода має правовий характер, пов'язаний із тим, що у країнах із розвинутими демократичними традиціями деякі загальнолюдські норми моралі набули форми правових норм, котрі охороняють основні права та свободи особи. Їх порушення може бути кваліфіковане не лише як не цілком моральне, але й як протиправне [5, с. 67].

Тому успішна діяльність із запобігання конфлікту може вестися лише в межах, установлених: психологічними, моральними і правовими вимогами до управління людськими взаєминами. Причому така діяльність стає доцільною лише в тому випадку, якщо виникла реальна небезпека переростання особистих чи групових взаємин у руйнівні, деструктивні форми (наприклад, розрив особистих взаємин, розпад родини, руйнування групи).

Профілактикою конфлікту може бути вплив на ті соціально-психологічні явища, що можуть стати елементами структури майбутнього конфлікту, а також на його учасників і на використовувані ними ресурси [5, с. 67].

*III. Діагностика* припускає ретельний аналіз меж допустимих суперечностей у групі (організації), у яких ця ситуація здатна не перерости у пряме конфліктне протистояння або, навпаки, має тенденцію до такого протистояння. Вона містить у собі й визначення розбіжності причин, джерел, приводів для конфліктних дій. Окрім цього, повинні бути виявлені не лише об'єктивні, але й суб'єктивні причини конфліктної взаємодії, реальних його суб'єктів та ініціаторів.

Діагностика конфлікту включає такий важливий компонент, як з'ясування очікувань, прагнень протиборчих сторін. Діагностика конфлікту не може бути ефективною без з'ясування того, який тип конфлікту розгортається в організації – міжособистісний, внутрігруповий, рольовий, дисфункціональний, конструктивний, ціннісний тощо [5, с. 101].

Для проведення діагностики необхідні такі критерії визначення: з'ясування джерел конфлікту, суб'єктивних чи об'єктивних переживань сторін, способів боротьби, суперечності думок, подій, потреб та інтересів; вивчення "біографії" конфлікту, тобто його історії, тла, на якому він прогресував, наростання конфлікту, кризи і поворотні крапки в його розвитку; визначення учасників конфліктної взаємодії: осіб, груп, підрозділів; з'ясування позицій і стосунків між сторонами, їхньої взаємозалежності, ролей, очікувань; визначення вихідного ставлення до конфлікту – чи хочуть і чи можуть сторони самі вирішити конфлікт, які їхні надії, очікування, настанови, умови, чи конфлікт спровоковано спеціально в інтересах однієї зі сторін, яка постійно підтримує рівень напруженості [5, с. 102].

*IV. Прогнозування конфліктів* – це обґрунтоване припущення щодо можливості їх виникнення і розвитку. Воно ґрунтується на дослідженнях конфліктів і на практичній діяльності з діагностики соціальних суперечностей, які назрівають [3, с. 30; 5, с. 137].

Як свідчить практика, багато зовнішніх стимулів виникнення конфліктів можна передбачати й ліквідувати. Ці стимули пов'язані з циклічністю життєдіяльності будь-якої системи, зокрема навчальної, її природним розвитком і реформуванням. Аналізуючи стимули, можна прогнозувати ймовірність виникнення конфлікту, а отже, розробляти шляхи запобігання його виникненню.

Прогноз – це вказівка з визначеною ймовірністю місця і часу виникнення майбутнього конфлікту, що базується на психологічному діагнозі всіх компонентів і змісту конфлікту.

Для підвищення точності прогнозів виникнення конфліктів і їх розвитку, необхідно: розробити описові моделі конфліктів, що припускає визначення їхньої сутності, класифікаційних ознак; опис структури, функцій, еволюції, динаміки конфлікту; сформувати пояснювальні моделі для виявлення причин і рушійних сил конфліктів [5, с. 137].

Прогнозування ґрунтується на аналізі структурних компонентів конфлікту, до яких належать: проблема (наявність, складність, можливість розв'язання); конфліктна ситуація, тобто стан можливого конфлікту, стосунки між сторонами, напрями розвитку (збільшення чи зменшення кількості суперечностей); сигнали, частота їх виникнення та ймовірність стимулювання ними виникнення конфлікту; інциденти (частота, регулярність, характеристика прояву реакції учасників); склад потенційних учасників, їхні особистісні особливості, готовність до конфліктних дій, ціннісні орієнтації та мотиви поведінки.

Прогнозування, як, утім, і профілактика та попередження – це ті види керівних впливів, що є доцільними на ранніх етапах виникнення соціа-

льних суперечностей. Чим раніше виявлено проблемну ситуацію соціальної взаємодії, тим менше зусиль необхідно докласти для її ефективного розв'язання. Функція вчасного виявлення соціальних суперечностей, а також обґрунтованого припущення їх виникнення і розвитку на ґрунті конфліктних ситуацій забезпечується прогнозуванням [5, с. 138].

Як ми бачимо, Л. Ємельяненко, В. Петюх, Л. Торгова, А. Гриненко [5], які досліджували перелічені традиційні педагогічні підходи, не розглядали методів і заходів із безпосередньої роботи з конфліктом, який виник. Отже, можна сказати, що в сучасному світі школи потребують більш придатних і дієвих методів розв'язання конфліктів, аніж, наприклад, затримання після уроків, тимчасове відсторонення від занять, виключення або кримінальна відповідальність. Потрібно думати і шукати нові підходи до роботи з конфліктами в освітньому просторі [7].

Перспектива розвитку педагогічної конфліктології залежить від розв'язання певної кількості проблем. Головною проблемою в цій низці є проблема переходу освіти на якісно новий рівень навчання. Одним із варіантів такого переходу можуть стати інноваційні технології (ігри, тренінги, інтерактивні методи навчання, різні психологічні вправи тощо) [4, с. 8].

Одним із інноваційних методів чи способів розв'язання конфліктів, що виникають у стінах школи, є медіація.

Медіація належить до найбільш розповсюджених у світовій практиці підходів альтернативного вирішення спорів. Поширеним терміном для позначення цього підходу є також “посередництво” [1, с. 69].

Медіація (англ. mediation, слово, яке походить від латинського “medi” або “medio”, що означає “середина”), є одним із найбільш древніх способів вирішення конфліктів. Медіація існувала з давніх часів у Китаї, країнах Африки, де старійшини роду чи племені виступали в якості своєрідних професійних медіаторів, забезпечуючи безконфліктне вирішення проблемних ситуацій [2, с. 427].

**Медіацію / посередництво** можна визначити як процес вирішення конфліктів, у якому нейтральна третя сторона пропонує структурований процес, який має допомогти двом чи більше учасникам конфлікту прийти до взаємно прийняттого рішення.

“Медіація ровесників” або “шкільна медіація” передбачає, що школярі-медіатори проводять зустрічі з ровесниками, які знаходяться у стані конфлікту, і допомагають їм залагодити суперечку з урахуванням інтересів усіх сторін. Таким чином, медіація ровесників передає відповідальність за вирішення конфліктів до рук самих учнів. Окрім проведення примирних сесій, школярі-медіатори також беруть участь у заходах

із роз'яснення важливості й успішності співробітницького підходу, проводять тренінги з однолітками і молодшими школярами.

Медіація ровесників передбачає підтримку з боку педагогічного колективу. Зазвичай, координатором цієї програми стає хтось із зацікавлених педагогів. Саме він приймає рішення про скерування учасників конфлікту на медіацію. Якщо медіація ровесників стає вже не просто окремо запровадженою програмою, а її елементом виховної роботи у школі, то цю функцію може виконувати шкільний психолог чи завуч із виховної роботи. Оскільки цих двох людей у школі в обов'язковому порядку залучають до розгляду будь-яких інцидентів, вони, зазвичай, мають менше класних годин порівняно з іншими вчителями, і є більш доступними в екстремальних ситуаціях [3].

Навчання основ медіації допомагає як учням, так і викладачам глибше пізнати самих себе й оточуючих, а також забезпечує їх навичками з розв'язання конфліктів на все життя і не лише сприяє їхньому особистому зростанню, а й забезпечує їх умінням уважно слухати, критично мислити та вирішувати проблеми, що є конче необхідним для їхнього навчання [7, с. 12-13].

Дослідження свідчать, що застосування шкільної медіації зменшує рівень насильства серед підлітків, вандалізму, хронічних прогулів і тимчасового відсторонення від занять [7, с. 12-13].

Як свідчить практика, програма "Медіація ровесників" дозволяє формувати у школярів навички співпраці, будувати ефективну систему вирішення конфліктних ситуацій у школі, створювати безпечне здорове середовище у шкільних колективах. Ця програма є ефективною для вирішення проблеми насильства у школах [3].

Попри ефективність процесу шкільної медіації, виникає проблема, яка полягає у тому, що інноваційні технології важко адаптувати до шкільних та вишівських аудиторій у рамках існуючої системи розкладу занять, а також часто особистої неготовності педагогів застосовувати інноваційні підходи у своїй роботі. Професійна діяльність педагогів, як правило, здійснюється в ситуаціях конфлікту. Саме це актуалізує проблему розвитку конфліктологічної компетентності, яка за своєю суттю є системою знань, умінь і навичок із попередження, управління та вирішення конфліктів. Отже, кожна нова "знахідка" в цьому напрямі є цінністю у розвитку конфліктології освіти [4, с. 8].

На основі викладеного вище можна зробити висновок про те, що питання педагогічних підходів до вирішення конфліктів залишається відкритим для подальшого розгляду. Адже, як ми з'ясували, традиційні педагогічні методи, які сьогодні застосовують у школах, не передбачають заходів із безпосередньої роботи з конфліктною ситуацією. Звідси впли-

ває, що потрібно вивчати і впроваджувати інноваційні методи розв'язання конфліктів у шкільному середовищі в системі “ровесник – ровесник”. Тут з'являється робота для науковців і дослідників, які б вивчали успішний вітчизняний і зарубіжний досвід і аналізували, які з методів можна було б використовувати в умовах українського суспільства, при цьому з мінімальними затратами. Як згадувалося вище, при застосуванні будь-яких інноваційних технологій виникає проблема адаптації їх до вітчизняних культурних, матеріальних чи технічних умов.

Також, якщо брати до уваги сучасну українську школу, не варто забувати про особисту неготовність педагогів знайомитись з інноваційними технологіями та використовувати їх у своїй роботі. Більшість із них не застали у ВНЗ, у яких вони навчалися, впровадження дисциплін, що пов'язані з вивченням ефективних методів управління конфліктами.

Отже, соціальне життя диктує необхідність подальшого розвитку конфліктології, знання якої є важливими як для кожної особистості зокрема, так і для суспільства в цілому, якщо воно справді прагне до демократичного способу життєдіяльності [4, с. 9]. Також сучасні умови вимагають від шкіл переходу на новий рівень освіти, що забезпечувало б не лише певний рівень знань, а й формувало б у школярів моральні та духовні цінності, які б не дозволяли чинити будь-яке насильство, а сприяло б вирішенню конфліктів альтернативним шляхом.

**Посилання:**

1. Альтернативні підходи до розв'язання конфліктів: теорія і практика застосування / Уклад. : Н. Гайдук, І. Сенюта, О. Бік, Х. Терешко. — Львів : ПАІС, 2007. — 296 с.
2. Анцупов А. Я. Конфліктологія : учебник для вузов. — 3-е изд. / А. Я. Анцупов, А. И. Штипилов. — С.-Пб. : Питер, 2008. — 496 с.
3. Вирішення конфліктів у сфері освіти // Український Центр Порозуміння. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.commonground.org.ua/ukr/cr\\_ed\\_system.shtml](http://www.commonground.org.ua/ukr/cr_ed_system.shtml).
4. Дурманенко Є. А. Конфлікти в педагогічному процесі: Монографія. — Луцьк : РВВ “Вежа” Волинського державного університету ім. Л. Українки, 2004. — 287 с.
5. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія : навч. посібник / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх, Л. В. Торгова, А. М. Гриненко / За заг. ред. В. М. Петюха, Л. В. Торгової. — К. : КНЕУ, 2003. — 315 с.
6. Радчук В. М. Психологія конфліктів : навч.-методич. посібник / В. М. Радчук, А. Г. Тельман. — Чернівці : Рута, 2004. — 104 с.
7. Шкільна служба порозуміння: програма формування безпеки в навчальному закладі. — К. : УЦП, 2009. — 15 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Alternatyvni pidkhody do rozvyazannya konfliktiv: teoriya i praktyka zastosuvannya (Alternative approaches to conflict resolution : theory and practice of using). Lviv, 2007. 296 p.
2. Antsupov A. Konfliktologiya : uchebnik dlya vuzov. 3-ye izd. (Conflict management : textbook for higher education institutions). Issue 3. St. Petersburg, 2008. 496 p.

3. Vyryshennya konfliktiv u sferi osvity (Conflicts resolution in education) // Ukrainian Centre of Agreement. – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.commonground.org.ua/ukr/cr\\_ed\\_system.shtml](http://www.commonground.org.ua/ukr/cr_ed_system.shtml).
4. *Durmanenko Ye.* Konflikty v pedahohichnomu protsesi : monohrafiya (Conflicts in pedagogical process : monograph). Lutsk, 2004. 287 p.
5. *Yemelyanenko L., Petyukh V., Torhova L., Hrynenko A.* Konfliktolohiya : navch. posibnyk (Conflict management : textbook). K., 2003. 315 p.
6. *Radchuk V.* Psykholohiya konfliktiv : navch.-metodych. posibnyk (Psychology of conflicts : textbook). Tchernivtsi, 2004. 104 p.
7. Shkilna sluzhba porozumynnya: prohrama formuvannya bezpeky v navchalnomu zakladi (School service of agreement: program of establishing security in the education institution). K., 2009. 15 p.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2013

*Л. Дурняк*

### **Школьная медиация как средство решения конфликтов среди подростков**

В статье рассматриваются и анализируются традиционные педагогические подходы к решению конфликтов. Автор также характеризует один из эффективных инновационных методов, которые можно употребить в условиях современной украинской школы – способ школьной медиации сверстников. Автор делает вывод о том, что вопрос педагогических подходов к разрешению конфликтов остается открытым для дальнейшего рассмотрения. Традиционные педагогические методы, которые сегодня применяются в школах, не предусматривают мер по непосредственной работе с конфликтной ситуацией. Отсюда следует, что нужно изучать и внедрять инновационные методы решения конфликтов в школьной среде в системе “ровесник – ровесник”. Здесь появляется работа для ученых и исследователей, которые изучали успешный отечественный и зарубежный опыт и анализировали, какие из методов можно было бы использовать в условиях украинского общества, при этом с минимальными затратами. При применении любых инновационных технологий возникает проблема адаптации их к отечественным культурным, материальным или техническим условиям.

**Ключевые слова:** конфликт, профилактика конфликтов, педагогические подходы к решению конфликтов.

*L. Durnyak*

### **School Mediation as a Means of Resolving Conflicts among Adolescents**

The paper discusses and analyzes the traditional pedagogical approaches to conflicts resolution. It describes one of the most effective innovative methods that can be used in modern Ukrainian schools – the method of school’s peer mediation. The author concludes that the question of pedagogical approaches to conflicts resolution remains open for further consideration. Traditional teaching methods that are nowadays used in schools, do not provide with the measures concerning direct work with the conflict situation. It follows that there is a need to study and implement innovative methods of conflict resolution into the school environment in the “age mate – age mate” system. Hence a work appears for scientists and researchers who have studied successful domestic and foreign experience and have analyzed which methods could be used in the Ukrainian society, with minimal expenses. When applying any of the innovative technologies the problem arises how to adapt them to national cultural, material and technical conditions.

**Key words:** conflict, conflicts prevention, pedagogical approaches to conflicts resolution.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. М. Лактіонова



УДК 343.13

*Тетяна Погорелова*

### **СЛУЖБОВИЙ ЕТИКЕТ ЯК МЕХАНІЗМ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРОКУРОРІВ**

Застосування правил етикету прокурорськими працівниками набуває особливої значущості, оскільки етикет є суворо регламентованою процедурою, за якою певні офіційні форми поведінки не повинні виходити за межі встановлених рамок. Це система правил ввічливості, що чітко класифікує правила поведінки при спілкуванні з посадовими особами відповідно до їх рангу. Суворе дотримання правил службового етикету є важливою передумовою високої етичної та естетичної культури поведінки прокурора.

У службовому етикеті важливу роль відіграють і морально-етичні якості прокурорського працівника, такі як сумлінність, добропорядність, чуйність, повага, коректність, точність, делікатність, професійний такт.

Зазначена проблема останнім часом набуває ще більшої актуальності у зв'язку з активним поповненням органів прокуратури молодими кадрами, які, зазвичай, володіють теоретичними знаннями у галузі прокурорської етики, проте їм бракує моральної свідомості, життєвого та професійного досвіду, психологічної загартованості, етичних вмінь і навичок, які сформували б готовність до ефективного виконання професійного обов'язку.

Дослідженням проблем морально-етичної підготовки майбутніх юристів, у тому числі прокурорів як представників юридичної професії, присвячені наукові праці таких вчених, як В. Васильєв, С. Гусарєв, В. Долежан, В. Козелецький, В. Мовчан, О. Скакун, С. Сливка, О. Тихомиров та інших, проте питанню підготовки прокурорських працівників у галузі службового етикету приділяється незначна увага.

Метою статті є вивчення змісту та ролі службового (ділового) етикету в розвитку морально-етичних якостей майбутніх прокурорських працівників, оскільки майбутніх прокурорів під час проходження професійно-

освітньої підготовки у вищому навчальному закладі слід навчати не лише теоретичним засадам професійної етики, а й активному застосуванню у своїй майбутній діяльності правил службового етикету.

Перш за все слід розрізнити поняття “етика” й “етикет”.

Професійна етика – це сукупність професійних знань і правил, що визначають поведінку фахівця у службовій обстановці, а також норм, сформованих у положеннях чинних законів і відомчих нормативно-правових документах індивідуального характеру, та глибокого усвідомлення моральної відповідальності за виконання професійних обов’язків.

Етикет службових взаємин – це сукупність оптимальних для відповідного професійного середовища правил поведінки у трудовому колективі, зумовлених найважливішими принципами загальнолюдської моралі й особливостями професійно-етичних взаємовідносин. Службовий етикет, з одного боку, має забезпечувати нормативну регуляцію процесу спілкування нерівних за статусом партнерів шляхом вирівнювання їх позицій, але не в соціальному, а в комунікативному плані. З іншого – зберігати і підтримувати певну “нерівність” партнерів, які мають різний службовий статус, для забезпечення належної субординації та службової дисципліни.

Знання і дотримання службового етикету – один із важливих показників професіоналізму працівника. Саме етикет дає можливість особі засвоїти на практиці “золоте правило моральності” – ставитися до інших так, як їй би хотілось, щоб ставилися до неї. Правила етикету – це сукупність правил щодо культурного спілкування. Етикет службових взаємин стосується і підлеглих, і керівників. Його правила і вимоги обов’язкові для всіх, оскільки сприяють створенню в колективі здорового морально-психологічного клімату та позитивного настрою.

Реальне професійне життя складне й багатогранне, тому виникають ситуації, не врегульовані встановленими правилами і нормами. Сучасний службовий етикет не догматичний, він передбачає можливість вибору певної поведінки.

Одним із важливих принципів службового етикету є доцільність дій. Якщо невідомо, як поводити себе в якійсь нестандартній ситуації, що не чітко врегульована нормами права, то варто керуватися принципом доцільності та зручності. Проте слід керуватися правилом: зручно повинно бути не лише нам, а й людям, з якими ми спілкуємося.

Можна виокремити кілька принципів службового етикету, які є надзвичайно важливими для державних службовців, у тому числі працівників прокуратури при виконанні будь-якого професійного завдання. Основними принципами є гуманізм і людяність, що виявляються у таких формах куль-

тури взаємовідносин, як ввічливість, делікатність, тактовність, скромність, точність, професійний такт тощо. Розглянемо кожну з них окремо.

Ввічливість – це форма взаємовідносин між людьми, сутність яких полягає у доброзичливому ставленні до інших людей. Майбутні прокурори мають пам'ятати, що позитивне ставлення до людей – це основа моральності службового етикету.

Тактовність можна визначити як відчуття міри, яке підказує людині у конкретній ситуації завбачливо не помічати помилок і вад іншої людини, не робити їй зауважень у присутності інших осіб, не ставити некоректних запитань. Прояв нетактовності свідчить про низький рівень культури та невихованість. Під час першої зустрічі відбувається оцінка працівника прокуратури з точки зору сприйняття особливостей поведінки та зовнішнього вигляду. На підставі такої оцінки йому може бути надана як позитивна, так і негативна характеристика. Для прокурорських працівників під час контактів із громадянами, правопорушниками, колегами важливим є все: вираз обличчя, підтягнутість, зачіска, одяг, вміння вільно почувати себе, хороший внутрішній стан та ін. Коректність – це підкреслено офіційна, переважно службова і дещо сухувата ввічливість, особливе вміння стримувати себе за будь-яких обставин, конфліктів.

Важливо усвідомити, що дотримання етикету та прояв такту – не лише обов'язковий елемент спілкування, а й найважливіша складова культури особистості. Для правоохоронців це обов'язкова умова, яка також позитивно впливає на зростання авторитету прокуратури та сприяє налагодженню комунікації з особами, стосовно яких здійснюється професійна діяльність працівника прокуратури.

Професійний такт є виявом стосовно інших стриманості, неупередженості та пристойності під час спілкування. Спілкуватися необхідно спокійно, не підвищуючи голосу і не виявляючи свого роздратування за будь-яких обставин. Слід бути уважним до співрозмовника, цінувати його аргументи, навіть коли вони недостатньо обґрунтовані. Ніщо так негативно не впливає на атмосферу ділової розмови, як зневажливий тон, жест, гарячкуватість, квапливість тощо.

Нетактовно під час бесіди дивитися на годинник. Цей жест сприймається, зазвичай, як сигнал до закінчення розмови. Тому варто навчитися “відчувати” час. Під час бесіди необхідно повернутися обличчям до співрозмовника та постійно підтримувати з ним візуальний контакт. Особливий такт і увагу необхідно приділяти тим, хто нервує, чимось занепокоєний, заляканий. Як правило, така реакція спостерігається у надмірно збуджених, вразливих людей. Ніколи не слід відповідати різкістю на різкість, грубістю на грубість.

Особливо тактовно слід ставитися до жінок, по можливості уникати некоректних висловлювань і зауважень на їх адресу. Спокійна, виважена і доброзичлива манера спілкування – кращий засіб усунення негативної реакції співрозмовника і створення нормальної ділової атмосфери.

Важливим у спілкуванні є і вміння бути шанобливим, делікатним, скромним. Шанобливість – це підкреслена ввічливість і повага, яка часто виявляється у ставленні до літніх людей. Делікатність – ввічливість у поєднанні з особливою м'якістю і глибоким розумінням внутрішнього стану та настрою інших людей. Скромність – це вміння співвіднести самооцінку з думками людей, які нас оточують, не переоцінювати себе, не наголошувати на своїй значущості та не афішувати своїх переваг, вміти стримувати себе. Справжня скромність не має нічого спільного зі скутістю та закомплексованістю, проявами комплексу сором'язливості, які виникають у разі недостатнього володіння навичками вільного культурного спілкування.

Важливою для прокурорського працівника є точність, тобто здатність цінувати своє слово, виконувати обіцяне, робити свою справу в межах відведеного часу.

Не можна недооцінювати і таку якість, як пунктуальність – вміння правильно організувати і розрахувати час. Планування і пунктуальне виконання всіх запланованих справ є гарантією успіху. Запізнення є некоректним стосовно людини, яка перебуває в очікуванні. Час – це матеріальна цінність. Економія свого і чужого робочого часу є ефективним джерелом успіху й ознакою здорової атмосфери в колективі.

Чистота мови вимагає від прокурорського працівника здатності викладати свою думку правильно, грамотно, логічно послідовно, переконливо як в усній, так і в письмовій формі. Володіння інтонацією, вимовою є дуже важливими для прокурора. Не слід вживати грубих слів та образливих виразів і не забувати, що вміння слухати співрозмовника є не менш важливим аспектом спілкування. Тембр, інтонація, чіткість мовлення, м'якість голосу – це фактори, що психологічно діють на співрозмовника, викликають у нього повагу, симпатію або, навпаки, негативні емоції, антипатію.

Таким чином, етикет вимагає від прокурорського працівника дотримання достойних манер, тобто стриманості, вміння контролювати свої вчинки, що є психологічними проявами уважності, тактовності у спілкуванні з іншими людьми.

Неприйнятними з точки зору етикету є: звичка голосно висловлюватися, не соромлячись у виразах; розв'язність у жестикуляції та поведінці; неохайний зовнішній вигляд; грубість, яка виявляється у від-

вертому недобррозичливому ставленні до оточуючих; нав'язування іншим людям своєї волі та бажань; вживання принизливих прізвиськ.

Правилами службового етикету рекомендується відсторонюватися на час виконання своїх службових обов'язків від негараздів і неприємностей особистого характеру. Виконуючи свої службові обов'язки, необхідно виявляти ввічливість у спілкуванні з особами будь-якого рангу, в службовому приміщенні розмовляти неголосно та в межах необхідного. Керівникові також треба дотримуватися коректної, доброзичливої і делікатної поведінки у стосунках із колегами і підлеглими.

Основним принципом поведінки з точки зору службового етикету можна вважати повагу до інтересів і почуттів інших співробітників, усіх громадян, які звертаються до органів прокуратури. Проте найдосконаліше знання правил етикету не гарантує правильності поведінки людини, якщо вона не здатна до емоційної підтримки співрозмовника.

Відтворюючи моделі поведінки у різних ситуаціях і пояснюючи, як поводитися, етикет навчає майбутніх працівників прокуратури гарним манерам і виховує відповідні морально-етичні якості. Суворе дотримання правил етикету – важлива умова високої культури поведінки як на службі, так і в позаслужбових відносинах працівника прокуратури.

Зовнішній вигляд працівника прокуратури також впливає на формування відповідного ставлення до нього громадян. Встановити контакт із людиною прокурорському працівникові іноді не вдається саме внаслідок антипатії, яка пов'язана з поганими манерами або виглядом, що не відповідає діловим відносинам. Не можна недооцінювати і питання зовнішнього вигляду прокурора в судовому засіданні. Неприпустимо, коли прокурор виступає в неохайному чи непередбаченому етикетом ділового спілкування одязі, несумісному з виконанням обов'язків представника держави, вступає в суперечку із суддею чи іншими учасниками процесу, відволікається від судового процесу на телефонні дзвінки. Використання невідповідної форменої атрибутики та носіння під час служби неохайного одягу є неприпустимим (ст. 17 Кодексу професійної етики та поведінки працівників прокуратури) [1; 2].

Для працівників прокуратури обов'язковим є носіння спеціальної форми відповідно до встановлених стандартів зовнішнього вигляду при здійсненні ними окремих повноважень і проведенні окремих заходів. За інших службових ситуацій прокурор в одязі має віддавати перевагу діловому стилю: класичний костюм, світлого кольору сорочка, неяскрава краватка.

В умовах соціально неоднорідного суспільства прокурору доводиться спілкуватися з людьми, які мають різне матеріальне станови-

ще, проте на всіх він повинен справляти приємне враження, бути втіленням закону і справедливості.

Дотримання правил службового етикету в одязі та поведінці сприяє підвищенню рівня дисципліни та моральної культури працівників прокуратури, підвищує авторитет, честь і гідність професії.

Прийняття у 2012 р. Закону України “Про правила етичної поведінки”, Кодексу професійної етики та поведінки працівників прокуратури вимагає від прокурорів усіх рівнів неухильного дотримання етичних правил і норм у повсякденній службовій діяльності.

У межах викладання професійно спрямованих дисциплін науково-педагогічний склад вищого навчального закладу має звертати особливу увагу на практичний аспект реалізації етичної підготовки майбутніх працівників прокуратури – розвиток навичок професійного (ділового) етикету. Адже саме такий підхід безпосередньо пов’язаний із професійно-особистісним становленням майбутнього фахівця, розвитком його професійної самосвідомості та професійної ідентифікації (порівнянням власних професійних цінностей і поведінки з тими моделями, які демонструють суб’єкти професійної культури – досвідчені й авторитетні представники професії).

Молоді прокурори мають усвідомити, в основі професійних контактів лежать інтереси справи, а не особисті справи, інтереси й амбіції, і чим вищий рівень етичної культури працівника прокуратури, тим ефективніше він виконує службові обов’язки.

**Посилання:**

1. *Гусарев С. Д.* Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. / *С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров.* — К. : Знання, 2005. — 655 с.
2. Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури, затверджений наказом Генерального прокурора України від 28 листопада 2012 року № 123. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.gp.gov.ua/ua/file\\_downloader.html?\\_m=fslib&\\_t=fsfile&\\_c=download&file\\_id=182041](http://www.gp.gov.ua/ua/file_downloader.html?_m=fslib&_t=fsfile&_c=download&file_id=182041)
3. *Козелецький В.* Рекомендації щодо зовнішнього вигляду та поведінки прокурорсько-слідчих працівників, державних службовців та службовців прокуратури / *В. Козелецький* // Вісник прокуратури. — 2011. — № 1. — С. 52—54.
4. *Кони А. Ф.* Собрание сочинений : в 8 т. / *А. Ф. Кони.* — т. 4. — М, 1967. — 529 с.
5. Про правила етичної поведінки: Закон України від 17 травня 2012 року № 4722-17. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
6. Професійна етика прокурора : навчальний посібник / *С. В. Подкопаєв, Г. В. Попов* та ін. ; за заг. ред. *О. М. Литвака.* — Київ ; Дрогобич : Посвіт, 2012. — 128 с.
7. *Скакун О. Ф.* Юридическая деонтология / *О. Ф. Скакун, Н. И. Овчаренко.* — Х. : Основа, 1999. — 304 с.
8. *Сливка С. С.* Юридична деонтологія : підруч. / *С. С. Сливка.* — 2-е вид., перероб. і допов. — К. : Атіка, 2003. — 320 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Husaryev S., Tykhomyrov O.* Yurydychna deontolohiya (Osnovy yurydychnoyi diyalnosti) : navch. posib. (Juridical deontological ethics (Fundamentals of juridical work : textbook)). K., 2005. 655 p.
2. Kodeks profesiynoyi etyky ta povedinky pratsivnykiv prokuratury, zatverdzhenny nakazom Heneralnoho prokurora Ukrayiny vid 28 lystopada 2012 roku № 123 (Code of ethics and conduct for prosecutors, approved by the General Prosecutor of Ukraine on November 28, 2012 № 123.) – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.gp.gov.ua/ua/file\\_downloader.html?\\_m=fslib&t=fsfile&c=download&file\\_id=182041](http://www.gp.gov.ua/ua/file_downloader.html?_m=fslib&t=fsfile&c=download&file_id=182041)
3. *Kozeletskyi V.* Rekomendatsiyi shchodo zovnishnioho vyhlyadu ta povedinky prokurorsko-slidchykh pratsivnykiv, derzhavnykh sluzhbovtziv ta sluzhbovtziv prokuratury (Recommendations for the appearance and behavior of prosecutors and investigators, government officials and employees of the Prosecutor's Office) // Bulletin of prosecution service. 2011, № 1. P. 52-54.
4. *Koni A.* Sobraniye sochineniy : v 8 t. (Collected works: in 8 volumes). M., 1967. V. 4. 529 p.
5. Pro pravyla etychnoyi povedinky: Zakon Ukrayiny vid 17 travnya 2012 roku № 4722-17 (On the rules of ethical conduct : The Law of Ukraine on May 17, 2012 № 4722-17). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
6. Profesiyna etyka prokurora: navchalnyi posibnyk (Professional ethics of attorney : textbook). Kyiv, Drohobych, 2012. 128 p.
7. *Skakun O., Ovcharenko N.* Yuridicheskaya deontologiya (Juridical deontological ethics). Kharkiv, 1999. 304 p.
8. *Slyvka S.* Yurydychna deontolohiya : pidruch. (Juridical deontological ethics : textbook). K., 2003. 320 p.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2013

**Т. Погорелова**

**Служебный этикет как механизм воспитания  
морально-этических качеств будущих прокуроров**

В статье рассматривается содержание, основные нормы, атрибуты и принципы делового этикета как одного из эффективных механизмов формирования морально-этических качеств и моральной культуры прокурорских работников. Автор делает вывод, что в рамках преподавания профессионально направленных дисциплин научно-педагогический состав высшего учебного заведения должен обращать особое внимание на практический аспект реализации этической подготовки будущих работников прокуратуры – развитие навыков профессионального (делового) этикета. Именно такой подход напрямую связан с профессионально-личностным становлением будущего специалиста, развитием его профессионального самосознания и профессиональной идентификации (сравнением собственных профессиональных ценностей и поведения с теми моделями, которые демонстрируют субъекты профессиональной культуры – опытные и авторитетные представители профессии). Молодые прокуроры должны осознать, в основе профессиональных контактов лежат интересы дела, а не личные дела, интересы и амбиции, и чем выше уровень нравственной культуры работника прокуратуры, тем эффективнее он выполняет служебные обязанности.

**Ключевые слова:** служебный этикет, моральная культура, морально-этические качества, воспитание, прокурорский работник.

*T. Pogorielova*

**Professional Etiquette as a Mechanism for Developing  
Moral and Ethical Qualities of Future Prosecutors**

The article considers the essence, basic rules, attributes and principles of business etiquette as one of the effective mechanism for the formation of moral qualities and moral culture of public prosecutors. The author concludes that through the teaching of professional disciplines teaching staff of higher education institutions should pay special attention to the practical aspect of implementing the ethical training of future prosecutors that is development of professional (business) etiquette skills. This approach is directly related to professional and personal formation of the future specialist, development of his/her professional identity and professional identification (comparison of their professional values and behavior with the models that demonstrate subjects of professional culture, that is experienced and respected representatives of the profession). Young prosecutors must realize that only business interests (not personal matters, interests and ambitions) form the basis of professional contacts, and the higher level of the moral culture is, the better prosecutor performs his/her duties.

**Key words:** business etiquette, moral culture, moral and ethical qualities education, prosecutor.

Рецензент – доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін



УДК 376(73)

*Мар'яна Захарчук*

### **ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ У ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У США**

У всі часи уряд США приділяв належну увагу системі освіти порізногому, яка в певних соціально-економічних і соціокультурних умовах виконує соціальне замовлення стосовно проблеми формування особистості. Американські ідеали людини останнього десятиліття ХХ ст. формувалися під впливом державної освітньої політики, що була спрямована на забезпечення якісними освітніми послугами всіх без винятку громадян. Термін “державна політика в галузі освіти” або “державна освітня політика” почав використовуватися у науковій літературі 60-70 років ХХ ст., коли у США, а також у державах Європи та Японії освіту почали розглядати як найважливіший чинник економічного розвитку і соціального прогресу, як сферу, що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні. Цей період характеризується “інформаційним вибухом”, тобто бурхливим розвитком природничих і фізико-математичних наук. Пильна увага держави до системи освіти зумовлена тим, що остання отримує державне замовлення на формування особистості визначеного типу, а керівництво нею держава здійснює через державну освітню політику. Варто зазначити, що у США функціонує децентралізована система освіти, за якої кожен штат самостійно здійснює керівництво у своєму освітньо-правовому полі. Освітня політика штату зазнає політичного і громадського впливу на місцях, що приводить до різних підходів щодо ідентифікації цілей, у підготовці фахівців і фінансуванні освітніх проектів, а також у розробленні, впровадженні та керівництві навчальними програмами [13].

Тому, відповідно, зміна освітньої парадигми зумовлена потребами розвитку суспільства й особистості, трансформацією переконань, утвердженням нових цінностей, широким впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, що зміщує акценти освіти з принципу адаптивності до принципу

компетентності. Це вимагає зміни відповідних акцентів у підходах до проектування ступеневої підготовки й організації навчального процесу в школах. Справді, походження та формування нової галузі освіти – інклюзивної – у багатьох аспектах визначалися загальною освітою. Адже саме ставлення і поведінка працівників освіти щодо учнів з особливими потребами стали головною причиною зміни освітньої парадигми у системі спеціальної освіти США.

У США опубліковано чимало наукових праць про зміни освітньої парадигми та її аналіз. Серед дослідників проблеми перебудови спеціальної освіти доцільно назвати А. Кантера, П. Доусена, Дж. Сілверстейна, Л. Хейла і Дж. Зінса (A. Canter, P. Dawson, J. Silverstein, L. Hale, J. Zins). Освітні реформи охоплювали всю систему освіти, а не лише ту її частину, що називається спеціальною. Дослідженням індивідуалізованого навчання у загальноосвітньому класі присвятив свої праці Р. Шепард (R. Shepard). Науковець С. Лілі (S. Lilly) критикує програми професійної підготовки, що розділяють підготовку вчителів загальної та спеціальної освіти. Науковці-педагоги Дж. Макклескі, Д. Генрі та Д. Годжес (J. McCleskey, D. Henry, D. Hodges) зверталися до уточнення потреб учнів, оцінювання можливостей шкільних систем для навчання дітей з особливими потребами й участі батьків у прийнятті освітніх рішень [7].

Зазначена проблема полягає не у спеціальній чи загальній освіті зокрема, її суть лежить у площині розуміння та сприйняття. Тому мета цієї статті – проаналізувати процес зміни освітньої парадигми (об'єднання спеціальної та загальної систем освіти) у шкільній системі навчання дітей у США впродовж 1986–2004 рр. Впровадження передового американського досвіду реформування освітньої галузі – засіб покращення якості української освіти, інтенсифікації розвитку національної освітньої системи. Адже формування ефективної інклюзивної освітньої системи, яка включає всіх учнів, у тому числі з особливими потребами, – це передумова формування єдиного вітчизняного освітнього простору, інтегрованого у світовий.

Впродовж двох останніх століть в американській системі шкільної освіти домінував традиційний поділ на спеціальну та загальну педагогіку. Звісно, він мав свої переваги, що підтверджуються його тривалим використанням, однак цей поділ мав і слабкі сторони, які спричинилися до виникнення нових альтернативних напрямів у навчанні дітей у педагогічній теорії кінця ХХ ст.

Шкільна реформа стала видатною подією того часу для американської нації. З часу публікації Національною комісією з удосконалення освіти (National Commission on Excellence in Education) звіту “Нація під загрозою” (*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*) у 1983 р. було видано сотні публікацій про недоліки двох існуючих освітніх систем (спеціа-

льної та загальної), кількість яких збільшувалася майже щоденно. Авторами публікацій були не лише науковці у галузі освіти, а й спеціальні освітньо-професійні комісії, губернатори й інші чиновники. Цей друкований документ спричинив глобальні реформування не лише у зовнішніх підходах, так званому технічному злитті двох освітніх систем (спеціальної та загальної) із подальшим перейменуванням в інклюзивну освіту, а й у внутрішніх процесах організації системи, що, на нашу думку, є не менш важливим, адже відбулися зміни у нормах, правилах, методиках, процедурах і механізмах організації навчання учнів у традиційній системі.

Перший етап реформ був зосереджений на зовнішніх аспектах, у більшості на державному рівні, а саме: підняття стандартів і формулювання нових вимог для учнів, підняття заробітної платні для вчителів і розвиток програм їхнього кар'єрного зростання. Ці зміни супроводжувала “друга хвиля” реформ, яка приділяла значну увагу проблемам на рівні шкіл, а саме: організації, управління, кадрового забезпечення, ролі вчителів, а також стосункам із батьками та спільнотою. Наступна реформа стосувалась учнів, а саме: на способах впровадження багатоетнічної, багатокультурної та багаторівневої перспективи в класах, способах просування двомовності та навчання учнів з обмеженим знанням англійської мови, а також шляхах забезпечення рівності й освітніх можливостей для всіх учнів, у тому числі з особливими потребами [8].

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє виокремити рекомендації щодо реформи загальноосвітньої школи, які розробила Коаліція основних шкіл (Coalition of Essential Schools (CES)), а саме Т. Р. Сайзер (Theodore R. Sizer) [9, с. 28–30]: 1. Не витрачайте час у класі на читання лекцій. Дозвольте учням співпрацювати, практикувати, виступати та ділитися знанням і досвідом. 2. Зосередьте увагу на навчанні вчитись. 3. Допомагайте учням розвивати інтелектуальні навички. 4. Вдосконалюйте навчальні програми та програми курсів спільно з колегами й адміністрацією школи. 5. Вдосконалюйте індивідуальний підхід до учнів. 6. Не плануйте зміни, пропонуйте їх впродовж навчально-виховного процесу. 7. Плануючи роботу в класі, орієнтуйтеся не на середнього, а на найкращого учня. 8. Виберіть таку систему оцінювання, яка стимулюватиме всіх учнів. 9. Проведіть попереднє та підсумкове тестування, щоб визначити прогрес і пріоритети учнів. 10. Створіть у школі ефективну базу практики для майбутніх педагогів.

У звіті Національної Академії Наук (National Academy of Sciences (NAS)) під назвою “Розміщення дітей у спеціальному освітньому середовищі: стратегія рівності” (Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity) науковці К. Хеллер, В. Хольцман і С. Месік (K. Heller, W. Holtzman, S. Messick) наголошують, що “основною освітньою ціллю є вдосконалення викладання

та навчання, ... значна частина дітей, які зазнають труднощів у класі, можуть отримати ефективну освітню послугу через покращене викладання в загальноосвітньому класі” [5, с. 72]. Вони продовжують цю думку, підкреслюючи, що “...під час планування навчально-виховного процесу, насамперед, необхідно взяти за основу навчальні методики, що сприятимуть академічному розвитку учнів з особливими потребами...” [5, с. 88].

Важливість ефективного викладання в контексті включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього класу підкреслює також науковець Л. Дан (Lloyd Dunn), який у своєму дослідженні про спеціальну освіту для дітей із помірною розумовою відсталістю (*Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of It Justifiable?*), стверджує, що логічно організувати навчання на основі “...навичок, які повинен здобути учень...”, аніж на основі категорій особливих потреб [4, с. 13–14].

Аналізуючи тогочасні тенденції розвитку освіти, ми робимо висновок, що лише альтернативні навчальні програми, спрямовані на індивідуальний підхід і співпрацю між учителем та учнями, показали успіхи у навчанні учнів із різними освітніми потребами. Новаторська постановка мети, завдань і визначення змісту освіти знаходять у науковців Р. Слевін, Р. Стівенс і Н. Медден (R. Slavin, R. Stevens, N. Madden) своє вираження в дослідженні двох схожих методик навчання: моделі кооперативного навчання учнів (cooperative learning model) та моделі кооперативної освіти (cooperative education model). У своєму дослідженні педагоги показують ефективність моделі кооперативного навчання учнів, розробленої в Університеті Джона Гопкінса (John Hopkins University), де учні з різним рівнем здібностей та освітніх можливостей працюють разом у малих групах, у яких індивідуальний успіх залежить від співпраці та групового навчання. На відміну від моделі кооперативного навчання учнів, модель кооперативної освіти, розроблена в Університеті Мінесоти (University of Minnesota), ґрунтується на ідеї навчання однолітків (peer tutoring), а саме у залученні одного учня, який виконує роль наставника (репетитора) для групи. Як показали результати досліджень науковця-педагога Р. Слевін (R. Slavin), репетитором може виступати учень з особливими потребами, а “...здобутки репетитора часто дорівнюють або навіть перевищують здобутки решти учнів у класі” [11, с. 13]. Так, у порівняльному аналізі моделей кооперативного навчання та кооперативної освіти науковці Р. Слевін, Р. Стівенс і Н. Медден (R. Slavin, R. Stevens, N. Madden) дійшли висновку про необхідність єдиної ефективної школи з новаторськими підходами у навчанні, яка б включала кооперативне навчання у класі, інтеграцію спеціальної освіти та корекційного навчання у загальноосвітньому класі, наставництво серед ровесників (peer tutoring),

співпрацю між учителями, співпрацю шкільних адміністрацій, а також співпрацю з батьками та членами спільноти [12].

Проведені науковцями (Р. Слевін, Р. Стівенс і Н. Медден (R. Slavin, R. Stevens, N. Madden)) дослідження щодо запровадження експериментальних методик навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому класі дали змогу виокремити п'ять ключових характеристик ефективної школи: 1) освітнє лідерство; 2) впорядкований клімат у школі; 3) очікування високих досягнень від усіх учнів; 4) систематичний моніторинг успішності учнів; 5) наголос на базових вміннях [11; 12].

Незважаючи на запровадження інноваційних методик і сучасних технологій роботи з дітьми з різними потребами та можливостями, шкільна освіта як середовище для розвитку особистісної сутності учня та його творчої самореалізації на благо себе і суспільства у 1980-90-х роках не відповідала реальним вимогам часу. Система середньої освіти вимагала повного реформування відповідно до нового соціального, політичного й економічного статусу суспільного устрою держави.

Науковець Т. Скртік (T. Skrtic) стверджує, що організація шкіл із розділеними системами (спеціальна та загальна) створює ситуацію поділу на учнів із типовим розвитком і з особливими потребами замість того, що їх об'єднувати за спільними навчальними цілями та потребами [10, с. 3]. Критичну думку американського науковця Т. Скртік (T. Skrtic) підтримали деякі дослідники (М. Берес, Д. Біклен, Р. Богдан, П. Ноблок, Дж. Кугельмас, С. Лер, С. Сірл і С. Тайлор (M. Berres, D. Biklen, R. Bogdan, P. Knoblock, J. Kugelmass, S. Lehr, S. Searl, S. Taylor)), які у своїх працях зосереджували увагу на можливостях і спільних рисах учнів. Відповідно до результатів дослідження, не існує двох чітко виражених груп учнів, звичайних або нормальних та інших, що відхиляються від норми, але швидше всі учні відрізняються цілою низкою фізичних, інтелектуальних, психологічних і соціальних характеристик. По-друге, вчені висунули думку, що не лише учні з особливими потребами можуть отримувати переваги від індивідуалізації освітніх послуг, але що всі учні можуть відчувати ці переваги.

Як свідчать різноманітні дослідження роздільної системи освітніх послуг середньої освіти, одні автори намагаються об'єднати аспекти обох систем, інші обґрунтовують створення єдиної унітарної системи освіти, ефективної та дієвої для всіх учнів, – інклюзивної.

90-ті роки ХХ ст. у США відзначилися кількома ефективними ініціативами щодо реформування освітньої галузі. Серед багатьох в окрему групу виділена “загальноосвітня ініціатива” (regular education initiative), започаткована помічником міністра Департаменту освіти США (US Department of

Education) Мадлен Віл (Madeleine Will). У своєму звіті міністрові Департаменту освіти США помічник міністра М. Віл (M. Will) відзначила окремі аспекти освітньої практики, які страждають від використання неефективних методик, подвійної системи освіти, стигматизації учнів і судових позовів батьків до шкільних округів щодо категоризації учнів. М. Віл (M. Will) стверджує, що основний виклик полягає в тому, щоб "... знайти способи надавати послуги якнайбільшій кількості дітей в загальноосвітньому класі, стимулюючи спеціальну освіту, ... формувати партнерство із загальною освітою" [14]. Компонентами ініціативи є збільшений час, виділений на викладання, система підтримки вчителів, надання директорам права контролювати всі програми, ресурси та нові методики викладання, що включають "поділ відповідальностей" між загальною та спеціальною освітою.

Одним із прикладів "загальноосвітньої ініціативи" є *модель адаптивного навчального середовища* (Adaptive Learning Environment Model (ALEM)), яку розробила Маргарет Вонг (Margaret Wang). Результат дослідження науковця М. Вонг демонструє, що модель ALEM ефективно застосовують у багатьох школах на сході країни. Найяскравіше ця модель представлена в школі Вернер (Verner School) шкільного округу Ріверв'ю (Riverview School District) у штаті Пенсільванія. У школі Вернер навчаються 50 учнів з особливими потребами в інтегрованих класах впродовж навчального дня. У цих класах викладає вчитель загальноосвітньої школи та ще двоє спеціальних педагогів.

Інший приклад "загальноосвітньої ініціативи" – *модель інтегрованого класу* (Integrated Classroom Model (ICM)) – була розроблена в Університеті Вашингтона та використовується з 1980 року в західній частині країни. Модель навчання ICM була спочатку створена для навчання учнів із легкою розумовою відсталістю в інтегрованих класах. На сучасному етапі існування модель навчання ICM працює у школах, де навчаються учні, які мають труднощі у навчанні, розумову відсталість і проблемну поведінку. Дослідження науковців (Дж. Ефлек, С. Медж, А. Едемс і С. Ловенбраум (J. Affleck, S. Madge, A. Adams, S. Lowenbraum)) однієї такої програми ICM у шкільному окрузі Ісаакуа (Issaquah School District) включало учнів у 13 класах із 1 по 6 клас, у яких приблизно третина учнів – з особливими потребами. Як свідчать результати дослідження, "... ICM – ефективна альтернативна модель надання освітніх послуг учням з особливими потребами у загальноосвітньому класі..." [2, с. 345–346].

Ще одним прикладом "загальноосвітньої ініціативи" був проект під назвою "*Максимізація освітньої корекції засобами загальної освіти*" (Maximizing Educational Remediation within General Education (MERGE)) задіяний у

середніх загальноосвітніх школах у місті Олімпія штату Вашингтон. Учні з легкою формою розумової відсталості навчалися в інтегрованому середовищі разом з учнями з типовим розвитком, які мали низьку успішність. На відміну від моделі ICM, де у класі працює лише вчитель загальноосвітньої школи, у проекті MERGE були залучені вчителі спеціальної школи. Науковці С. Вуд, М. Макдональд і Л. Сігельман (S. Wood, M. MacDonald, L. Siegelman), які досліджували ефективність проекту MERGE, зазначають, що особливої уваги заслуговує залучення учнів із проблемною поведінкою, адже їх вважають найскладнішою категорією для інтеграції, та саме для цієї категорії учнів проект виявився найефективнішим.

Отже, відповідно до проведеного аналізу вважаємо, що різноманітність підходів до реформування освітнього середовища дуже значна і зумовлена, перш за все, специфічними стратегіями викладання. По-перше, модель кооперативного навчання та кооперативної освіти – перехідна ланка, адже така модель навчання віддає перевагу адміністративній ефективності над правом учнів на освіту в найбільш сприятливому середовищі, що не може розглядатись як постійна освітня практика. Друга проблема стосується організації навчальних програм не за категоріями, а за навчальними потребами. Модель адаптивних навчальних середовищ (ALEM), модель інтегрованого класу (ICM) та модель максимізації освітньої корекції засобами загальної освіти (MERGE) хоча і довели свою освітню ефективність та результативність, все ж застосовують підхід категоризації дітей, які залучені до програми.

Цілком очевидно, що всебічне вивчення проблем реформування освітньої галузі у США пов'язане з використанням концепції зміни освітньої парадигми для проектування нової освітньої діяльності. За визначенням американських педагогів (Б. Олгозін, Л. Махеді, П. Бікель, Б. Бікель, А. Гудмен, П. Джевел, Дж. Пітерсон, Е. Олберт, С. Фоксвес, А. Кокс і Л. Тілі (B. Algozzine, L. Maheady, P. Bickel, B. Bickel, A. Goodman, P. Jewell, J. Peterson, E. Albert, S. Foxworth, A. Cox, L. Tilley)) існує альтернативна освітня система: *унітарна або інклюзивна* (табл. 1). Концепція унітарної системи передбачає фундаментальні зміни, а саме: як сприймаються відмінності між людьми, як організовані освітні програми в школах і як розглядається мета такої освіти. Ця альтернативна система відхиляє бімодальний поділ учнів на осіб із порушеннями розвитку і з типовим розвитком та стверджує, що кожна особа відрізняється певними особливостями, а вузькі визначення, які базуються на єдиній характеристиці, не здатні охопити складність людини. Крім того, вона відхиляє медичну або девіантну модель та уявлення, що проблема полягає в окремій особі, а вирішення цієї проблеми залежить від певного догляду чи ліку-

вання. Унітарна система ж вимагає, щоб суспільство й освіта адаптувалися до потреб особистості, а не навпаки.

Виходячи з цих ідей, американські науковці-педагоги Б. Олгозін і Л. Махеді (B. Algozzine, L. Maheady) у своєму дослідженні про ефективні методики викладання (табл. 1.) стверджують, що будь-яка інклюзивна навчальна програма, яка відкидає поділ на категорії, повинна [3, с. 17]: застосовувати моніторинг досягнень і відповідні методи оцінювання, що включають також оцінювання навчальної програми; використовувати методологію, що асоціюється з ефективним викладанням і навчанням (наприклад, забезпечити учням впорядковане та продуктивне середовище, достатньо часу для навчання, систематичний та об'єктивний зворотній зв'язок щодо їхньої успішності, структурований навчальний план); зосередити увагу на базових вміннях як на пріоритетних ділянках для навчання (наприклад, мова, мовлення, соціальна поведінка, математика, здоров'я та безпека); використовувати певні алгоритми для визначення та реакції на індивідуальні потреби для всіх учнів, а особливо для тих, хто потребує змін до їхньої шкільної програми; надавати додаткові спеціальні послуги в умовах загальноосвітнього класу; застосовувати методологію для оцінювання академічної успішності учнів; використовувати аналіз критеріїв "ціна – якість" для порівняння витрат із традиційними програмами.

Зростає кількість практик, заснованих на принципах інклюзивного навчання. Частково вони запозичені з досвіду роботи над ефективністю навчання у сфері загальної освіти та її адаптації до навчання дітей з особливими потребами. Науковці Дж. Кнол і Л. Майєр (J. Knoll, L. Meyer) підсумовують ці принципи таким чином [6, с. 2–3]: 1. Освітнє середовище ефективних шкіл є впорядкованим, дисциплінованим і зручним. 2. Цілі та завдання учнів є змістовними, чіткими, послідовними, періодично переглядаються й оновлюються. 3. Досягнення учнів визнаються та часто винагороджуються. Успішність учнів підлягає моніторингу. 4. Учні беруть активну участь у навчальних завданнях. 5. Ефективні вчителі адаптують, модифікують і створюють навчальні плани для своїх класів, основні елементи яких інтегровані в цілу низку освітніх цілей школи. 6. Дирекція, вчителі, допоміжний персонал, учні та батьки в ефективних школах працюють в атмосфері співпраці та відкритого спілкування. 7. Батьки беруть активну участь у діяльності ефективних шкіл.

Аналіз сучасної наукової літератури, реалій соціально-педагогічної практики дає підстави стверджувати, що програми інклюзивної освіти реалізуються в повному обсязі в кількох штатах, таких як Вермонт і Вашингтон; в окремих школах шкільних округів Джонсон Сіті



та Сіракуз штату Нью Йорк, у шкільному окрузі Ріверв'ю в штаті Пенсильванія. У штаті Вермонт, наприклад, працює проект “Модель повернення додому” (Homcoming Model), що сприяє поверненню учнів із регіональних спеціальних освітніх центрів до їхніх місцевих шкіл.

У штаті Вашингтон, як і в більшості штатів західної частини США, у школах активно застосовують модель інтегрованого класу (Integrated Classroom Model (ICM)), що дозволяє навчати учнів, які мають труднощі у навчанні, розумову відсталість і проблемну поведінку з їхніми однолітками з типовим розвитком у загальноосвітньому класі.

У місті Джонсон Сіті штату Нью Йорк оволодіння навчальними принципами вже давно було визначальною рисою діяльності штату, а наприкінці ХХ ст. була прийнята нова модель навчання, яку в праці “Досвід навчання дітей” описує відомий американський дослідник Том Р. Вікері (Tom R. Vickery). *Модель навчання, що базується на результатах досягнень учнів (Outcomes-based Model) (OBM)* забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Навчання спрямоване на розвиток індивідуальних можливостей кожного, а як пріоритетна мета виділяється розвиток інтелектуальних здібностей. Привабливість такої освітньої філософії для учнів з особливими потребами полягає в тому, що вона базується на визнанні за кожним учнем права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку й альтернативних форм навчання. Критеріальна база моделі OBM будується на відстеженні й оцінці не стільки досягнутих знань, умінь і навичок, скільки на сформованості якостей розуму (інтелекту) як особистісних утворень [1, с. 162].

У місті Сіракуз штату Нью Йорк у початковій школі Еда Сміта (Ed Smith Elementary School) діти з особливими потребами, включаючи кількох дітей із розладами спектру аутизму, навчаються в інклюзивних класах впродовж дня. Спільна робота вчителів є ключовим ресурсом, адже у школі працює мультидисциплінарна команда фахівців, які забезпечують повноцінний навчально-виховний процес.

Аналіз фахової зарубіжної літератури, зокрема праць Дж. Кнол і Л. Майєр (J. Knoll, L. Meyer) дозволив виокремити наступні ключові елементи *моделі ефективно інклюзивної школи*: 1) відданість всіх учасників навчально-виховного процесу; 2) планування цього процесу; 3) підготовка та навчання фахівців [6]. Перший елемент є ключовим, адже саме сильна віра в цінність навчання дітей із важкою формою порушень розвитку поруч з однолітками з типовим розвитком є запорукою їхньої ефективно підготовки до повноцінного життя в суспільстві. Інклюзія працює, коли люди віддані

ій. Відданість походить із різних джерел: батьків, керівників і вчителів. Спільною рисою усіх цих програм є те, що вони забезпечують інтегровані умови, але не ігнорують індивідуальні потреби учнів, незалежно від того, чи мають вони особливі потреби (табл. 1). Ознаками цих програм можуть бути: використання асистентів і допоміжного персоналу в класі; об'єднання в команди педагогів загальної та спеціальної освіти; консультації та технічна підтримка вчителів; адаптація навчального плану та використання певних стратегій навчання, таких як кооперативне навчання, навчання однолітків та методи, засновані на результатах.

Аналізуючи явище зміни освітньої парадигми, а саме становлення нової інклюзивної форми навчання, вчені надають особливу увагу новій ролі вчителя, який, на їхню думку, є центральною дійовою особою. Найвагомим напрямом роботи вчителя інклюзивного класу є формування досвіду соціальних стосунків, налагодження взаємодії та спілкування дітей з особливими потребами з їхніми однолітками. Вчитель сам повинен навчитися сприймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, неповторність і навчити цьому учнів. Підсумовуючи дослідження американських науковців (Т. Краул, Р. Елмор, П. Форман, А. Ліберман (T. Crowl, R. Elmore, P. Foreman, A. Lieberman)) про роль учителя в інклюзивному класі, ми виокремлюємо такі основні положення:

1. Зняття обмежень з учителів. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі та змістовні знання про наукові та новаторські підходи до навчання і виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром плідної діяльності.

2. Співпраця та консультації між учителями. Педагогічний колектив школи, що працює над створенням системи навчання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного суб'єкта освітнього процесу відповідно до його нахилів, інтересів і можливостей, повинен працювати в режимі обміну інформацією та досвідом.

3. Контроль часу. Розумно організований творчий процес проходить незалежно від обраної техніки. З метою подолання бар'єрів у інноваційній діяльності педагога використовують інтерактивні методики, зокрема індивідуальні та групові технології.

4. Взаємодія "вчитель – учень". Позитивний вплив особистості вчителя на групу забезпечують: наявність зворотного зв'язку (взаємодія у групі створює і підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити прояви своєї й чужої поведінки); емоційне переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших. Основою розуміння власних

проблем є співпереживання подібних станів інших учасників групи; роль ведучого, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, соратником чи опонентом учасників групової взаємодії.

5. Залучення вчителів спеціальної освіти, допоміжний персонал, позашкільні навчальні ресурси та батьків, з метою реалізувати програму підготовки до життя в найсприятливішому середовищі, використовуючи альтернативні методики спілкування й обладнання для адаптації, та задовольнити індивідуальні потреби всіх учнів.

Отже, інклюзивна модель освіти передбачає створення нового освітнього середовища, що відповідає потребам і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку, а також застосування методик навчання, в основі яких – особистісно орієнтований підхід до кожної дитини з урахуванням всіх її індивідуальних особливостей: здібностей, відмінностей у розвитку, типів темпераменту тощо.

Таблиця 1

**Порівняння подвійної та інклюзивної (унітарної) освітніх систем**

<b>Аспект</b>	<b>Подвійна система</b>	<b>Інклюзивна (унітарна) система</b>
Характеристики учнів	Розділяє учнів на дві групи: спеціальну та звичайну	Визнає відмінності в інтелектуальних, фізичних і психологічних характеристиках учнів
Індивідуалізація	Підкреслює індивідуальні особливі освітні потреби учнів з особливими потребами	Наголошує на індивідуальному підході до всіх учнів
Стратегії викладання	Застосовує спеціальні навчальні стратегії для учнів з особливими потребами	Застосовує навчальні стратегії згідно з освітніми потребами кожного учня
Тип освітніх послуг	Функціонує відповідно до приналежності до певної категорії	Функціонує відповідно до індивідуальних навчальних потреб кожного учня
Діагностика	Діагностує приналежності до певної категорії	Діагностує індивідуальні навчальні потреби всіх учнів
Професійні стосунки	Встановлює штучні перешкоди між учителями спеціальної та загальної освіти	Заохочує до співпраці через обмін ресурсами, знаннями та досвідом
Навчальний план	Розробляє навчальні плани за приналежністю до певної категорії	Розробляє ІНП учня відповідно до робочої навчальної програми
Процес навчання	Учень повинен відповідати вимогам загальноосвітньої програми або скеровується на навчання до спеціальної школи	Загальноосвітня програма пристосована таким чином, щоб задовольнити потреби всіх учнів

Аспект	Подвійна система	Інклюзивна (унітарна) система
Навчальне середовище	Учні навчаються у штучному середовищі	Учні навчаються в загальноосвітньому класі
Ставлення	Учні отримують освіту як спеціальну або благодійну послугу	Учні отримують загальну середню освіту

*Примітка: за В. Стейнбек, С. Стейнбек і М. Форест (W. Stainback, S. Stainback, M. Forest)*

Процес зміни освітньої парадигми має свої особливості та слабкі сторони, тому доцільно порівняти подвійну й інклюзивну системи навчання на основі досліджень науковців В. Стейнбек, С. Стейнбек і М. Форест (W. Stainback, S. Stainback, M. Forest) (табл. 1).

Суспільство, а точніше “етичне суспільство”, є результатом людського вибору. Особи з особливими потребами можуть бути повноцінними учасниками життя суспільства як громадяни та члени сім’ї. Той факт, що суспільство може пристосуватися до осіб з особливими потребами, аніж вимагати, щоб вони пристосовувалися, піднімає важливі питання права та відповідальності. Люди з особливими потребами можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля, щоб залучити їх до суспільної життєдіяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що основна мета досягнення якості освіти учнів у інклюзивних умовах базується не лише на економіці, законах і педагогіці, але також на цінностях. Тому щонайменше чотири взаємопов’язані чинники сприяють досягненню цієї мети: широкий спектр соціальних та економічних показників, боротьба за права осіб з особливими потребами, залучення батьків і рух за шкільну реформу, а саме перехід від роздільної до інклюзивної системи освіти.

Отже, проведені дослідження дали можливість визначити, що зміна освітньої парадигми розглядається як стратегія розвитку американського освітнього простору в 1986-2004 рр., віддзеркалюючи тактику реалізації освітніх технологій; технології особистісно орієнтованого навчання співвідносяться з іншими технологіями навчання як процесуальна частина дидактичної системи в освітньому процесі та належать до інноваційних видів діяльності. Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової *інклюзивної системи освіти*, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним і соціокультурним запитам суспільства.

**Посилання:**

1. Захарчук М. Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання / М. Є. Захарчук // Вища освіта України – Додаток 4, том VI (18). — 2009.

- Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. — С. 160—165.
2. *Affleck J. Q.* Intergated classrooms versus resource model: Academic viability and effectiveness / *J. Q. Affleck, S. Madge, A. Adams, S. Lowenbraum* // *Exceptional Children*, 54(4), 1988. — P. 339—348.
  3. *Algozzine B.* When all else fails, teach! / *B. Algozzine, L. Maheady* // *Exceptional Children*. — 2005. — Vol. 52. — P. 16—22.
  4. *Dunn L. M.* Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? / *L. M. Dunn* // *Exceptional Children*. — 1968. — Vol. 35(1). — P. 5—22.
  5. *Heller K.* Placing children in special education: A strategy for equity. (Report of the National Research Council Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded) / *K. Heller, W. Holtzman, S. Messick*. — Washington, DC : National Academy Press, 1982. — 118 p.
  6. *Knoll J.* Principles and practices for school integration of students with severe disabilities: An overview of the literature / *J. Knoll, L. Meyer*. — Syracuse, NY : Center on Human Policy, 1996. — 38 p.
  7. *McCleskey J.* Inclusion: Where is it happening? / *J. McCleskey, D. Henry, D. Hodges* // *Teaching Exceptional Children*. — 1998. — Vol. 30. — P. 4—10.
  8. *Schlechty P. C.* Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform / *P. C. Schlechty*. — San Francisco : Jossey-Bass, 1990. — 192 p.
  9. *Sizer T. R.* Horace’s compromise: The dilemma of the American high school / *T. R. Sizer*. — Boston : Houghton Mifflin, 1984. — 257 p.
  10. *Skrtic T. M.* Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization / *T. M. Skrtic*. — Denver, CO : Love Publishing, 1991. — 188 p.
  11. *Slavin R. E.* Learning Together / *R. E. Slavin* // *American Educator*. — 1986. — Vol. 16. — P. 6—13.
  12. *Slavin R. E.* Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach / *R. E. Slavin, R. Stevens, N. A. Madden* // *Remedial and Special Education*. — 1988. — Vol. 9. — P. 60—66.
  13. *Villa R. A.* Restructuring for caring and effective education / *R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, S. Stainback*. — Baltimore : Brookes, 1992. — 267 p.
  14. *Will M.* Educating children with learning problems: A shared responsibility / *M. Will* // *Exceptional Children*. — 1986. — Vol. 52. — P. 411—415.

**References (transliterated and translated):**

1. *Zakharchuk M.* Zastosuvannya novitnikh osvitnikh tekhnolohiy u protsesi inklyuzyvnoho navchannya (The use of advanced educational technologies in inclusive education) // *Higher Education in Ukraine. Appendix 4, Volume VI (18). 2009. Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of the integration into the European educational space”*. P.160-165.
2. *Affleck J. Q., Madge S., Adams A., Lowenbraum S.* Intergated classrooms versus resource model: Academic viability and effectiveness // *Exceptional Children*, 54(4), 1988. P. 339-348.
3. *Algozzine B., Maheady L.* When all else fails, teach! // *Exceptional Children*. 2005, Vol. 52. P. 16-22.
4. *Dunn L. M.* Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? // *Exceptional Children*. 1968, Vol. 35(1). P. 5-22.
5. *Heller K., Holtzman W., Messick S.* Placing children in special education: A strategy for equity. (Report of the National Research Council Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded). Washington, DC : National Academy Press, 1982. 118 p.
6. *Knoll J. Meyer L.* Principles and practices for school integration of students with severe disabilities: An overview of the literature. Syracuse, NY : Center on Human Policy, 1996. 38 p.
7. *McCleskey J., Henry D., Hodges D.* Inclusion: Where is it happening? // *Teaching Exceptional Children*. 1998, Vol. 30. P. 4-10.

8. *Schlechty P. C.* Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform. San Francisco : Jossey-Bass, 1990. 192 p.
9. *Sizer T. R.* Horace's compromise: The dilemma of the American high school. Boston : Houghton Mifflin, 1984. 257 p.
10. *Skrtic T. M.* Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver, CO : Love Publishing, 1991. 188 p.
11. *Slavin R. E.* Learning Together // American Educator. 1986, Vol. 16. P. 6-13.
12. *Slavin R. E., Stevens R., Madden N.* Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach // Remedial and Special Education. 1988, Vol. 9. P. 60-66.
13. *Villa R. A., Thousand J., Stainback W., Stainback S.* Restructuring for caring and effective education. Baltimore : Brookes, 1992. 267 p.
14. *Will M.* Educating children with learning problems: A shared responsibility // Exceptional Children. 1986, Vol. 52. P. 411-415.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2013

*М. Захарчук*

### **Изменение образовательной парадигмы в школьной системе обучения детей в США**

Проанализирован процесс изменения образовательной парадигмы (объединение специальной и общеобразовательной систем) в школьной системе обучения детей в США в течение 1986 – 2004 гг.; рассмотрена система образования в США как целостный непрерывный процесс социализации личности; выделено три основных направления ее реформирования: первая группа реформ касается глобальных функций образования как социального института; вторая группа реформ касается формирования личности конкретного ученика в единстве его интеллектуальных, физических, психических и эмоционально-волевых качеств; третья уделяет особенное внимание новой роли учителя, который является центральным действующим лицом учебного процесса. Проведенные исследования позволили определить, что изменение образовательной парадигмы рассматривается как стратегия развития американского образовательного пространства в 1986-2004 гг., отражая тактику реализации образовательных технологий; технологии личностно ориентированного обучения соотносятся с другими технологиями обучения как процессуальная часть дидактической системы в образовательном процессе и принадлежит к инновационным видам деятельности. Сущность модернизации системы образования заключается в переходе к новой инклюзивной системе образования, под которой понимается совокупность принципов, ценностных установок и способов организации образовательной деятельности, которые определяют угол зрения на образование: его цель, модель и образовательный идеал, адекватный антропологическим и социокультурным запросам общества.

**Ключевые слова:** образовательная парадигма, кооперативная учеба, кооперативное образование, модель адаптивной учебной среды, модель интегрированного класса, модель эффективной инклюзивной школы.

*М. Zakharchuk*

### **Changing the Educational Paradigm in the U. S. School System**

The article analyzes the process of change of educational paradigm in the system of school education of the U. S. during 1986-2004. The author considers the system of education in U. S. as a whole continuous process of socialization of a personality. Therefore, three main directions of its reforming are: the first group of the reforms concerns global functions of education as a social institution; the second group of reforms concerns the formation of personality of each individual student minding his/her intellectual, physical, mental, emo-

tional and volitional qualities; third pays special attention to the new role of the teacher, who is the central figure of the educational process. The study made it possible to determine that change of the educational paradigm is regarded as a strategy of development of American educational space in 1986-2004 reflecting tactics of educational technologies realization. The technology of personality-oriented learning is combined with other training technologies as procedural part of didactic system in the educational process and belongs to innovative kinds of activity. The essence of the modernization of the educational system consists in moving to a new inclusive system of education that is understood as a set of principles, values and ways of organizing educational activities that define the angle of view on the education: its purpose, model and ideal of education, adequate to anthropological and socio-cultural needs of the society.

**Key words:** educational paradigm, cooperative learning model, cooperative education model, adaptive learning environment model, integrated classroom model, effective inclusive school model.

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

УДК 378.14(410)

*Дарія Похлебаєва*

## **ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТИ МЕНЕДЖЕРІВ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

Соціально-економічні зміни, а також глобалізаційні процеси та розвиток інформаційних технологій, що відбулися за останні 50 років, суттєво вплинули на завдання, які стоять перед освітніми системами сучасності. Зміни, що відбулися за останні десятиліття, змусили всі розвинені країни світу розпочати пошук нових ефективних моделей освіти, які б дозволили людині отримувати необхідні знання, вміння та навички, щоб ефективно функціонувати в умовах, які постійно змінюються, під тиском наукового прогресу, геополітичних, економічних і культурних процесів.

Сучасна освіта, з одного боку, повинна передавати все більшу кількість знання, а з іншого – навчити ефективно оперувати набутим знанням та застосовувати його на практиці. Отже, нова освітня парадигма потребує не лише ефективного передачі знань, а й всебічного розвитку суб'єкта (як професійного, так і особистісного – його аналітичних і творчих здібностей, вміння співпрацювати з іншими та відчувати відповідальність за свою діяльність) [4, с. 64]. Крім того, очікується, що суб'єкти, які здобувають освіту, будуть не лише фахівцями у своїй сфері, а й відповідальними громадянами та свідомими членами суспільства.

Метою статті є дослідження основних етапів становлення та розвитку освіти менеджерів у Великобританії.

Впливові міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, такі як ЮНЕСКО, Рада Європи, Програма розвитку ООН (ПРООН), а також сучасні педагоги і теоретики освіти вбачають потенціал в інноваційних особистісно орієнтованих моделях освіти, які дозволять вчасно набувати необхідні знання і компетентності та реагувати на вимоги часу.

Так, наприклад, у 1996 р. Комісія ЮНЕСКО з освіти, до складу якої входили кращі міжнародні фахівці, яку очолював колишній президент Європейської Комісії Ж. Делор, опублікувала доповідь “Навчання: прихований скарб”, у якому було сформульовано чотири основні принципи, що мали бути покладені в основу освітніх систем ХХІ століття: “вміння вчитися”, “вміння діяти”, “вміння жити” та “вміння жити разом” [11].

“Вміння вчитися” (learning to know) – це вміння радикально відрізняється від традиційного розуміння слова “вчитися”, оскільки у контексті



доповіді під навчанням розуміють “процес, який може бути збагачений усіма формами досвіду” [11, с. 21]. Вміння вчитися включає в себе розвиток пам’яті, уяви, критичного мислення тощо. Навчання тут розглядається як процес, що триває впродовж усього життя.

“Вміння діяти” (learning to do) – окрім вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, цей принцип передбачає ще й набуття певних компетентностей, які дозволять працівникам ефективно діяти в непередбачуваних ситуаціях, працювати в команді, приймати рішення тощо. Проте вміння діяти не обмежується набуттям практичних навичок для виконання певних дій. Мова йде швидше про особистісні, ніж інтелектуальні якості. У сучасній економіці, яка базується не лише на матеріальному виробництві, а й на інформації, фактор міжособистісних стосунків стає не менш важливим, ніж сучасні технології. Саме цьому принципу, на думку Комісії, сучасна система освіти не приділяє достатньо уваги [11, с. 21].

“Вміння жити” (learning to be). Необхідність цього вміння була вперше сформульована у 1972 р. у доповіді ЮНЕСКО “Вміння бути” через загрозу дегуманізації світу внаслідок технічного прогресу. Це вміння передбачає засвоєння загальнолюдських цінностей, а також розвиток особистісного потенціалу, уяви, творчих здібностей, а також комунікативних і соціальних навичок [11, с. 21].

“Вміння жити разом” (learning to live together) – зважаючи на зростаючу взаємозалежність, з метою підтримання миру та подолання конфліктів цей навик передбачає певну соціально-культурно компетентність, яка полягає в можливості розуміти Іншого – іншу людину, культуру, історію, традиції, цінності, а також уміння вирішувати конфлікти через діалог і працювати разом заради спільної мети [11, с. 20].

Слід зазначити, що визначені в доповіді чотири основи освіти є взаємодоповнюючими та взаємозалежними — кожна підтримує та пояснює інші. Тому вони повинні розглядатися комплексно – як загальні принципи та рекомендації для розвитку освіти у XXI ст.

Ці принципи підкреслюють та спонукають перехід від “пізнавальної” або “когнітивно-пізнавальної” парадигми освіти, в межах якої освіта розглядається, передусім, як процес пізнання, а особистість є “засобом педагогічної діяльності”, до “особистісно орієнтованої”, в рамках якої “особистість є метою педагогічної діяльності” [7], а акцент ставиться на формуванні у майбутніх фахівців “певних особистісних компетенцій, пов’язаних із вмінням отримувати знання, творчо його використовувати та створювати нове знання” [7].

Згідно зі світовими тенденціями у сфері освіти, система підготовки менеджерів у різних країнах світу також зазнала суттєвих змін. Передусім

було переосмислено базові концепції сучасного менеджменту та підходи до підготовки управлінських кадрів. Сьогодні менеджеру недостатньо бути обізнаним у сфері фінансів та виробництва. Серед основних компетентностей сучасного менеджера виокремлюють такі: стратегічну (наявність системного бачення та вміння прогнозувати), соціальну (вміння переконувати, мотивувати та вирішувати конфлікти), функціональна (оцінювати ризики та приймати рішення) й управлінську (організаційні та комунікативні навички, делегування повноважень та прийняття рішень) [6, с. 30]. Отже, вміння ставити цілі, делегувати повноваження, мотивувати колектив, вести переговори, оцінювати ризики та брати на себе відповідальність – це лише незначний перелік умінь і навичок, необхідних сучасному менеджеру.

Використання методу історичного аналізу для вивчення передового досвіду Великобританії у сфері підготовки менеджерів може виявитися корисним для розвитку української системи бізнес-освіти. Тим більше, що аналіз спеціалізованої літератури та дисертаційних досліджень дозволяє стверджувати, що в Україні відчувається суттєва нестача досліджень успішних зарубіжних систем підготовки менеджерів.

Матеріалом для аналізу стали звіти Британської ради з питань розвитку менеджменту та лідерства (CEML), Інституту досліджень менеджменту (AIM), монографії зарубіжних учених з історії бізнес-освіти у Великобританії (А. Віліямс, С. Вілкінс, Дж. Гюсман), а також праці вітчизняних учених, у яких аналізується досвід зарубіжних країн у сфері підготовки менеджерів (О. Ельбрехт, Т. Бірюкова, К. Корсак, О. Подольська та ін.).

Згідно з рейтингами програм підготовки менеджерів (МВА), опублікованими Financial Times [16] – одним із найпрестижніших і найвпливовіших рейтингів у сфері бізнес-освіти, освіта менеджерів у Великобританії визнана однією з найкращих і поступається лише США за кількістю місць у рейтинг у найкращих бізнес-шкіл світу.

Перші кроки для створення системи освіти менеджерів були зроблені Британським інститутом менеджменту (British Institute of Management) та Міністерством освіти Великобританії одразу після Другої світової війни. Вчені розробили систему вечірньої форми освіти менеджерів (part-time diploma), яку людина могла би здобути без відриву від роботи за 5 років. У результаті спільних дій уряду та Британського інституту менеджменту було засновано перший коледж із підготовки управлінських кадрів при університеті в Рідінгу.

Проте, на відміну від Сполучених Штатів, бізнес-освіта у Великобританії тривалий час не могла вкоренитися у британській академічній системі. Попри те, що британська економіка порівняно з іншими індустріалізованими країнами втрачала конкурентоспроможність, в основному через нестачу

кваліфікованих управлінських кадрів, які б могли ефективно функціонувати у постійно змінному бізнес-середовищі, швидко приймати вірні рішення й ефективно використовувати людські кадри, британські ділові кола та підприємці все ще сумнівались у якості такої освіти, зокрема в тому, що необхідні для менеджерів знання і якості можна набути в університеті. Водночас британське академічне середовище вважало менеджмент невідповідною для науки галуззю. І навіть більш ніж щедра пропозиція фінансування у 100 тис. фунтів стерлінгів від уряду Великобританії (еквівалент 1,7 млн. фунтів на сьогоднішній день) не змогли переконати Кембриджський університет створити факультет менеджменту на своїй базі [15, с. 8].

Але вже в 60-х роках ХХ ст. програми підготовки менеджерів почали з'являтися в багатьох британських ВНЗ. Першими у Великобританії та Європі стали дві бізнес-школи, створені на базі Лондонського та Манчестерського університетів, які фінансувалися спільно урядом і британськими бізнес-колами. Основною метою новостворених програм стала підтримка британського менеджменту з наголосом на розвиток практичних навичок, а не наукових досліджень.

Бізнес-школи Лондона та Манчестера були відкриті у 1965 р. з метою створення таких програм освіти менеджерів, які б стали прикладом успішної системи викладання менеджменту, бізнесу та здійснення наукових досліджень у цій сфері для всієї академічної спільноти Великобританії. Обидва університети отримали високий ступінь автономії в розробці своїх навчальних програм і стали відомими завдяки застосуванню інноваційних підходів, спрямованих на розвиток практичних навичок (так званий підхід “навчання дією”). Хотілося б зазначити, що обидва університети були успішними в залученні коштів від приватного бізнесу й установ, які виділяли гранти на розвиток вищої освіти.

У 1965 р. уряд Великобританії розпочав нову освітню політику, в рамках якої було визначено, що університети повинні зосередитися на викладанні академічних дисциплін, у той час як політехнічні ВНЗ — на забезпеченні професійної освіти і курсів підвищення кваліфікації. В 80-ті роки ХХ ст. найбільшою популярністю почали користуватися програми на здобуття ступеня бакалавра ділового адміністрування (ВВА), які пропонувалися саме політехнічними вищими навчальними закладами. Такі програми, зазвичай, тривали чотири роки, один із яких здобувач повинен був провести як стажер у промисловому секторі. У результаті політехнічні ВНЗ почали спеціалізуватися на підготовці менеджерів.

Наприкінці 1980-их років менеджмент було визнано повноцінною науковою дисципліною, яка викладалася за аналогією з іншими (соціальними

та гуманітарними) дисциплінами. Впродовж 1980 – 1990-их років кількість студентів, які вивчали менеджмент, зросла більше, ніж у будь-якій іншій сфері. На рівні бакалаврату (BBA) менеджерську освіту здобували в основному в політехнічних ВНЗ, а за дипломом магістра ділового адміністрування (MBA) або більш високим науковим ступенем у цій сфері продовжували навчання в університетах. Проте з часом ця відмінність стала менш помітною, коли політехнічні ВНЗ ввели магістерські програми з менеджменту, а університети почали пропонувати диплом бакалавра.

Вже наприкінці ХХ ст. понад 120 ВНЗ у Великобританії надавали освіту в сфері менеджменту. У 2004 р. кожний сьомий заклад вищої освіти Великобританії пропонував підготовку менеджерів на рівні бакалавра, і кожний п'ятий – на рівні магістра або кандидата чи доктора наук (PhD). А вже у 2010 р. у Великобританії налічувалося понад 250 тис. студентів, які навчалися менеджменту, що становило 15% усіх студентів Об'єднаного Королівства [17, с. 9].

Проте питання про найбільш ефективну систему підготовки менеджерів (систему, орієнтовану на теорію, чи систему, орієнтовану на практику) і досі залишається актуальним. Традиційно бізнес-школи у Великобританії готували менеджерів-адміністраторів, навчаючи їх фінансовим дисциплінам, обліку й аудиту, маркетингу й операційному менеджменту. Проте вони майже не приділяли уваги таким якостям, як уміння реагувати на зміни, вести за собою команду чи делегувати повноваження.

У 1990-ті рр. ХХ ст. підхід до підготовки менеджерів у Великобританії зазнав значних змін. Інноваційні тренінгові технології, серед яких слід виокремити: “навчання дією”, коучинг, роботу з фасилітаторами та симулятивні тренінги, стали центральними підходами в навчанні менеджменту. Наприклад, “навчання дією” є таким методом навчання, в якому знання отримують через конкретні дії та обмін досвідом, а не шляхом традиційної передачі знання від викладача до студента. Автором цього методу є англієць, професор фізики Кембриджського університету Р. Реванс. Працюючи з групою фізиків Кембриджського університету, Реванс помітив важливість обміну досвідом між ученими, обговорення ними слабких сторін своїх теорій і спільного пошуку рішень. Пізніше, у 40-х рр., працюючи в Британській Національній вугільній палаті, Р. Реванс використав це спостереження, щоб далі розвинути цей метод. Він запропонував менеджерам збиратися невеликими групами з метою обміну досвідом і спільного пошуку рішень. У результаті впровадження цього методу продуктивність праці там підвищилась на 30% [12, с. 2].

Сьогодні “навчання дією”, а також інші особистісно орієнтовані й емпіричні підходи вважаються одними з найефективніших форм розвитку

не лише менеджерських, а й лідерських якостей. І якщо раніше лідерство вважали виключно особистісною характеристикою, якій неможливо навчитися, то в останні роки в освітніх програмах із менеджменту під лідерством, зазвичай, розуміють наявність бачення подальшого розвитку організації в швидкоплинному навколишньому середовищі, вміння вести за собою та знаходити інноваційні підходи в різних ситуаціях. Також лідерські якості передбачають наявність широкого світогляду, знання та розуміння різних культур і глобальних світових процесів. Очевидно, у такому контексті мова йде радше про ситуативне лідерство та менеджмент, яке потребує певних особистісних і професійних навичок, яким можна навчитися та які можна розвинути. Проте для цього потрібні нові експериментальні технології навчання, які дозволять студентам виявити, розвинути та попрактикувати необхідні якості та навички. У відповідь на виклики часу в британській системі підготовки менеджерів з'явилися декілька інноваційних підходів до навчання. Серед них можна виокремити два: технологію коучингу "GROW" та симулятивний тренінг "HYDRA".

Британська технологія коучингу "GROW", одна з найбільш авторитетних та успішних у світі, була створена сером Дж. Уїтмором у 1980 р. "GROW" є акронімом для (G)oals (Цілі), (R)eality (Реальність), (O)ptions (можливості) and (W)ill (воля). Вони відображають чотири основні кроки цього методу.

Модель "GROW" стала всесвітньо відомою завдяки своїй ефективності у розв'язанні проблем і постановці цілей. Важливим є те, що ця модель виявилась однаково ефективною як в академічній та бізнес-сферах, так і для індивідуального розвитку.

Проходження всіх чотирьох стадій "GROW" дозволяє індивідууму усвідомити свої прагнення, краще зрозуміти поточні ситуації та варіанти їх розвитку, а також дії, які потрібно виконати, щоб досягнути особистих і професійних цілей. Через постановку специфічних, конкретних і реалістичних цілей, а також реалістичних часових рамок для їх досягнення, модель "GROW" дозволяє успішно сформулювати впевненість у собі та самомотивацію, що, своєю чергою, приводить до підвищення продуктивності та розкриття справжнього потенціалу індивідуума.

Систему симулятивних тренінгів "HYDRA" було розроблено для навчання в умовах, максимально наближених до реальних у сфері бізнесу, державного управління, охорони правопорядку та ін. В основу цієї системи покладено IT-платформу, яка використовує комп'ютери, об'єднані в мережу, для симуляції різноманітних робочих сценаріїв. Налаштування програми є настільки реалістичними, що це дозволяє гарантувати студентам,

що досвід, накопичений ними під час навчання, може бути легко перенесений і застосований у реальному житті. Система “HYDRA” дає студентам шанс випробувати себе в управлінні командою в критичних ситуаціях – у безпечній, але складній обстановці. Серія де-брифінгів після проходження модулів дозволяє ідентифікувати успішні практики та проаналізувати помилки, які, оскільки це симуляція, не матимуть фатальних наслідків. Проходження симулятивного тренінгу “HYDRA” дозволяє не лише випробувати свої сили в ситуації, наближеній до реальної, а й усвідомити плинність часу в моменти прийняття рішень, здібності індивідуума щодо аналізу потоку комплексної інформації, яка надходить у стресовій ситуації, випробувати себе в управлінні ресурсами (у т. ч. людськими) тощо.

Враховуючи різні філософські погляди на природу знання, роль менеджера та методи навчання, сьогодні визначають чотири моделі підготовки менеджерів у Великобританії [13, с. 122]: “академічно-ліберальну”, “емпірично-ліберальну”, “емпірично-професійну” та “емпірично-критичну”.

“Академічно-ліберальна”. У рамках цієї моделі передбачається, що навчання менеджерів повинно бути спрямоване на отримання об’єктивного знання про менеджмент, а також ознайомлення з основними принципами і теоріями, які можуть бути застосовані в науковій раціональній манері. З цього погляду програма підготовки менеджера має на меті створення менеджера-науковця, здатного аналізувати інформацію за допомогою теоретичних знань. Основними методами навчання в рамках цієї моделі є лекції, семінари, метод кейсів та експеримент.

“Емпірично-ліберальна”. Ця модель має багато спільного з академічно-ліберальною, проте надає перевагу практичному підходу, що базується на емпіричному досвіді управління більше, ніж на теорії. Програми підготовки менеджерів, що працюють за цією моделлю, мають на меті підготовку “рефлексуючого практика”, який би був озброєний відповідним теоретичним знанням і практичними навичками, а також міг би приймати ефективні рішення у різноманітних ситуаціях. Основні методи навчання в рамках цієї моделі – робота в групі, “навчання дією” та тренінги особистісного розвитку.

“Емпірично-професійна”. Ця модель виникає як відгук на потреби організацій у менеджерах, які володіли б знаннями та навичками, необхідними для кожної конкретної організації. У рамках цієї моделі передбачається підготовка такого менеджера, який би володів необхідними для його конкретної організації технічними компетентностями. Основні методи навчання в рамках цієї моделі — компетентісний підхід до навчання, визначений Національними професійними

стандартами у сфері управління та лідерства (National Occupational Standards in Management and Leadership).

“Емпірично-критична”. Ця модель має багато спільного з емпірично-ліберальною, хоча вимагає більш критичного аналізу інформації, що дозволяє студентам краще осмислити свої знання та досвід. Отже, ця модель має на меті створення “критичного практика” який би був здатний робити виклики старому, та вироблення нових форм діяльності. Основні методи навчання в рамках цієї моделі – критично осмислене “навчання дією” та критична рефлексія.

На думку Д. Холмана, автора класифікації, емпірично-ліберальна й емпірично-критична модель найкраще підходять для підготовки майбутніх менеджерів, оскільки обидві включають у себе практично орієнтоване навчання на робочому місці, не забуваючи про складну немеханістичну природу менеджерської діяльності, для здійснення якої не існує однакових матриць поведінки [13].

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Аналіз етапів становлення та розвитку освіти менеджерів у Великобританії засвідчує, що в системі бізнес-освіти спостерігається чітка тенденція відходу від традиційних програм навчання до моделей із використанням нових, більш гнучких експериментальних методів освіти, орієнтованих на існуючий досвід студентів, його критичне осмислення та на набуття нових практичних навичок під час навчання. Отже, у сфері бізнес-освіти слово “навчання” все частіше починає застосовуватися до різноманітних тренінгових технологій як до способів, якими може набуватися знання з акцентом на результат (на тому, що було засвоєно), а не на тому, що викладали.

2. Відбувається поєднання теоретичних та емпіричних методів навчання: “навчання дією”, зворотний зв’язок із боку одногрупників і викладача-тренера, коучинг та ін.

3. У британській системі підготовки менеджерів із часом акцент із навчання традиційним менеджерським функціям зміщується в бік інтегрованого підходу до менеджменту та розвитку особистої ефективності майбутніх менеджерів.

4. Система підготовки менеджерів у Великобританії пройшла довгий шлях: від повного невизнання менеджменту як академічної дисципліни до перших місць у найпрестижніших світових рейтингах бізнес-шкіл. У ХХІ ст. Великобританія, безперечно, є одним зі світових лідерів у сфері підготовки менеджерів, зокрема у сфері розробки та використання інноваційних методів навчання.

5. Вивчення кращого зарубіжного досвіду в сфері бізнес-освіти, зокрема досвіду Великобританії, може виявитися корисним для реформування української

нської системи підготовки менеджерів та впровадження у вітчизняну освітню систему кращих зарубіжних методів навчання майбутніх менеджерів.

**Посилання:**

1. Бірюкова Т. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.16 “Філософія освіти” / Ін-т вищої освіти АПН України. — К., 2006. — 20 с.
2. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
3. Ельбрехт О. Проблема впровадження в Україні досвіду зарубіжних країн з професійної підготовки менеджерів / О. Ельбрехт // Гуманізація навчально-виховного процесу випуск. — 2011. — № 6. — С. 84—91.
4. Зінковський Ю. Соціальні та психологічні елементи сучасної освітньої парадигми / Ю. Зінковський, Г. Мірських // Вісник НТУУ “КПІ”. Серія — Політологія. Соціологія. Право. — 2010. — Вип. 1 (15). — С. 64—67.
5. Корсак К. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу / К. Корсак, А. Яновський // Шлях освіти. — 2000. — №2. — С. 16—18.
6. Кузнецов Э. Менеджмент-образование в Украине: системный подход / Э. Кузнецов, И. Ненно. — Одесса : Наука и техника, 2005. — 120 с.
7. Овчинникова М. Сучасні освітні парадигми: основні визначення / М. В. Овчинникова. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_25\\_1/ovhinn.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf)
8. Подольская Е. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. — Харьков : Изд-во НУА, 2010. — 316 с.
9. CEML. ‘Managers and Leaders: Raising Our Game’, Report of the Business Schools’ Advisory Group, London: Council for Excellence in Management and Leadership, 2003. — 16 p.
10. CEML. ‘The Contribution of the UK Business Schools to Developing Managers and Leaders’, Report of the Business Schools’ Advisory Group, London : Council for Excellence in Management and Leadership, 2002. — 67 p.
11. Delors J., et al. Learning: The Treasure Within. UNESCO: EFA Global Monitoring Report. — Paris, 2004. — 46 p.
12. Marquardt M. Action Learning / M. Marquardt. — Alexandria : ASTD Press, 1997. — 16 p.
13. Mumford A., Thorpe R., Gold J. Gower. Handbook of Leadership and Management Development, 2010. — 602 p.
14. Rychen D., Tiana A. Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience. — Geneva : UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education, 2004. — 80 p.
15. UK Business Schools: Historical Contexts and Future Scenarios Summary Report from an EBK/AIM Management Research Forum. Advanced Institute of Management Research, 2006. — 28 p.
16. Wilkins S., Huisman J. UK business school rankings over the last 30 years (1980–2010): trends and explanations // Higher Education. — 2011. — S. 367—382.
17. Williams A. The history of UK business and management education. — Bingley : Emerald, 2010. — 160 p.
18. Офіційний сайт організації Performance Consultants. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.performanceconsultants.com/>
19. Офіційний сайт симулятивного тренінгу “HYDRA”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.hydrafoundation.org>



**References (transliterated and translated):**

1. *Biryukova T.* Bolonskyi imperatyv pidhotovky maybutnikh menedzheriv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filos. nauk (Bologna imperative of future managers training : author's abstract of the Ph.D. dissertation in philosophical sciences). K., 2006. 20 p.
2. *Verbitskiy A.* Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod : metod. posobiye (Active learning in higher education: the contextual approach : textbook). M., 1991. 207 p.
3. *Elbrekht O.* Problema vprovadzhennya v Ukrayini dosvidu zarubizhnykh krayin z profesiynoyi pidhotovky menedzheriv (Problems of implementation of foreign countries experience concerning managers' training in Ukraine) // Humanization of the educational process. 2011, №6. P. 84-91.
4. *Zinkovskyi Yu., Mirskykh H.* Sotsialni ta psikhologichni elementy suchasnoyi osvithoyi paradyhmy (Social and psychological elements of modern educational paradigm). Series "Politology. Sociology. Law". 2010, Issue 1 (15). P. 64-67.
5. *Korsak K., Yanovskyi A.* Novi aspekty suchasnoyi osvithoyi polityky providnykh krayin Zakhodu (New aspects of contemporary education policy of leading Western countries) // The way of education. 2000, № 2. P. 16-18.
6. *Kuznetsov E.* Menedzhment-obrazovaniye v Ukraine: sistemnyy podkhod (Management education in Ukraine: systematic approach). Odessa, 2005. 120 p.
7. *Ovchynnykova M.* Suchasni osvitni paradyhmy: osnovni vyznachennya (Modern educational paradigm: basic definitions). – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_25\\_1/ovhinn.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf)
8. *Podolskaya Ye.* Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly : ucheb. posobiye (Pedagogy and psychology of higher schoolv: textbook). 2010. 316 p.
9. CEML. 'Managers and Leaders: Raising Our Game', Report of the Business Schools' Advisory Group, London: Council for Excellence in Management and Leadership. 2003. 16 p.
10. CEML. 'The Contribution of the UK Business Schools to Developing Managers and Leaders', Report of the Business Schools' Advisory Group, London : Council for Excellence in Management and Leadership, 2002. 67 p.
11. *Delors J., et al.* Learning: The Treasure Within. UNESCO: EFA Global Monitoring Report. Paris, 2004. 46 p.
12. *Marquardt M.* Action Learning. Alexandria : ASTD Press, 1997. 16 p.
13. *Mumford A., Thorpe R., Gold J. Gower.* Handbook of Leadership and Management Development, 2010. 602 p.
14. *Rychen D., Tiana A.* Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience, Geneva : UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education, 2004. 80 p.
15. UK Business Schools: Historical Contexts and Future Scenarios Summary Report from an EBK/AIM Management Research Forum. Advanced Institute of Management Research, 2006. 28 p.
16. *Wilkins S., Huisman J.* UK business school rankings over the last 30 years (1980–2010): trends and explanations. Higher Education. 2011. iss. 63.
17. *Williams A.* The history of UK business and management education. Bingley : Emerald, 2010. 160 p.
18. Official Site of the organization Performance Consultants. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.performanceconsultants.com/>
19. Official Site of simulation training "HYDRA". – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.hydrafoundation.org>

Стаття надійшла до редакції 15.05.2013

*Д. Похлебаева*

**Основные этапы становления и развития образования менеджеров в Великобритании**

В статье рассматривается проблема изменения парадигмы образования менеджеров в XX – XXI в. в Великобритании, а именно изменение и развитие подходов к образованию менеджеров и развитие ее концептуально-стратегической модели с точки зрения истории педагогики. Анализ этапов становления и развития образования менеджеров в Великобритании показывает, что в системе бизнес-образования наблюдается четкая тенденция ухода от традиционных программ обучения к моделям с использованием новых, более гибких экспериментальных методов образования, ориентированных на существующий опыт студентов, его критическое осмысление и на приобретение новых практических навыков во время обучения. В сфере бизнес-образования слово “обучение” все чаще начинает применяться к различным тренинговым технологиям как к способам, которыми могут приобретаться знания с акцентом на результат (то, что было усвоено), а не на том, что преподавали. В британской системе подготовки менеджеров со временем акцент по обучению традиционным менеджерским функциям смещается в сторону интегрированного подхода к менеджменту и развитию личной эффективности будущих менеджеров. Система подготовки менеджеров в Великобритании прошла долгий путь от полного непризнания менеджмента как академической дисциплины в первых мест в самых престижных мировых рейтингах бизнес-школ. В XX в. Великобритания является одним из мировых лидеров в области подготовки менеджеров, особенно в области разработки и использования инновационных методов обучения.

**Ключевые слова:** менеджер, компетентность, парадигма образования, лидерские качества, тренинговые технологии, история образования, модель подготовки менеджеров.

*D. Pokhlebayeva*

**The Main Stages in the Formation and Development of Managers' Education in the UK**

This article considers the issues of the changing paradigm in managers' education in the XX – XXI centuries in the United Kingdom, in particular it focuses on the development of new approaches to managers' education and development of its conceptual and strategic model in the scientific framework of the history of education. Analysis of the stages of formation and development of managers' education in the UK shows that the system of business education tends to move away from traditional training programs to models with the use of new, more flexible experimental methods of education focused on the existing experience of the students, his critical reflection and the acquisition of new practical skills during the training process. In the sphere of business education the word “training” is increasingly beginning to be applied to the various training technologies as to the methods with the help of which knowledge can be acquired focusing on the results, and not on what was taught. In the British system of managers' training accent concerning learning traditional managerial functions shifted towards an integrated approach to the management and development of personal effectiveness of future managers. System of managers' training in the UK has overcome a long way from complete non-recognition of management as an academic discipline to the first places in the world's most prestigious business schools rankings. In the 20th century Britain is one of the world leaders in the field of managers' training, especially in the development and use of innovative teaching methods.

**Key words:** manager, competence, education paradigm, leadership, training technologies, history of education, managers' training model.

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

УДК 37.015.3:623.7(092)

*Григорій Васянович*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ АДМІРАЛА СТЕПАНА ОСИПОВИЧА МАКАРОВА

*Історичний екскурс.* Степан Осипович Макаров – видатний російський флотоводець і вчений, віце-адмірал, винахідник, народився в Україні 8 січня 1849 р. у м. Миколаєві. Після закінчення морського училища (1865 р.) служив на кораблях Тихоокеанського, Балтійського, Чорноморського флотів. Вперше у світі в російському флоті застосував у морському бою торпеду. Здійснив два навколосвітні плавання. Вивчав гідрологію протоки Босфор, вперше розкривши закономірності ходу поверхневих і глибинних течій у цій протоці. Провів великі океанографічні дослідження в Тихому океані. В кінці 90-х років XIX ст. С. Макаров висунув ідею активного плавання серед арктичних криг, розробив проект криголама “Єрмак”, брав активну участь у його будівництві та випробуванні. З 24 лютого 1904 р. – командувач Тихоокеанського флоту. Загинув під час вибуху броненосця “Петропавлівськ”, що підірвався на японській міні. Автор понад 50 великих наукових праць із різноманітних галузей військово-морської справи та океанографії [7, с. 401; 1, с. 233]. На окрему увагу заслуговують психолого-педагогічні ідеї С. Макарова, які, на наше переконання, не втратили своєї актуальності й сьогодні.

*Метою* статті є аналіз психолого-педагогічної спадщини С. Макарова та її використання в сучасному навчально-виховному процесі.

Творчу спадщину і життєдіяльність С. Макарова досліджували вчені різних поколінь з кінця XIX ст. до цього часу. Аналіз внеску видатного флотоводця і вченого у розвиток військово-морської справи здійснили: Л. Безкровний, П. Биков, З. Бутаков, Ф. Врангель, Л. Єремєєв, К. Житков, А. Крилов, А. Лур’є, К. Осипов, Б. Островський, Ю. Пантелєєв, А. Попов, В. Семенов, А. Сорокін, В. Шмідт, В. Шулейкін та ін.

Теоретик і практик морської справи Степан Осипович Макаров сформулював точно і коротко керівну ідею для кожного воїна: “Пам’ятай вій-

ну!”. Військові дії на морі вимагають від матроса й офіцера особливої підготовки. Офіцер повинен добре знати не лише будову корабля, його тактико-технічні дані, а й бездоганно володіти теорією і практикою ведення бойових дій на морі, вміти керувати кораблем, а передусім – його особовим складом. Морському офіцеру потрібні знання наук математики, фізики, хімії, астрономії, географії, історії військової справи, морської тактики і стратегії тощо. Водночас вчений доводить, що офіцеру потрібні глибокі знання з психології, педагогіки, етики, оскільки вони дозволяють правильно впливати на дії, поведінку особового складу корабля. С. Макаров один із перших серед військових вчених запропонував викладання у військових закладах предмета “Військова психологія”. На закиди, які йому робилися, що нібито-то назва предмета “військова психологія” є неправильною, оскільки існує лише одна психологія як наука, а принципи і зміст її достатньо добре обґрунтовані, С. Макаров відповідав своїм опонентам так: “З думкою про те, що психологія одна, неможливо не погодитися, але й інші науки, наприклад, астрономія, географія, медицина також є цілісними науками, натомість ми бачимо, що практично ніхто не заперечує “морської астрономії”, яка розглядає способи і прийоми, необхідні для моряків; “військової географії”, яка надає географічні дані для з’ясування військових операцій минулого і майбутнього; “судової медицини”... і т. ін. Подібних прикладів можна навести багато, а тому ми не бачимо причин, чому б не могла існувати “військова психологія”, яка дає військовій справі надзвичайно цінні настанови. Військова справа потребує цих настанов. Значення загальної психології як науки від введення “військової психології” жодним чином не зменшиться” [4, с. 244].

Далі С. Макаров підкреслює, що військова психологія допомагає офіцерові вивчати морально-психологічний стан моряків, їхні якісні характеристики, духовне життя тощо. Вчений наводить думку теоретика і практика військової справи, генерала Леєра, який з цього приводу писав: “Моральному елементу належить велике місце на війні. Він не піддається вазі й виміру, важко підпорядковується теоретичному дослідженню, і все-таки надзвичайною помилкою було б хоча в далекому майбутньому заперечувати можливість обґрунтування законів, на основі яких відбувається робота розуму і серця при військовій обстановці, інакше кажучи – *можливість військової психології*. Що ж стосується ілюзій, утопія може перетворитися в факт завтра; справедливість цього підтверджується найкращим чином історією” [4, с. 25].

В іншому місці, як зазначає С. Макаров, генерал Леєр висловлює слушну думку стосовно того, що військове мистецтво є найтруднішим і най-

складнішим серед мистецтв, тому що у всіх інших мистецтвах (живописі, скульптурі) митці мають справу з мертвими елементами, а військове мистецтво має справу з живою людиною як головним засобом війни.

Військова психологія покликана вивчати не лише характер, темперамент, розумові та вольові якості особистості воїна, а й стан духу цілого екіпажу корабля, міжособистісні відносини, рівень спілкування і взаємодії між членами екіпажу тощо.

С. Макаров усвідомлював, що на шляху створення цієї науки багато невідомого, недослідженого. Вчений дотримувався погляду, згідно з яким військова психологія повинна вивчати духовно-душевні аспекти війни. Причому, на його думку, продуктивними тут можуть бути два основні напрями: *по-перше*, варто досліджувати зміни в діяльності та у властивостях людини, які відбуваються у ній під впливом обставин, ситуацій війни; *по-друге*, слід вивчати самі явища війни, беручи кожне з цих явищ як щось органічно ціле; наприклад, дослідження того внутрішнього процесу, який стає наявним у бою у кожній із воюючих сторін.

Перший рід досліджень можна назвати психологією особистості воїна, другий – психологією військового колективу. Очевидно, що такий поділ можна вважати умовним і лише тимчасово прийнятим виключно для зручності дослідження. Дії воїнів надзвичайно тісно між собою психічно взаємопов'язані та досить владно одна одну зумовлюють, щоб можна було зробити в галузі психології особистості воїна якісь узагальнені висновки, не рахуючись із законами психології військового колективу.

Тому психологія особистості воїна повинна розглядатися лише як допоміжний розділ військової психології, яка в головній своїй частині не може бути чимось іншим, як психологією колективу. С. Макаров доводить, що морально-психологічні, духовно-душевні процеси, які вивчає військова психологія, тісно взаємопов'язані з матеріальними. Наприклад, наявність нових засобів військової боротьби підвищує дух армії, яка ними володіє і понижує дух противника; не менший морально-психологічний ефект здійснює і чисельна перевага тощо. Зазначимо, що С. Макарову, як і багатьом іншим полководцям, флотоводцям, які вважали, що на війні головну роль відіграє духовний елемент, не вдалося уникнути помилки. Це простежується практично на всіх сторінках його ґрунтовної праці “Питання морської тактики і підготовки офіцерів”, де він часто цитує Петра Великого, О. Суворова, Б. Наполеона, Г. Нельсона та інших, які однозначно стояли на цій же позиції. Результатом такої помилки стало те, що російський флот у матеріальному відношенні виявився значно слабшим, ніж японський, і це не могло не відобразитися на ході російсько-

японської війни 1904-1905 рр. Хоча це найменше можна вважати провиною великого флотоводця.

Адмірал С. Макаров, застосовуючи *принцип особистісно-діяльнісного підходу*, розпочинає свої міркування з аналізу психології особистості воїна. Вчений намагається обґрунтувати сутнісні психічні відмінності в діяльності рядових матросів, їх командирів, а також видатних полководців, флотоводців, при цьому наголошує: ті командири і начальники, які добре володіли не лише військовим мистецтвом, а передусім добре розуміли душу солдата, матроса, мали успіх у бою, перемагали ворога з меншими втратами, їх поважали і любили. Для більшої переконливості своєї думки С. Макаров подає порівняльну характеристику полководців і флотоводців у такому взаємозв'язку: О. Суворов, Г. Нельсон, Б. Наполеон. Свій вибір він пояснює так: “Суворов є близьким нам тому, що зрозумів дух росіянина і вмів із цієї цілісної і багатойнатури створити армію велетнів, які здивували всю Європу. Наполеона ми будемо розглядати як вищу геніальну особистість у військовій справі, а Нельсона – у морській” [4, с. 28]. І далі він зазначає, що Суворов і Наполеон – сухопутні полководці, а тому більше уваги у дослідженні буде надано Нельсону.

Генералісимус О. Суворов пріоритет у підготовці військ до бою надавав швидкості та натиску, наскрізним атакам, вмінням і навичкам вести бій, гартуванню волі до перемоги. Його кредо: нічого, крім наступального духу; в поході – швидкість, в атаках – блискавичність; атакувати першим і т. ін. Ці його настанови завжди виконувалися бездоганно і переможно. Підготовка до бою здійснюється в мирний час у ситуації, найбільш наближеній до бою. Саме так виховується стійкість, рішучість, долається страх тощо. О. Суворов із цього приводу любив повторювати: “Важко у навчанні – легко в бою!”; “Навчання – світло! Неуцтво – темнота!”. Щоб підняти дух воїнів, він часто-густо вдавався до гіперболізації, апелював до почуття патріотизму, виховання обов'язку, вселяв віру в перемогу і словом, і ділом. У своїй “Науці перемагати” полководець писав: “Може змінюватися зброя, а разом із нею і форми дії, які діють зброєю, але серце, яке приводить ці руки в рух, вічно залишиться тим самим” [4, с. 32].

Б. Наполеон також у здобутті перемоги першість віддавав добре підготовленим офіцерам і солдатам. При цьому не лише суто професійна підготовка вважалася визначальною, а головним чином – духом усієї армії. Згадуючи на острові св. Олени різноманітні умови ведення війни, він писав: треба говорити боягузам, що вони хоробрі, якщо бажаємо, щоб вони такими стали. Більшість оточуючих вважали Наполеона деспотом із непохитною волею, який умів усіх заставити собі підпорядковуватися. Здавалосьь

би, такій людині не було необхідності вивчати засоби, як здійснювати вплив на окрему особистість і на маси людей. Насправді він був добрим психологом і для досягнення цілей застосовував різноманітні засоби, щоб піднести дух армії. Наполеон ніколи не говорив своїм військам, що супротивник слабкий, а доводив, що ворог сильний, проте він не вистойть проти французької армії. Коли треба було когось висміяти – висміював, треба було улестити – улещував, треба було знести нахабність – зносив і т. ін. Наприклад, коли Наполеон сказав маршалу Массені, що той найбільший розбійник і грабіжник у світі, він відповів: “Після Вас, сір”, й імператор це “проковтнув”. У найбільш відповідальні хвилини Наполеон користувався навіюванням, причому цей прийом полководець використовував з акторським умінням, діяв на маси через одиниці. Назвати за прізвищем вояка, який знаходиться серед тисяч; запитати чи не за таку-то справу він отримав орден, знаючи наперед, що саме за неї, і т. ін. – усе це налаштовувало на довіру, на небайдуже ставлення імператора і полководця до кожної особистості. З іншого боку, Б. Наполеон здійснював психічну атаку на супротивника. Перед тим, як дати вирішальний бій, він утримував ворога 11-12 годин перед загрозою загибелі й цим підривав його фізичні та морально-психологічні сили. Потім сідав верхи на коня і на чолі військ кидався на противника. Це викликало піднесення і непохитну віру французьких військ у неодмінну перемогу і викликало почуття неминучої поразки у ворогів.

Аналізуючи перемоги і духовний потенціал адмірала Г. Нельсона, С. Макаров також доводить, що для цього флотоводця головним була якість особового складу кораблів. Переписка Г. Нельсона з адміралами, офіцерами свідчить, що він жодного разу не покаржився на своїх підлеглих: усі екіпажі, ескадри для нього є прекрасними, відданими справі, командувачу і вітчизні. Щодо виховання й освіти морських офіцерів він підкреслював, що не можна бути хорошим морським офіцером, не поєднуючи в собі практичних знань матроса і благородних звичок джентльмена. І тому, коли йому ставили питання щодо цього, то він радив молодим людям, які бажали служити на морі, після уроків навігації та французької мови займатися уроками танців [4, с. 45].

Як Г. Нельсон розумів перемогу? На його переконання, перемога лише тоді принесе бажані результати, коли вона є повною, у протилежному випадку вона буде лише тимчасовим успіхом. Для цього потрібний дисциплінований флот, сформований єдиний військовий організм. Г. Нельсон прагнув того, щоб у всьому флоті, між усіма моряками, вимушеними воювати під одним прапором, панували взаємна любов, довіра і підтримка. Будучи неймовірно зайнятим, серед найбільш критичних

обставин він завжди вмів знаходити час вникати в найменші конфліктні ситуації, розв'язувати психологічні протистояння, несумісності. Сміливість і рішучість, самовідданість і героїзм завжди ним підтримувалися, і сам особисто Г. Нельсон виявляв ці якості у бою.

Аналіз міркувань С. Макарова щодо військової діяльності О. Суворова, Б. Наполеона і Г. Нельсона засвідчує: усі вони діяли за умов надзвичайної небезпеки. Ситуація небезпеки може негативно позначитися на психологічному стані особистості, зокрема вона породжує внутрішню тривогу, страх і трепет, які треба побороти в собі та своїх підлеглих. Почуття страху є надто різноманітним і багатовимірним. Почуття страху рядового матроса відмінне від почуття страху начальника, який керує морським боєм. І страх начальника, який особисто керує у безпосередній близькості від супротивника боєм, відмінне від страху начальника, який на відстані, часто поза сферою фізичної небезпеки, керує боєм.

До цього ще додається чинник неймовірної фізичної напруги і втомлюваності. А як відомо, фізіологічний вплив втомлюваності на психіку людини є аналогічним дії страху: він притупляє, а то й паралізує почуття, розум, волю. За умов постійної втомлюваності воїн може стати байдужим навіть до свого власного життя. У матроса і начальника також різна втомлюваність. У матроса вона може бути суто фізичною; у начальника – розумовою, душевною. Це, наприклад, душевні переживання начальника щодо загиблих у бою людей, честі корабля, своєї власної честі і т. ін.

Гострі враження або тривале перебування в умовах інтенсивної небезпеки так сильно деформують психіку в деяких воїнів, що їх психічний спротив не витримує, і вони стають не воїнами, а пацієнтами психіатричних лікувальних закладів. Так, наприклад, за час російсько-японської війни 1904-1905 рр. психічно ненормальних, що не мали фізичних поранень, але які пройшли через Харбінський психіатричний госпіталь, було близько 3000 осіб [3, с. 161].

Тому мудрий генералісимус О. Суворов за найменшої можливості створював умови для відпочинку військ. С. Макаров наводить цікаву настанову полководця про те, як колона має йти на спочинок і зніматися з нього: “Не зупиняйся, гуляй, грай, співай пісні, бий барабан, музика звучи, десяток відламав! Перший взвод знімай вітри (ранець), лягай! За ним другий взвод, і так взвод за взводом, перший останніх не чекай!.. Так піднімайся взвод за взводом, щоб останні між тим відпочивали!” [4, с. 37-38].

Отже, коли воїну є можливість відпочити, то нехай він відпочине, набереться сили для бою, не можна його діймати непотрібною муштрою. Цієї ж думки дотримувались і Б. Наполеон, і Г. Нельсон.



Узагальнюючи, С. Макаров пише, що головними якостями, якими має володіти командувач флотом, є: характер, до якого також відноситься хоробрість і урівноваженість; розум; окомір (вміння побачити і правильно оцінити обставини); знання; здоров'я; справедливість.

Матрос повинен володіти такими якостями: здоров'я і виносливість; звичка до дисципліни; звичка до моря; сміливість; знання. Всі інші посади вимагають і одних, й інших якостей, адже кожному доводиться керувати одними і підпорядковуватися іншим. Завдання військового виховання полягає саме в тому, щоб сформувати у всіх воїнів перелічені вище якості [4, с. 73-74].

С. Макаров послідовно доводив, що сучасна війна стала складніша не лише в смислі науковості, розвитку техніки, але також і в силу можливості більшого управління психічною стороною подій. Тому він наголошує на необхідності наукового обґрунтування питань, пов'язаних із *психологією військового колективу*. Діючі армія і флот є міцно організованим колективом, який повністю підпорядкований особистостям командувачів у субординаційному порядку. Але, крім того, він підпорядковується законам і принципам військової психології. У військовому колективі функціонують не лише субординаційні, а й координаційні відносини, вони залежать від симпатій і антипатій, міжособистісного спілкування, зв'язків, що характеризуються, як правило, непорушною єдністю, дружбою, щирістю, гуманністю. С. Макаров констатує: екіпаж корабля – одна сім'я, де кожний готовий негайно прийти на допомогу. "...Взаємодопомога на флоті полягає саме в тому, щоби кожний був упевненим у тому, що у всіх кутках битви всі дружно б'ються і повні бажання розбити супротивника" [4, с. 184].

Наполягаючи на необхідності вивчення психології військового колективу офіцерами, С. Макаров доводив, що знання основних її положень дасть можливість їм правильно формувати колективи, підтримувати у підлеглих бойовий дух, морально-психічну енергію. Офіцери повинні знати найтонші риси характеру своїх підлеглих, зважати на особливості темпераменту, враховувати їх потреби тощо. "Настанови про те, як підтримувати моральну енергію і піднімати дух в екіпажах військових кораблів, могли б полягати у багатьох порадах, а між тим люди настільки різні за складом свого розуму і характеру, що одна й та сама порада стає непридатною для двох різних осіб. Одного слід стримувати, іншого треба заохочувати і лише обом не варто заважати" [4, с. 26]. Таким чином, С. Макаров покладався на самостійний розсуд військовослужбовця, його кмітливість, творчість та ініціативу.

Зазначимо, що курсу "Військової психології" за часів життєдіяльності С. Макарова не було. Лише у 1919 р. генерал Герасимов видав посібник

“Досвід військової психології”. Були намагання перед Першою світовою війною викладати загальну психологію в Імператорській військовій академії, але ці намагання не мали успіху, і курс був призупинений. До питання викладання названого курсу повернулися вже в радянські часи.

Значну увагу С. Макаров приділяв розвитку *військово-морської педагогіки*. На його думку, ця наука має переслідувати головним чином військові цілі. “Треба готувати офіцерів і нижчі чини, потрібні для війни. Всі інші умови є другорядними; треба здійснювати загальний розвиток, але в жодному випадку не на шкоду головному завданню” [4, с. 66]. Військово-морська педагогіка повинна виховувати у моряка сміливість, уміння правильно оцінювати ситуацію і кмітливість. Педагогіка має “дослуховуватися” не лише до військової психології, а й до тактики, тоді молоді люди, які закінчили курс навчання, будуть відповідати умовам морського бою, а це і є головним завданням. Військова педагогіка здатна виконати це завдання, якщо буде керуватися *принципом єдності навчання і виховання*.

Навчання і виховання – єдине ціле, вважав видатний адмірал і педагог. Кращою школою для підготовки справжнього відважного моряка є море. Саме під час походів відбувається підготовка особового складу корабля до війни. У тяжких умовах гартується тіло і дух кожного члена екіпажу, виховується почуття обов’язку і відповідальності, відпрацьовується взаємодія команд тощо. “Треба пам’ятати, – писав С. Макаров, – що якою б не була різноманітність у наших мирних вправах, вона ніколи не зрівняється з тим, що нас чекає у воєнний час. Чи можемо ми розраховувати на вміння забивати пробойні, ставити бони або ремонтувати ушкодження в перегородах, парових трубах, якщо ми ніколи не вправлялися ні в забиванні пробойн, ні в постановці бонів, ні у ремонті парових труб у мирний час!” [4, с. 93]. Отже, важливим принципом навчання є *принцип єдності теорії та практики*.

Під час навчання морській справі та підготовці до бою, зазначав С. Макаров, треба уникати такої ситуації, щоб умови мирного часу були пріоритетними. Особливої уваги заслуговує вивчення кожним моряком свого корабля, його тактико-технічних даних: можливостей маневрування, дальності стрільби, можливостей боротьби за живучість тощо. Причому це має відбуватися *систематично і послідовно, що є неодмінним принципом педагогіки*. Виховний вплив на людину, вважав С. Макаров, починається у *своїй сім’ї*: “Своє перше виховання кожна людина отримує від своєї матері, і те, що западає в душу дитини у ранньому віці, залишається в ній на все життя” [4, с. 74]. Флотоводець із тривогою писав про те, що народи звикли до мирного часу, а військова доблесть починає занепадати. Це є дуже небезпечним явищем. “Ніхто не може бути пророком у політиці, але було б

необережно думати, що велике переселення народів більше не може повторитися, а якщо почнеться рух жовтої раси зі сходу на захід, то ми перші повинні будемо своїми грудьми зупинити цей потік. Розсудливість вимагає готуватися до таких подій, і ця підготовка не може принести жодної шкоди; вона лише внесе в масу те, чого так багато було у римлян під час їх панування і відсутність чого призвело до падіння цієї всесвітньої імперії” [4, с. 75]. Вважаємо, що ця думка С. Макарова є особливо актуальною сьогодні, адже не секрет, що нині далеко не кожна сім'я, не кожна мати дбає про виховання почуття мужності, честі та гідності, патріотизму й обов'язку у своєї дитини стосовно необхідності захисту держави. Але ще більший закид у цьому відношенні можна зробити уряду, Верховній Раді й особисто Президентові України, які не лише належним чином не дбають про сім'ю, а й про Збройні Сили України, а це означає, і про державу в цілому.

Позитивний вплив на виховання особистості мають народні *казки*. С. Макаров нагадує признание О. Пушкіна про те, що перша іскра поезії запала в його душу із казок няні. І далі пише: “Мало на якому кораблі не знайдеться казкаря, який впродовж трилітнього дальнього плавання майже щоденно розповідає своїм товаришам все нові й нові казки. Очевидно, в народі є якась сила, що зберігає древні оповідання про битви і богатирів, і ніхто не буде заперечувати, що оповідання ці впливають так чи інакше на моральну сторону людини. Бажано, щоб ті з оповідань, які підносять дух військової доблесті, не переводилися” [4, с. 76].

Сприяє вихованню і добре організована *шкільна освіта*. Будучи головним командиром Кронштадтського порту і військовим губернатором міста Кронштадт, С. Макаров часто відвідував місцеву чоловічу гімназію, реальне училище або спеціальні навчальні заклади (морське інженерне училище, мінний офіцерський клас, фельдшерську школу). Часто в морських зборах читав лекції. З його ініціативи у Кронштадті були засновані портова технічна школа, вечірні класи для робітників пароплавного заводу і три школи для їх дітей. У царині освіти і виховання С. Макаров стояв на позиції відомого генерала і педагога М. Драгомирова, який ставив питання таким чином: чому не потрібно навчати? На наш погляд, це дуже правильна постановка питання. І сьогодні учень, як ніколи, є перевантаженим у школі. Багато чого вивчається зайвого зі значною мірою дублювання тощо. “Всі викладачі схильні розширювати свої курси, і потрібно, щоб чиясь стримуюча рука клала своє Veto, щоб учителі не робили довгих пояснень тим предметам, які на практиці, у плаванні, у сто разів легше засвоїти, ніж за книгами і кресленням. *Потрібно навчати в школі лише тому, чому незручно навчатися на службі*” [4, с. 76]. Характеризуючи

тип справжнього учителя С. Макаров резюмує: “Чим кращий педагог, отже людина, що вміє працювати з юнаками, тим менше він подібний на той тип, який називається хвацьким моряком або сміливим механіком, тоді як цим власне типам і повинен був би молодий юнак наслідувати” [4, с. 77]. Важливо, наголошує далі флотоводець, щоб кожний знав, що після закінчення школи не закінчується навчання, воно є неперервним. Отже, педагог застосовує *принцип неперервності* у навчанні та вихованні. Офіцер, який не бажає йти назад, повинен навчатися, мислити і працювати. Тому таким необхідним у самозростанні офіцера, матроса є самоосвіта і самовиховання. Сам адмірал С. Макаров був яскравим прикладом постійного самовдосконалення, будучи всебічно освіченою людиною. Цей факт засвідчує, що С. Макаров у своїй діяльності керувався *принципом самоосвіти і самовиховання*. Читати молодій людині потрібно більше першоджерел, особливо творів загальноновизнаних авторів. Слід також належним чином вивчати історію військового і військово-морського мистецтва. Корисно навчатися із життєвого досвіду полководців, флотоводців. Чужий досвід має бути добре переосмисленим і задіяним на практиці.

На основі викладеного можна зробити такі висновки: 1. Видатний російський флотоводець С. Макаров зробив значний внесок у розвиток військово-морського мистецтва, морської тактики, кораблебудування, вдосконалення і використання військово-морської зброї під час війни. 2. Значною заслугою С. Макарова є обґрунтування необхідності викладання курсу “Військова психологія” у підготовці морського офіцера. 3. Ціннісними у творчій спадщині адмірала С. Макарова залишаються питання військово-морської педагогіки, основні положення якої вчений розвивав на гуманістичних засадах, застосовуючи такі принципи: особистісного підходу в навчанні та вихованні особового складу; єдності навчання і виховання; теорії та практики; систематичності та послідовності; неперервності; самоосвіти і самовиховання тощо. 4. Високий морально-психологічний стан особового складу, на думку С. Макарова, є головною запорукою як на морі, так і на суші. 5. Психолого-педагогічна спадщина С. Макарова залишається актуальною і сьогодні, тому може бути творчо використана у процесі виховання воїнів.

**Посилання:**

1. Военно-морской словарь / С. О. Макаров / Гл. ред. В. Н. Чернавин. — М. : Воениздат, 1989. — 511 с.
2. Врангель Ф. Ф. Вице-адмирал С. О. Макаров. Биографический очерк / Ф. Ф. Врангель / В 2-х ч. Ч. 1. — С.-Пб. : Изд. Главн. Морского штаба, 1911. — 317 с.
3. Дрейлинг Р. Военная психология как наука / Р. Дрейлинг / Душа армии. — М. : Военный университет, Независимый военно-научный центр “Отечество и воин”, Русский путь, 1997. — С. 156-166.

4. *Макаров С. О.* Вопросы морской тактики и подготовки офицеров. — М. : Военно-морское издательство НКВМФ Союза ССР, 1943. — 264 с.
5. *Островский Б.* Степан Осипович Макаров / *Б. Островский*. — Ленинград : “Молодая гвардия”, 1951. — 430 с.
6. *Пантелеев Ю. А.* Выдающийся русский флотоводец С. О. Макаров / *Ю. А. Пантелеев* / Русское военно-морское искусство : Сборник статей / Отв. ред. *Р. Н. Мордвинов*. — М. : Военно-морское издательство Военно-мор. Мин-ва Союза ССР, 1951. — С. 283—299.
7. Українська радянська енциклопедія. Макаров С. О. : у 13 т. Т. 8. / Гол. ред. *М. П. Бажан*. — К. : Головна ред. УРЕ, 1962. — 576 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Makarov S.* Voyenno-morskoy slovar (Naval dictionary). Moscow, 1989. 511 p.
2. *Vrangel F.* Vitse-admiral S. Makarov. Biograficheskiy ocherk (Vice Admiral Makarov. Biographical sketch). In 2 parts. Part 1, 1911. 317 p.
3. *Dreyling R.* Voyennaya psikhologiya kak nauka (Military psychology as a science). M., 1997. P. 156-166.
4. *Makarov S.* Voprosy morskoy taktiki i podgotovki ofitserov (Questions of naval tactics and officers' training). M., 1943. 264 p.
5. *Ostrovskiy B.* Stepan Osipovich Makarov. Leningrad, 1951. 430 p.
6. *Panteleyev Yu.* Vydayushchiysya russkiy flotovodets S. O. Makarov (Prominent Russian admiral S. Makarov) // Russian naval art. Collection of articles. M., 1951. P. 283-299.
7. Ukrayinska radyanska entsyklopediya. Makarov S. O. : u 13 t. T. 8. (Ukrainian soviet encyclopedia. S. Makarov: in 13 volumes. Volume 8). K., 1962. 576 p.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2013

**Г. Васянович**

**Психолого-педагогические идеи адмирала Степана Осиповича Макарова**

В статье анализируется вклад адмирала Степана Осиповича Макарова в развитие психологической и педагогической науки. Представлены идеи ученого относительно необходимости преподавания курсу “Военная психология” в высших военных учебных заведениях, где бы основное внимание уделялось бы вопросам психологии воина и психологии военного коллектива. Раскрываются основные принципы обучения и воспитания будущего морского офицера. Автор статьи делает вывод, что выдающийся русский флотоводец С. Макаров внес значительный вклад в развитие военно-морского искусства, морской тактики, кораблестроения, в совершенствование и использование военно-морского оружия во время войны. Значительной заслугой С. Макарова является обоснование необходимости преподавания курса “Военная психология” в подготовке морского офицера. Ценностными в творческом наследии адмирала С. Макарова остаются вопросы военно-морской педагогики, основные положения которой ученый развивал на гуманистических принципах, применяя следующие принципы: личностного подхода в обучении и воспитании личного состава; единства обучения и воспитания; теории и практики; систематичности и последовательности; непрерывности; самообразования и самовоспитания т. п. Высокое морально-психологическое состояние личного состава, по мнению С. Макарова, является главным залогом как на море, так и на суше. Психолого-педагогическое наследие С. Макарова остается актуальным и сегодня, поэтому может быть творчески использовано в процессе воспитания воинов.

**Ключевые слова:** военная психология, военно-морская педагогика, адмирал С. О. Макаров, обучения и воспитания морского офицера.

*H. Vasianovych*

**Psychological and Pedagogical Ideas of Admiral Stepan Makarov**

The article analyzes the contribution of Admiral Stepan Makarov into the development of psychological and educational science. The author highlights the idea of a scholar concerning the need of teaching “Military Psychology” in higher military educational institutions where the main attention would focus on the issues of psychology of a soldier and a military team. The basic principles of training and education of future naval officer are revealed in the article. The author concludes that the outstanding Russian admiral S. Makarov made a significant contribution to the development of naval warfare, naval tactics, shipbuilding, and improvement in the use of naval weapons during the war. Considerable merit of S. Makarova is substantiation of the need of teaching the course “Military Psychology” in the training of a naval officer. The questions of naval pedagogy, its main principles that the scholar developed basing on the humanistic principles, applying the following principles: personal approach to training and education of personnel; unity of training and education; theory and practice; systematic and consistency; continuity; self-education, etc. remain valuable in the creative legacy of Admiral S. Makarov. High moral and psychological state of personnel, according to S. Makarov, is the main guarantee both at sea and on land. Psychological and pedagogical heritage of S. Makarov remains relevant today, so it can be used in the process of soldiers education.

**Key words:** military psychology, naval pedagogy, admiral Makarov, training and education of a naval officer.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. А. Лавріненко

УДК 37.013.73(09)

*Галина Антонюк*

## **ІДЕЇ СУСПІЛЬНОГО ПРОГРЕСУ Й ОСВІТИ У ПРАЦЯХ ФЕОФАНА ПРОКОПОВИЧА**

Період кінця XVII – XVIII ст. характеризується подальшим зростанням і зміцненням національних держав Європи, розвитком промисловості, докорінними економічними зрушеннями та соціальними конфліктами. Зі становленням буржуазного суспільства ідеї Просвітництва розвиваються спочатку в Англії, Франції, потім у Німеччині, Італії та в інших країнах. Характерною рисою Просвітництва було прагнення його представників до перебудови всіх суспільних відносин на основі розуму, “вічної справедливості”, рівності й інших принципів, що, на їх думку, випливають із самої природи, з невід’ємних “природних прав” людини. Рушійною силою суспільного розвитку просвітителі вважали розповсюдження передових наукових ідей, знань, а також покращення морального стану суспільства.

Просвітницька ідеологія, яка свого найвищого розвитку досягла у західноєвропейському культурному просторі у другій половині XVIII ст., була спадкоємницею попередніх ідейних рухів – гуманізму, реформації, ідей епохи бароко, що у нашому вітчизняному просторі “мало просвітницький характер” [6, с. 457-459]. Просвітителі вірили в людину, її розум і високе покликання. Панівною ідеєю культури XVIII ст. став Розум. Філософіраціоналісти були переконані, що природа влаштована “розумно”, тому може бути пізнана раціоналістичними засобами. Успіхи природничих наук сприяли поширенню думки, що науково-емпіричними методами можна вивчати не лише природу, але й людину і суспільство. Єдиний засіб суспільного поступу – економічного, соціального, юридично-правового – просвітники вбачали у поширенні освіти та наукових знань. Характерною рисою ідеології Просвітництва була віра її представників у вирішальну роль освіти, науки у суспільному розвитку. Саме ці риси Просвітництва визначають актуальність теми дослідження на сучасному етапі. Освіта, наука є вирішальними чинниками соціального поступу, умовою інтеграції нашої держави у європейський і світовий простір. Ефективність освітньої діяльності у багатьох рисах спрямовує тенденції у розвитку духовної культури суспільства, допомагає відродити і збагатити моральні ідеали і життєві пріоритети людини. Вітчизняна історія педагогічної думки дає нам багатий матеріал для вивчення, аналізу і переосмислення.

Завданням пропонованого дослідження є: з точки зору історичної ретроспективи проаналізувати погляди Феофана Прокоповича на освіту та виховання, прослідкувати ідеї залежності суспільного прогресу від рівня розвитку освіти, що були теоретично обґрунтованими у працях вченого; виокремити раціональні засади його вчення, що сприяли секуляризації науки від релігії, а далі – вивільненню інтелектуального і духовного життя країни з-під влади теологічного світогляду.

Німецький філософ І. Кант вважав, що Просвітництво – це вихід людини “зі стану свого неповноліття, в якому вона перебуває з власної вини... Для Просвітництва потрібна лише свобода і, притому, найбезневинніша, а саме: свобода за усіх випадків прилюдно користуватися власним розумом” [3, с. 27, 29]. Така свобода стала можливою лише на певному рівні соціально-економічного і політичного розвитку. В нових історичних умовах зацікавлення ідеологією просвітництва виявляла буржуазія, яка сформувалася як клас і почала йти до захоплення економічної, а потім і політичної влади. Саме ідеологія Просвітництва в цей час стала активним фактором, що працював на утвердження нової суспільно-історичної форми організації суспільства [5, с. 26-27].

У вітчизняному культурно-освітньому просторі наявність просвітницьких ідей можна прослідкувати вже в діяльності братств [1, с. 11]. Братства відіграли важливу роль у розвитку освіти і поширенні знань, у розвитку слов'янських, а отже, і української мови, у створенні друкарень, шкіл, виданні навчальної літератури, у формуванні національної самосвідомості [2, с. 127-172]. Братські школи з часу свого утвердження у вітчизняному освітньому просторі відзначалися демократичним характером (можливістю здобування знань для широких верств) і світським характером освіти. На думку П. Беркова, саме ці риси є найголовнішими ознаками раннього Просвітництва. Вони дають нам підстави вважати передумовою виникнення Просвітництва в Україні саме зародження братств, братських шкіл, а це період другої половини XVI ст. А далі розвиток основних ідей Просвітництва у вітчизняному освітньому просторі був пов'язаний із діяльністю Києво-Могилянської академії. Вихованці академії не стояли осторонь суспільних запитів, вони брали активну участь у підготовці вітчизняних освічених кадрів: вчителів, лікарів, юристів, дипломатів, перекладачів, фахівців військової та торгівельної справи [5, с. 30-31; 12, с. 136-146]. Діячі академії доклали значних зусиль у справі освіти широкого загалу.

Значного поширення у зазначений часовий період серед вітчизняних просвітників набуває **ідея залежності суспільного поступу від**



**поширення освіти.** Особливе місце у поширенні цієї ідеї належить Феофану Прокоповичу (1681–1736 рр.) – вченому, педагогу, видатному політичному і церковно-громадському діячеві.

Матеріалом для дослідження слугували твори Феофана Прокоповича, які увійшли до виданого у 1961 р. збірника його творів: “Сочинения” [10], “Духовний регламент” [11], “Розмова громадянина з селянином і співаком або дяком церковним” [7, с. 152-156], а також “Промова про заслуги наук, що прирівнюються до заслуг зброї” (переклад з латинської мови Володимира Литвинова [4, с. 77-82]).

Вже у трагікомедії “Володимир” (1705 р. ) [10, с. 147-206] під виглядом боротьби християнства з язичництвом автор зображує актуальну на той час боротьбу просвітництва з неосвіченістю. У суперечці з грецьким філософом стосовно нового віровчення жрець Жеривол відстоює стару релігію, не приймає доказів Філософа на користь християнства [10, с. 181-187]. Жеривол – уособлення старого світогляду, такого, що не сприймає нового, не здатний на рівні розуму охопити християнське віровчення, віру в невидимого бога: “Чуєте, що нам сказав? Чи це він хвалений Філософ? Чужих богів знає, не знає свого! Не знає в кого вірує” [10, с. 180]. Володимирові та наближеним із його оточення стає зрозумілим, що несприйняття нового – це від неосвіченості. Боротьба закінчується перемогою Філософа, тобто перемогою освіченого розуму над примітивним невіглаством.

Значну увагу питанням освіти і грамотності було приділено ще в одному творі Ф. Прокоповича “Розмова громадянина з селянином і співаком або дяком церковним” [7, с. 152-156]. У цьому творі, написаному у київський період діяльності, Ф. Прокопович мав намір у популярній формі – формі розмови-бесіди викласти основні пункти православного віровчення. Наміри Ф. Прокоповича були на часі, оскільки, згідно тогочасних вимог, богословські питання вважалися можливими для викладу латинською мовою лише у школах, за умов, коли усна церковна проповідь за своєю формою (церковнослов'янською мовою) і змістом була недоступна для простого народу [7, с. 152]. Перша розмова в “Розмові громадянина з селянином” має предметом роздуми громадянина про переваги знання над неосвіченістю. Дячок і селянин вважають, що неосвіченість – це не гріх: “невежество не творит гріха” [7, с. 153]. Громадянин заперечує і заявляє, що “невежество сугубо есть: едино – простое и незлобное, или не упрямое, другое – нарочное, злобное и упорное... Еще кто слышит и научаем бывает, как в случающихся с письменными и умными людьми разговорах, так в церкви от священного притча, но нарочно тому не внимает и что глаголется, знати не хочет, еще же и научающих его презирает, той

согрешает, и не легко, понеже упрямо в невежестве своем пребывать случается” [7, с. 153]. Ще гірший різновид неучтва – від злості та заздрості: “есть невежды злобные и завистливые, которые, завидуя на других, себе в чести равных, а найпаче на меньших хотя достоинством или возрастом, однако правоумных и силу писания лучше ведущих и за то самое ненавидя их, когда что доброе сказывают или проповедают истину слова Божия, отвращаются от них и от Божиего словеси, не хотя ни слушати, ни разумети глаголемаго от уст их, аще и потребно быти к наставлению своему по совести знают; и за тым в неведении волею остаются...егда кого не любят, паче же и ненавидят, преследуя его, то онаго и проповедию, и разговором гнушаются, и как сами учения или речи его благоразумныя не слушают и слушати не хотят, так и иных от слушания отводят, по злобе своей, имеющийся к персоне того, который проповедует” [7, с. 155]. У цьому творі є ще одна суттєва заувага: дячок питає, чи всім необхідно бути грамотними? На що громадянин дає відповідь: “Чуть ли не всем, что возбраняет всем грамоте учиться или всем писания ведать?” [7, с. 155]. Ф. Прокопович виступає проти католицької доктрини про недоцільність і шкідливість освіти, яка на той час знайшла розповсюдження серед київської ученості. Питанню поширення грамотності й освіти він надавав великого значення, як це стає очевидним із його пізніших творів [7, с. 156].

Велику увагу питанням розвитку освіти приділено в одному з програмних творів Ф. Прокоповича “Духовний регламент” (1721 р.) [11]. Це твір-маніфест, у якому було визначено роль церкви та її інститутів у державі (мова йшла про підпорядкування церковної влади світській із метою впровадження російським царем своєї реформаційної політики). Одним із заходів внутрішньої політики Петра I була церковна реформа, що передбачала ліквідацію інституту патріархату і встановлення колегіальної форми правління – синоду. Така форма була уподібнена до інших відомств централізованої держави, очолюваної світським правителем і давала можливість монарху контролювати всі види влади в країні (абсолютистська форма правління) [9, с. 14-16]. Теоретичні засади передбачуваної реформи були розроблені Ф. Прокоповичем разом із Петром I. Ними у співавторстві були написані документи, де обґрунтовувались абсолютистські централістські позиції світської влади: “Указ про виправлення чину духовного” і “Духовний регламент” [9, с. 14].

Як ідеолог просвіченого абсолютизму, Ф. Прокопович вважав науку головним засобом досягнення могутності держави. Найбільш переконливим доказом практичної користі від науки є, на його думку, ряд перемог, одержаних над ворогами після нововведень Петра I у російській армії та

флоті. У Духовному регламенті з цього приводу зазначено: “Известно есть всему миру, каковая скудость и немощь была воинства Российскаго, когда оное не имело правильного себе учения, и как несравненно умножилась сила его, и надчаяние велика и страшна стала, когда Державнейший наш Монарх, Его Царское Величество Петр I обучил оное изрядными регулами. То ж разуметь и о Архитектуре, и о Врачевстве, и о Политическом Правительстве и о всех прочих делах” [11, с. 19].

Ф. Прокопович визнавав за наукою право громадянства [7, с. 236]. У “Духовному регламенті” прослідковується позитивний ідеал просвіченого суспільства і водночас критичне ставлення до пережитків минулого. Ф. Прокопович виступав проти розповсюдженої реакційними колами думки, що просвітництво є причиною виникнення еретичних вчень. У “Духовному регламенті” він зазначає: “И если посмотрим чрез истории, аки чрез зрительные трубки, на мимошедшие веки, увидим все худшее в темных, нежели в светлых учением временах... И аще бы учение церкви или государству было вредное, то не учились бы сами лучшие Христианстии особы, и запрещали-бы иным учиться: а то видим, что учились вси древнии наши учителя не токмо священнаго писания, но и внешней Философии” [11, с. 19]. Стару московську обрядність Феофан називає “невіглаством” і “забобонністю” (рос.: “невежеством” і “суеверием”), вважає представників старого учительного стану людьми, що тримають народ у темряві заради власної вигоди. Єдиним засобом від цього зла Ф. Прокопович вбачає у належній ґрунтовній освіті – “добром учении”, але неодноразово наголошує, що є необхідним, “чтоб это учение было на самом деле доброе и основательное: ибо учение доброе и основательное есть всякой пользы, как отечества, так и церкви, аки корень и семя и основание. Но сие накрепко наблюдать подобает, чтоб было учение доброе и основательное” [11, с. 19-20; 7, с. 237].

Згідно тогочасних суспільних вимог у “Духовному регламенті” Ф. Прокопович сформулював нові завдання, що ставилися перед церквою як перед державним інститутом. Одним із таких завдань була просвітницька діяльність церкви з метою виховання та правильного витлумачення християнського віровчення. За “Регламентом”, церква зобов’язана брати участь у справі просвітництва і скеровувати значну частину своїх доходів на організацію початкових шкіл, утримання учнів і вчителів. “Духовний регламент” зобов’язував єпархії організовувати школи для молоді за рахунок однієї двадцятої частини урожаю найвідоміших монастирів і однієї тридцятої частини від земель церковних [11, с. 12]. Тим самим думка молодого Петра про церкву як помічника світської влади у справі народної

освіти одержала законодавчу форму. Але, не дивлячись на це, офіційна церква в особі вищих духовних чинів не виконувала покладених на неї обов'язків у справі освіти [9, с. 17].

Формулюючи нові завдання церкви щодо освіти і просвітництва, Ф. Прокопович у “Духовному регламенті” висунув нову програму проповідницької діяльності [11, с. 9-10; 7, с. 242-245]. На його думку, представники духовництва – єпископи і священники – це “перші учителі народу” (“ближайшие учителя народа”) [11, с. 9], які своєю проповідницькою діяльністю мають наставляти вірних. Церковна проповідь, за Регламентом, має стати головним засобом у розвитку релігійно-моральних норм у суспільстві. В умовах нестачі шкіл і належно освічених учителів церква повинна була взяти справу освіти і виховання на себе. Ф. Прокопович зауважує, що серед представників церкви мало є осіб, які б могли правильно витлумачувати основи віри, і вказує на нестачу відповідної літератури для проповідування і просвітницької справи: “А понеже мало есть, противно толикаго Российския церкви многонародия, таковых пресвитерей, которые наизусть могли бы проповедать догматы и законы Св. Писания, то всеконечная нужда есть имети некия краткия и простым человеком understandable и ясныя книжицы, в которых заключится все, что к народному наставлению довольно есть; и тыя книжицы прочитывать по частям в недельные и праздничные дни, в церкви пред народом” [11, с. 9]. З метою подолання нестачі навчальної літератури Ф. Прокопович сам укладає навчальний посібник для дітей і дорослих – буквар із викладом основ православного віровчення “**Первое учение отроком**” [7, с. 277-278]. Як зауважує П. Морозов, “эта книжка вскоре сделалась обязательным руководством для обучения всех русских детей; она печаталась в огромных количествах экземпляров, для разсылки по епархиям; синод предписал, “дабы всякий священник, и диакон, и причетник имели у себя букварь, и прилежно по сему заповеди Божия с толкованием и прочее в твердую память принимали” [7, с. 278]. Таким чином, буквар Ф. Прокоповича виконував подвійне призначення: слугувати першою книгою для освіти дітей і бути заміною усної церковної проповіді для простого народу в умовах нестачі освічених духовних проповідників.

Великого значення Ф. Прокопович надавав вихованню підростаючого покоління. У передмові до “Первого учения” він висловлює думку, що від виховання залежить усе життя людини, що підтверджується прикладом не лише окремої людини, а й цілих народів: “в котором народе многия свары, ненависти, коварства, татьбы, разбои и прочия злонравия – не усумневайся, что в нем нет доброго наставления детям” [7, с. 278-279].

Ф. Прокопович застерігає, що схильність до зла є у кожної людини як наслідок першого гріхопадіння, але ця схильність більше посилюється від спілкування “зі злими людьми” і може стати звичкою. Моральний стан суспільства він пов’язує з належним вихованням: “Какова же добра надеяться, где нет добраго детям воспитания? А воспитание таковое в России – кто не видит, как скудно? Мнози и благочестнии у нас и богобоящиеся человецы, не ведая силы закона Божия, многих своих грехов не ведают и в бесстрашии пребывают. Все богопочтение полагают во внешних обрядах и телесных обученнях, ниже помышляюще о самом основательном благочестии. . . Не имуще бо страха Божия за лишением доброго воспитания, когда читать и писать научилися, глухое тое искусство обращают себе на орудие злобы, и пишут клеветы, ябеды, соблазны, хулы, пасквили, портят записи, договоры, духовницы, притворяют указы. Нецые же, помышляя о себе, что понеже читать умеют, весьма мудры есть, дерзают вымышлять плевельная учения, мнимая им богословская, и в народе раскол делают” [7, с. 279].

Недостатній рівень освіти у тогочасному суспільстві Ф. Прокопович пов’язував із незнанням основ православного віровчення – “закону Божого”, а також із тим, що навчальні книги для дітей були написані “словенским высоким діалектом”, а не простою мовою – “просторечием”, що ускладнювало засвоєння дітьми навчального матеріалу (Ця вимога є актуальною для сучасної школи – Г. А.). Як зазначає П. Морозов, “народ необходимо было перевоспитать, внушить молодому поколению уважение и стремление к тому, чего прежде учили бояться, дать ему возможность воспринять те идеи, которые проводились в жизнь реформою. “Первое учение отроком” было одним из орудий достижения этой цели” [7, с. 279-280].

Ф. Прокопович у своїх творах виявляє обізнаність із науковим і культурним поступом Західної Європи. Епоху середньовіччя він характеризує як епоху застою в науці: “Ведати же подобает, что от пятисотнаго до четыренадесятьсотнаго году, сиесть чрез девять сот лет во всей Европе вся почитай учения в великой скудости и неискустве были, так что у самых лучших авторов, во оныя времена писавших, остроумие видим великое, а света великаго не видим”. Здобутки Відродження Ф. Прокопович загалом оцінює позитивно, але в той же час дає критичну оцінку деяким негативним сторонам цього могутнього руху, що з часом охопив усю Європу: “По четыресотном над тысячу годе почали проявлятися любопытнейшии и потому искуснейшии учителя, и помалу многия Академии гораздо великую, и почитай от древних оных Августовых лет большую силу возымели: многия обаче училища в прежней тине остались, так что у оных Реторики, и Философии и

прочих учених имена точию суть, а дело не тоє. Причини того различные суть, которые зде за краткость не воспоминаются” [11, с. 20].

Впродовж усієї своєї педагогічної та літературно-проповідницької діяльності Ф. Прокопович виявляв інтерес до наукового знання, заклики здобувати освіту прослідковуються у його численних творах і не втрачають актуальності в сучасних умовах.

У 1982 р. у журналі “Філософська думка” № 1 у перекладі з латинської мови (автор перекладу – Володимир Литвинов) був опублікований ще один твір Ф. Прокоповича, у якому він розвиває думку про користь від наук, прирівнює наукові знання до володіння зброєю. Твір має назву “Промова про заслуги наук, що прирівнюються до заслуг зброї” [4, с. 77-82]. Ф. Прокопович зазначає, що наукове знання нерідко перевищує здобутки у військовій справі: “Студенти надають перевагу військовій справі, – особливо жорстокі за звичаєм і марнославні, які своє шанують і славлять, ним тішаться, його до себе підносять. Та Марсові не слід присвячувати життя! Ним захоплюються переважно в дитячому віці!” [4, с. 77]. У цій Промові показано “наскільки мистецтво миру шляхетніше за мистецтво війни, наскільки слава наук переважає військові подвиги” [4, с. 77-78]. Не заперечуючи значення зброї у розбудові держави, Ф. Прокопович застерігає, що “зброєю, проте й зашкодити собі можна” [4, с. 78]. Він вважає, що обидва мистецтва – зброї і наук – є врівноваженими, визнає, що “розквіт наук, якщо не повністю, то, певно, більшою частиною своєї слави зобов’язаний славі зброї”. Далі зазначається: “Але якщо наукові заняття так зобов’язані військовій доблесті, то і зброя без наук не може бути славною і переданою на вічну пам’ять потомкам. Заслуги того й другого можна легко зважити і порівняти, немов вагу на терезах” [4, с. 78]. Ф. Прокопович вважає, що людина у житті має прагнути до занять “приємних” і “бажаних”, а такими, на його думку, є наукові заняття. Користь від наук спостерігається у всіх сферах: “...науки сприяють здобуванню знань, дають поради у вихованні престолонаслідників і царів і допомагають міським урядовцям у розв’язанні різноманітних справ: при зустрічі послів, укладанні договорів, при врученні нагород, вихованні діянь, виправленні вад і багато в чому іншому, – навіть у відверненні лиха, як особистого і суспільного” [4, с. 81].

Ідеї, висловлені Ф. Прокоповичем у Промові й інших творах, є свідченням просвітницького характеру його діяльності, яка виявлялася, перш за все, у заснуванні світської моделі школи, у написанні підручників, у його суспільній і літературній творчості. Після інкорпорації частини українських земель у складі Російської імперії Ф. Прокопович на запрошення

Петра I здійснював свою діяльність як “прес-секретар” російського імператора, був у складі вищого державного апарату російської держави. Ф. Прокопович очолював “учену дружину” Петра I (А. Кантемір, М. Ломоносов, В. Татіщев та ін.), брав участь у розробці проекту Петербурзької Академії наук і комплектуванні її науковими кадрами. Найбільш талановитих учнів своєї школи Ф. Прокопович посилав із рекомендаційними листами на навчання за кордон, зокрема до Німеччини [5, с. 77; 8, с. 80-82]. Ф. Прокопович на практиці здійснював настанову, висловлену ним у “Духовному регламенті”: “...Просвещенный человек никогда сытости не имеет в познании своем, но не престанет никогда же учиться, хотя бы он и Мафусалев век пережил” [11, с. 20].

Ідеї Просвітництва, висловлені Ф. Прокоповичем, були продовжені та розвинені у вітчизняному освітньому просторі у творчості Г. Сковороди, Я. Козельського, П. Лодія та інших видатних діячів науки і культури в етико-гуманістичному і науково-освітньому напрямі.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки:

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 поширенні ідей Просвітництва, що були панівними у західноєвропейському культурному просторі в період XVII – XVIII ст. Основними рисами ідеології Просвітництва є популяризація наукового знання, пропаганда ідей добра, соціальної справедливості, залежності суспільного прогресу від поширення освіти. Ці питання стають предметом теоретичних роздумів вітчизняних мислителів, що здійснювали свою діяльність в окреслений час в Україні та за її межами. Одним із таких видатних учених був Ф. Прокопович, який у своїх працях “Духовний Регламент”, “Первое учение отроком”, “Разговор гражданина з селянином да певцом или дячком церковним” та інших приділяв значну увагу питанню розвитку освіти та наукового знання, пов’язував освітні питання з рівнем суспільного поступу, вважав, що саме освіта і виховання є тими чинниками, що здатні змінити людину та недосконалий суспільний устрій. Свої теоретичні роздуми Ф. Прокопович поєднував із практикою. Він активно долучився до проекту створення Російської Академії наук; будучи її протектором, доклав чимало зусиль для розвитку природничих і математичних дисциплін у вітчизняному освітньому просторі. Спадщина Ф. Прокоповича є свідченням змін, що відбувалися у свідомості тогочасного українського і російського суспільства на зламі XVII – XVIII ст. Передусім мова йде про розклад середньовічного теологічного світогляду, поширення природни-

чо-наукового знання, нове розуміння людини у системі суспільних відносин. Ідеї Ф. Прокоповича підготували ґрунт для вітчизняних мислителів, що здійснювали свою наукову-освітню діяльність у контексті ідей Просвітництва і науки Нового часу в наступні епохи.

**Посилання:**

1. Берков П. Н. Основные вопросы изучения русского Просветительства // Проблемы русского Просвещения в литературе XVIII века. / Отв. ред. чл.-кор. АН СССР П. Н. Берков. — М. ; Л. : Изд-во АН СССР (Ленингр. отд-е), 1961. — 272 с.
2. Ісаєвич Я. Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI – XVIII ст. : [монографія] / Я. Д. Ісаєвич. — К. : Наукова думка, 1966. — 251 с.
3. Кант І. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? / И. Кант // Сочинения: в 6-ти т. — Т. 6. / Под общ. ред. В. Ф. Асмуса и др.; Вст. ст. Т. И. Ойзермана. — М. : Мысль, 1966. — 743 с.
4. Литвинов В. Д. Ідеї Просвітництва у працях Ф. Прокоповича // Філософська думка. — 1982. — № 1. — С. 77—82.
5. Литвинов В. Д. Ідеї раннього Просвітництва у філософській думці України : [монографія] / В. Д. Литвинов. — К. : Наукова думка, 1984. — 152 с.
6. Лихачев Д. С. Заключение // История русской литературы X—XVII веков / Под ред. Д. С. Лихачева. — М. : Просвещение, 1980. — 461 с.
7. Морозов П. Теофан Прокопович как писатель. Очерк из истории русской литературы в эпоху Преобразования. — С.-Пб. : Типография В. С. Балашева, 1880. — 402 с.
8. Нічик В. М. Суспільно-політичні погляди Ф. Прокоповича : Передмова до I-го тому // Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах. — Т. I. : Передмова. Прориторичне мистецтво. Різні сентенції. — К. : Наукова думка, 1979. — 512 с.
9. Петров Л. А. Общественно-политические взгляды Прокоповича, Татищева, Кантемира // Труды Иркутского государственного университета им. А. А. Жданова. Серия философская. Том XX. — Иркутск, 1959. — С. 59.
10. Прокопович Ф. Владимир // Прокопович Ф. Сочинения. — М. ; Л. — Изд-во АН СССР, 1961. — С. 147—206.
11. Прокопович Ф. Духовный регламент. 1721 год. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.krotov.info/acts/18/1/1721regl.html>
12. Хижняк З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. — Київ : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. — 204 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Berkov P. Osnovnyye voprosy izucheniya russkogo Prosvetitelstva (Key questions the study of Russian Enlightenment) // Problems of Russian Enlightenment in the literature of the XVIII century. Moscow; Leningrad, 1961. 272 p.
2. Isayevych Ya. Bratstva ta yikh rol v rozvytku ukrayinskoyi kultury XVI – XVIII st. : [monohrafiya] (Brotherhood and their role in the development of Ukrainian culture XVI - XVIII centuries : [monograph]. Kyiv, 1966. 251 p.
3. Kant I. Otvet na vopros: chto takoye Prosveshcheniye? (The answer to the question: what is Enlightenment?). M., 1966. 743 p.
4. Lytvynov V. Ideyi Prosvitnytstva u pratsyakh F. Prokopovycha (Enlightenment ideas in the works by F. Prokopovych) // Philosophical Thought, 1982, № 1. P. 77-82.
5. Lytvynov V. Ideyi rannioho Prosvitnytstva u filosofskiy dumtsi Ukrayiny : [monohrafiya] (The ideas of the early Enlightenment in Ukrainian philosophical thought : [monograph]). Kyiv, 1984. 152 p.



6. *Likhachev D.* Zaklyucheniye (Conclusion) // History of Russian literature of X-XVII centuries. M.: Education, 1980. 461 p.
7. *Morozov P.* Teofan Prokopovich kak pisatel. Ocherk iz istorii russkoy literatury v epokhu Preobrazovaniya (Theophan Prokopovich as a writer. Sketch of the history of Russian literature in the era of the Reformation). Saint-Petersburg, 1880. 402 p.
8. *Nichyk V.* Suspilno-politychni pohlyady F. Prokopovycha. Peredmova do I-ho tomu (Social and political views of F. Prokopovych. Preface to the first volume) // Prokopovych Theophanes. Philosophical works in three volumes. Volume I: Preface. On the rhetorical art. Different sentiments. Kyiv, 1979. 512 p.
9. *Petrov L.* Obshchestvenno-politicheskiye vzglyady Prokopovicha, Tatischeva, Kantemira (Political views of Prokopovich, Tatischev, Cantemir) // Proceedings of the Irkutsk State University by A. A. Zhdanov. Philosophical Series. Volume XX. Irkutsk, 1959. P. 59.
10. *Prokopovich F.* Vladimir // Works. Moscow; Leningrad, 1961. P. 147-206.
11. *Prokopovich F.* Dukhovniy reglament. 1721 god (Spiritual regulations. Year 1721). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.krotov.info/acts/18/1/1721regl.html>
12. *Khyzhnyak Z.* Istoriya Kyievo-Mohylyanskoyi akademiyi (History of Kyiv-Mohyla Academy). Kyiv, 2008. 204 p.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2013

*Г. Антонюк*

### **Идеи общественного прогресса и образования в произведениях Феофана Прокоповича**

В контексте западноевропейского Просвещения в статье проанализированы взгляды Ф. Прокоповича на образование и воспитание; прослежена идея взаимосвязи общественного прогресса и уровня образования, что было теоретически обосновано в произведениях ученого “Духовный Регламент”, “Первое учение отроком” и др.; охарактеризованы задачи церкви как государственного института в деле образования и морального воспитания общества в условиях недостатка просвещённых кадров и соответствующей учебной литературы. Теоретические взгляды Ф. Прокоповича на образование и воспитание были подтверждены его научно-педагогической деятельностью в Киево-Могилянской, а далее – в Петербургской Академии наук. Историческая ретроспектива взглядов Ф. Прокоповича на образование и воспитание представляет интерес для современной педагогической науки, а его наследие заслуживает на то, чтобы быть переосмысленным в условиях современности.

**Ключевые слова:** эпоха Просвещения, отечественное образовательное пространство, Феофан Прокопович, образование, воспитание, общественный прогресс.

*G. Antonyuk*

### **Ideas of Social Progress and Education in Works by Theophanes Prokopovych**

The article analyzes F. Prokopovych's views on training and education in the context of Western European Enlightenment. The author traces the idea of the relationship between social progress and the level of education that was theoretically grounded in the following works of the scientist “Spiritual Regulation”, “First teaching of lads”, and others). The article describes the task of church as a public institution concerning education and moral education of society in terms of lack of educated personnel with corresponding educational literature. Theoretical views of Theophanes Prokopovych on training and education were confirmed by his scientific and educational activity in Kyiv Mohyla Academy, and further in St. Petersburg Academy of Sciences. Views of

F. Prokopovych on the social significance of education from position of the historical retrospective deserve study and reconsideration in modern conditions.

**Key words:** Enlightenment, domestic educational environment, Theophanes Prokopovych, training, education, social progress.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник С. М. Вдович

*Григорій Васянович*

**СПІЛЬНІ ПОШУКИ: УКРАЇНА – ПОЛЬЩА  
(ІНФОРМАЦІЯ ПРО V НАУКОВИЙ ФОРУМ:  
“ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ПЕДАГОГІКИ І ЇЇ ДИСЦИПЛІН”)**

Сучасна науково-педагогічна думка перебуває у постійному пошуку розв’язання надскладних проблем, пов’язаних із розвитком, вихованням, освітою і культурою особистості людини. У цьому контексті справжньою подією став українсько-польський (польсько-український) V педагогічний форум “Інтердисциплінарність педагогіки і її дисциплін”, який відбувся у Кракові 24-26 вересня 2013 р. Українську делегацію на форумі очолювали Президент Національної АПН України академік В. Кремень та академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України академік Н. Ничкало. Українську делегацію чинно представляли також академік В. Андрущенко – ректор Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, академік В. Биков – директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання, академік Г. Філіпчук – дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАПН України А. Кузьмінський – ректор Черкаського Національного університету ім. Б. Хмельницького, член – кореспондент НАПН України Р. Гуревич – директор Інституту математики, фізики і технологій навчання Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, член-кореспондент НАПН України В. Радкевич – директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, член-кореспондент НАПН України О. Щербак – директор Київського педагогічного коледжу ім. А. Макаренка.

Керівниками польського наукового товариства були голова Комітету педагогічних наук Польщі професор Богуслав Сліверський, голова наукового товариства “Польща – Україна”, директор Інституту педагогіки, дійсний член НАПН України професор Франтішек Шльосек. Учасниками форуму з польської сторони були також професор Тадеуш Левовицький – багатолітній голова Комітету педагогічних наук Польщі, дійсний член НАПН України, професор Генріх Беднарчик – заступник директора Інституту технології

експлуатації, дійсний член НАПН України, професор Станіслав Качор – професор Вищої школи управління й адміністрації в Ополє, почесний доктор НАПН України, професор Станіслав Куніковський – ректор Вищої гуманістично-економічної школи, професор Євгенія Ляска – професор Гірнославської вищої школи, професор Зигмунт Вятровський – директор Інституту педагогіки, почесний член АПН України, професор Іоланта Вільш – професор Варшавської вищої школи, дійсний член НАПН України та ін.

Форум став справжнім виявом дружби, плідної наукової співпраці і взаєморозуміння між слов'янськими народами – України і Польщі. Вітаючи учасників форуму Президент НАПН України академік В. Кремень наголосив на великих перспективах українсько-польської співпраці у всіх сферах її розвитку, зокрема у сфері культурно-освітній, науково-педагогічній.

Характеризуючи освітню діяльність у контексті міждисциплінарності вчений підкреслив, що ситуація постмодерну й відповідні глобалізаційні процеси створюють певні цивілізаційні розриви. Ці процеси потребують конструктивної відповіді – “викиду” на ринок освіти множини ідей, гіпотез, концепцій та їх відпрацювання у тривалих дискусіях. Сучасна філософія освіти має бути спрямована на людину, її потреби, інтереси, мислення й емоційну діяльність, саморозвиток і самоактуалізацію. Предметним полем педагогічної науки, всіх її підрозділів і варіацій є реально-ідеальний простір освітнього спілкування поколінь і різних професійних об'єднань. Тому метою філософії освіти, зазначив В. Кремень, є забезпечення розуміння процесів педагогічної діяльності в історично різних особливих її формах. Саме таке розуміння дає можливість продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів на формування власних культурних потреб шляхом розвитку творчих здібностей.

Отже, предметом діяльності всіх суб'єктів освітньої діяльності – вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше включається в її простір – є не тріада – знання, уміння і навички, а культурні потреби і творчі здібності, зокрема потреба у своїх знаннях, а не в завчених чужих і здатність, власне, насамперед не засвоювати відпрацьовані іншими уміння і навички, а творчо перетворювати умови їхнього набуття становить справжню цінність знань, наголосив В. Кремень.

Філософським засадам педагогіки культуро- і людинотворчості присвятив свою доповідь ректор Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова академік В. Андрущенко. Вчений акцентував увагу на тому, що зміна методологічної орієнтації освіти – з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку – вимагає від педагогі-

чної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма зовнішніми впливами, на створення гуманних відносин в освітньому середовищі. Отже, на перший план виходить культурний потенціал освіти та його підпорядкованість людинотворчості.

Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук професор Богуслав Сліверські піддав аналізу стан польської педагогіки на тлі діалогу різних парадигм в галузі соціально-гуманітарних наук. Вчений підкреслив необхідність глибинного взаємозв'язку цих наук, а також їх взаємозв'язку з природничими науками, наголосив, що соціально-гуманітарні науки є за своїм змістом фундаментальними. Сучасна педагогіка має бути плюралістичною, це вбереже її від реліктів минулої ідеологізації, авторитарності.

Такий підхід виявився суголосним і для экс-Голови Комітету педагогічних наук Польщі професора Тадеуша Левовицького, який відзначив гуманістичний, інтердисциплінарний характер педагогіки. Педагогіка є наукою відкритою для інших наук, вона з давніх часів сприяє впровадженню людинознавчих ідей, здобуткам природничих дисциплін тощо. Сьогодні інтердисциплінарність педагогіки є імперативом часу, вона є важливим чинником розв'язання тих освітніх, виховних завдань, які стоять перед людством. Водночас, вчений застерігає: педагогіка не повинна відставати від цивілізаційного поступу, вартість її насправді полягає в тому, щоб вона мала випереджальний характер. Інтердисциплінарність педагогіки, на думку професора Тадеуша Левовицького, повинна постійно удосконалювати стандарти, зміст освіти. Освіта і наука мають бути цілком спрямованими на утвердження гідного, духовного життя людини. Педагогіка належно виконує свою роль тоді, коли вона ще в школі готує дитину до родинного і суспільного життя, спрямовує її на певний вид професійної діяльності. Всебічне обґрунтування ця ідея знайшла у доповіді академіка Н. Ничкало. Людина стає людиною у процесі діяльності, напруженої праці. Наповнена смыслом праця звеличує людину, вона є джерелом життя, її духовної культури і свободи. Вчена зазначає: якщо в центр проблеми інтердисциплінарності ми поставимо систему "людина – праця", як її ядро, то нам відкривається широка палітра органічних взаємозв'язків між багатьма галузями. Завдяки цьому зможемо збагнути всю складність і взаємозумовленість зв'язків: проблеми праці людини з філософією, соціологією, психологією, педагогікою, економікою, фізіологією, ергономікою, культурою та ін. За такої умови набуває закономірності процес формування взаємопов'язаних наукових процесів притаманних конкретній епосі. Академік Н. Ничкало наголошує на тому, що педагогіку праці в

Польщі глибоко обґрунтував професор Тадеуш Новацький. Сьогодні його ідеї знаходять широке впровадження не лише в Польщі, а й Україні. Доречно підкреслити, що учні Тадеуша Новацького – Зігмунт Вятровський, Франтішек Шльосек та ін. розвивають й осучаснюють ці ідеї. Так, професор Франтішек Шльосек розглядає проблему інтердисциплінарності педагогіки у руслі соціології і педагогіки праці. Вчений зазначає, що серед науковців Польщі існує думка, згідно з якою суспільні науки знаходяться в єдності з педагогікою, зокрема, педагогікою праці. Водночас не варто абсолютизувати значення педагогічного соціологізму, адже у вихованні слід враховувати й генетичні чинники, активність, притаманну людині. Педагогіка як наука має послуговуватися різними суспільними теоріями: систем, конфлікту, соціалізації та ін. Від цього залежить якість професійної освіти і навчання, а водночас і розвиток національної економіки. Цей аспект інтердисциплінарності педагогіки знайшов наукове обґрунтування у доповіді член-кореспондента, директора Інституту професійно-технічної освіти НАПН України В. Радкевич. Вчена висловила думку, згідно з якою задоволення потреб економіки в прискореному інноваційному розвитку потребує кваліфікованих трудових ресурсів, внесення суттєвих методологічних коректив у мотиваційний механізм їхньої професійної підготовки. Це особливо є необхідним в умовах зростання ролі інтелектуальної праці, яка є одним із важливих джерел економічного розвитку країни, а творчі здібності працівників – одними з головних засад, що активізують процес виробництва. Підготовка робітників з нових професій пов'язана з технічними інноваціями, особливо з впровадженням ефективних технологій: наукоємних, інформаційно-комунікаційних, ресурсозберігаючих, екологічно чистих, що, відповідно, потребує від робітників необхідності оволодіння новими трудовими навичками. В. Радкевич підкреслила, що інтердисциплінарний підхід є продуктивним не лише у системі формування змісту професійної освіти, а й в організації навчально-виробничого процесу, побудови навчальних планів і програм, стандартів тощо. Ця думка знайшла ґрунтовний розвиток у виступах академіка В. Бикова, професорів: Р. Гуревича, О. Отич, Л. Лук'янової, О. Щербак та ін.

Культурно-цивілізаційні контексти інтердисциплінарності були ґрунтовно висвітлені у доповідях професорів: С. Качора, С. Куніковського, М. Козяра, І. Вільш, Г. Філіпчука, та ін. Зокрема відомий польський вчений і педагог, поет С. Качор торкнувся проблем, пов'язаних із значними змінами в культурі на початку ХХІ століття. На ці зміни, зазначив С. Качор, не у всьому адекватно відповіла педагогіка. А така адекватність має стати запорукою розвитку особистості. Педагогіка, як складова культури, повинна

підготувати особистість не лише як таку, що має високий рівень знань, а є передусім особистістю духовно-моральною, культурною. Причому, як доводить вчений, чим динамічніше відбувається процес змін, тим більш нагальною буде ця проблема. Від педагогіки суспільство очікує ґрунтовних теоретичних основ як дороговказу для практичних справ. Педагогіка, як складова суспільного й економічного життя повинна науково обґрунтовувати цілі виховання і навчання на всіх рівнях розвитку життя людини.

У контексті інтердисциплінарності та культури емоційно виклав свої думки академік Г. Філіпчук. Вчений наголосив на тому, що педагогіка як наука, має навчати толерантності, культурі державно-громадянського діалогу. Загальним традиційним недоліком стає те, що молодь недостатньо знає свою рідну культуру, а також, і зарубіжну.

Натомість освіта отримує чимало “політичних інновацій”, які переважно позитивно не сприймаються. Тому й не дивно, що в освітній сфері держави все ще домінує бюрократично-консервативний тип мислення, за якого є намагання перетворити проблеми політики в проблеми теорії управління освітою. На цій основі в систему часто включаються не класичні й сучасні педагогічні принципи, а закони і порядки, які є або тимчасовими соціальними компромісами, або суб’єктивним баченням реалій і перспектив, що аж ніяк не претендують на системність, науковість, прогнозованість педагогічного процесу. Як правило, “рвані” модернізації і призводять до показового, але небажаного стану, коли операція проведена блискуче, але на жаль, пацієнт помер. Останнім часом відчутною стає соціальна, культурно-освітня незахищеність дітей, батьків, учителів, коли звужується виховне соціосередовище. У науково-освітній галузі сконцентровано найбільше морального й інтелектуального капіталу. Саме завдяки вихователям, учителям, викладачам, науковцям особистість, суспільство, світ виживає, розвивається, прогресує.

Проблемі підготовки учителя присвятили свої наукові доповіді професори: А. Кузьмінський, Г. Васянович, О. Дубасенюк, Е. Салата, Е. Ляска, О. Щербак, Б. Ковальчук, П. Саух та ін. Зокрема ректор Черкаського Національного університету ім. Б. Хмельницького А. Кузьмінський у своїй доповіді здійснив глибокий аналіз підготовки майбутніх учителів щодо застосування міждисциплінарного підходу в навчальному процесі. Вчений сформулював принципи конструювання змісту освіти, згідно з якими реалізується інтегрований підхід у підготовці майбутнього вчителя: принцип оптимального взаємопроникнення природничо-математичних і гуманітарних знань; принцип історизму, що з’ясовує у змісті освіти класичну спадщину та сучасні тенденції розвит-

ку науки, органічний зв'язок із світовою історією і культурою; принцип поєднання теоретичної і практичної складових змісту освіти, що означає професійну або профорієнтаційну спрямованість змісту освіти, зв'язок із майбутньою спеціальністю; принцип екологізації змісту освіти, що визначає сучасні проблеми довкілля.

Ректор Житомирського державного університету професор П. Саух у своїй доповіді переконливо довів, що синергія навчання і виховання є потужним ресурсом системного проекту інтердисциплінарності педагогіки. Натомість ця синергія не всюди і не завжди є задіюваною. Потрібний масштабний прорив до якісно нових загально педагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проектів інтердисциплінарності на зразок амерологічної педагогіки (“амер” з грецької, “родовий атом”), яка має розробляти принципи, правила, прийоми виховання і навчання людини всебічному використанню внутрішніх духовних сил, спрямованих на гармонізацію відносин “людина – світ”.

П'ятий україно-польський (польсько-український) форум узагальнив ідеї і пропозиції учасників та прийняв відповідні рішення. Ректор Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова академік В. Андрущенко оголосив пропозицію щодо проведення шостого форуму у 2015 р. на базі ввіреного йому університету.



---

---

## НАШІ АВТОРИ

---

---

**Андрушко Ярина Степанівна** – викладач кафедри теорії і методики практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ

**Антонюк Галина Дмитрівна** – докторант кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат філософських наук

**Анцибор Анатолій Іванович** – завідувач кафедри педагогіки і психології Вінницького обласного інституту післядипломної освіти, кандидат психологічних наук, доцент

**Васянович Григорій Петрович** – в. о. директора Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Гаврищук Ірина Василівна** – викладач комп’ютерних дисциплін Технічного коледжу Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

**Гордійчук Юлія Юріївна** – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

**Данильчук Лариса Олексіївна** – докторант кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук, доцент

**Даценко Віта Василівна** – доцент кафедри хімії Харківського національного автомобільно-дорожного університету, кандидат хімічних наук

**Дурняк Лілія Богданівна** – аспірантка кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка”

**Заволока Світлана Іванівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

**Захарчук Мар’яна Євгенівна** – начальник Лінгвістично-освітнього відділу Навчально-наукового інституту післядипломної освіти, викладач кафедри іноземних мов Національного університету “Львівська політехніка”

**Зданевич Лариса Володимирівна** – завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

**Керекеша Ольга Владиславівна** – Одеського національного економічного університету, кандидат педагогічних наук

**Клак Інна Євгенівна** – викладач педагогічного коледжу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка

**Колечко Ольга Мар'янівна** – практичний психолог Соціального центру матері та дитини у Львівській області

**Колісник-Гуменюк Юлія Ігорівна** – доцент кафедри психології та педагогіки Львівського державного університету фізичної культури, кандидат педагогічних наук

**Литвин Андрій Вікторович** – завідувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Лопутько Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальноправових та гуманітарних наук факультету підготовки кадрів спеціальних підрозділів Національної академії внутрішніх справ

**Микитюк Оксана Михайлівна** – доцент Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат сільськогосподарських наук, доцент

**Моторна Леся Володимирівна** – викладач Вінницького технічного коледжу, кандидат педагогічних наук

**Онищенко Василь Денисович** – в. о. завідувача відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

**Погорелова Тетяна Феодосіївна** – доцент Національної академії прокуратури України

**Похлєбасва Дарія Олександрівна** – здобувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України

**Причина Юлія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

**Руденко Лариса Анатоліївна** – завідувач відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Якимович Тетяна Дмитрівна** – старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Яслинська Катерина Михайлівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

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 28.11.2013 р.  
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 15,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром  
Видавництва Національного університету  
“Львівська політехніка”  
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000