

---

---

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

---

**№ 6**

**листопад – грудень**

---

**У номері:**

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

---

**м. Львів**

**2013 р.**

---

<p>Засновники:          Інститут педагогічної освіти          і освіти дорослих НАПН України          Львівський науково-практичний центр          професійно-технічної освіти НАПН України          Національний університет          “Львівська політехніка”</p> <p><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: ppro2003@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 Л. Б. Лук’янова,  
 доктор педагогічних наук,  
 старший науковий співробітник І. М. Козловська,  
 доктор психологічних наук, професор,  
 член-кореспондент НАПН України Г. О. Балл,  
 доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло.

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. — № 6. — 252 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

***Григорій Васянович, Василь Онищенко***

Дидактичні засади професійної освіти  
у контексті фундаментальних педагогічних теорій ..... 9

***Андрій Литвин***

Застосування категорії “педагогічна умова” в наукових дослідженнях 35

***Андрій Третяк***

Якість педагогічної освіти в контексті світових тенденцій  
розвитку вищої школи ..... 51

***Лариса Руденко***

Формування комунікативної культури майбутніх фахівців:  
особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи .... 61

***Ганна Брянцева***

Методика навчання майбутніх учителів  
збалансованих комп’ютерних презентацій ..... 70

***Олександр Брянцев***

Методичні рекомендації до візуального ряду  
навчального посібника з комп’ютерної графіки ..... 80

***Юлія Романенко***

Технологія співпраці як шлях реалізації інтеграції  
в навчально-виховному процесі ВНЗ ..... 88

***Інна Довженко***

Роль ділової гри у професійній підготовці  
майбутніх фахівців сфери обслуговування ..... 96

***Любов Ємчик***

Дидактичні підходи до структурування змісту  
підручника для професійної школи ..... 104

***Еліна Луговська***

Педагогічні умови формування фахової компетентності  
техніків-механіків агропромислового виробництва ..... 111

***Лілія Бондар***

Дидактичні засади інтеграції навчально-пізнавальної

та самоосвітньої діяльності студентів у професійній підготовці .....	121
<i>Таїса Зейналова</i>	
Форми інтеграції навчально-виробничого процесу з технологіями виробництва .....	130

## ПСИХОЛОГІЯ

<i>Ірина Волженцева</i>	
Комплексно-структурний аналіз психічних станів студентів у контексті генезису поліфункціональної регуляції .....	137
<i>Роксолана Сірко</i>	
Методологічні питання екстремальної психології .....	145
<i>Марія Гнатюк</i>	
Розвиток технічної обдарованості у студентів як джерело створення об'єктів інтелектуальної власності .....	153

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<i>Олена Будник</i>	
Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності (за результатами формувального експерименту) .....	163
<i>Віра Корнят</i>	
Сучасний стан сформованості діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів .....	173
<i>Ігор Корнієнко</i>	
Особистісні риси старшокласників із повних і неповних сімей .....	181
<i>Лариса Данильчук</i>	
Роль засобів масової інформації у соціальній профілактиці торгівлі людьми	190
<i>Оксана Микитюк</i>	
Роль учителя у формуванні соціальної компетентності школярів в умовах сільських шкіл .....	200
<i>Роксолана Климків</i>	
Вплив міжособистісної взаємодії на формування просоціальних взаємин осіб, які відбувають покарання з випробування .....	208

## ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

***Ірина Пастирська***

Історичний досвід інтеграції змісту освіти ..... 217

***Галина Антонюк***

Початок зближення теоретичної науки з природознавством  
в освітньому просторі України XVII –XVIII ст. .... 224

## ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ

***Лариса Сергєєва***

Прогнозування розвитку ринку праці як інструмент діалогу  
професійних навчальних закладів із соціальними партнерами ..... 235

## НАУКОВЕ ЖИТТЯ

***Світлана Вдович***

Сучасні технології навчання у професійній підготовці  
майбутніх фахівців (*Інформація про Всеукраїнську  
науково-практичну конференцію, м. Львів, 9-10 жовтня 2013 р.*) ..... 243

***Михайло Копельчак***

Розвиток професійно-технічної освіти на регіональному рівні:  
проблеми, рішення, перспективи (*Інформація про XII Педагогічні  
читання пам'яті В. П. Жука, м. Львів, 27 листопада 2013 р.*) ..... 247

**Наші автори** ..... 250

**Статті, опубліковані у журналі**

**“Педагогіка і психологія професійної освіти” у 2013 році** ..... 253

## CONTENTS

### DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>H. Vassianovych, V. Onyshchenko</i> Didactic Principles of Vocational Education in the Context of Fundamental Pedagogical Theories .....	9
<i>A. Lytvyn</i> Application of the Category of “Pedagogical Conditions” in Scientific Research	35
<i>A. Tretyak</i> Quality of Pedagogical Education in the Context of World Tendencies of High Education Development .....	51
<i>L. Rudenko</i> Formation of Communicative Culture of the Future Professionals: Personal-Oriented, Activity and Competence Approaches .....	61
<i>A. Bryantceva</i> Methods of Training Future Teachers to Make Balanced Computer Presentations	70
<i>O. Bryantcev</i> Methodical Recommendations for the Visual Part of Textbooks on Computer Graphics .....	80
<i>Ju. Romanenko</i> Technology of Cooperation as a Way of Implementing Integration into the Educational Process of Higher Education Institution .....	88
<i>I. Dovzhenko</i> The Role of the Business Game in the Professional Training of Future Service Sphere Specialists .....	96
<i>L. Yemchyk</i> Didactic Approaches to Structuring the Content of the Textbook for Vocational School .....	104
<i>E. Luhovska</i> Pedagogical Conditions of Professional Competence Formation of Technician-Mechanics of Agribusiness .....	111

<b><i>L. Bondar</i></b> Didactic Principles of Integration of Learning, Cognitive and Self Educational Activity of the Students in the Professional Training	121
--	-----

<b><i>T. Zeynalova</i></b> Forms of Integration of the Occupational Training Process with the Technologies of Production .....	130
--	-----

## PSYCHOLOGY

<b><i>I. Volzhentseva</i></b> Complex and Structural Analysis of Students' Mental States in the Context of Multifunctional Regulation Genesis .....	137
---	-----

<b><i>R. Sirko</i></b> Methodological Questions of Extreme Psychology .....	145
--	-----

<b><i>M. Hnatyuk</i></b> Development of Technical Giftedness of Students as a Source of Creation of the Objects of Intellectual Property .....	153
--	-----

## SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

<b><i>O. Budnyk</i></b> Preparing Future Primary School Teachers for Social and Educational Activities (Based on the Results of Formative Experiment) .....	163
---	-----

<b><i>V. Kornyat</i></b> Current State of Formadness of Diagnostic Skills of the Future Social Workers	173
---	-----

<b><i>I. Kornienko</i></b> Personality Features of Students from Traditional and Single Parent Families	181
--	-----

<b><i>L. Danilchuk</i></b> Role of the Mass Media in Social Prevention of People Trafficking .....	190
---	-----

<b><i>O. Mykytyuk</i></b> Teacher's role in the Formation of Social Competence of Rural School Students	200
--	-----

<b><i>R. Klymkiv</i></b> The Influence of Interpersonal Cooperation on the Formation of Prosocial Relations of Individuals Serving Probation Sentence .....	208
---	-----

## HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

<b><i>I. Pastyrska</i></b> Historical Experience of Integration of Educational Content .....	217
---	-----

***H. Antonyuk***

The beginning of Rapprochement of Theoretical Science to the Natural History in the Educational Space of Ukraine in XVII-XVIII centuries ..... 224

**MANAGEMENT PROBLEMS**

***L. Sergeyeva***

Forecasting of Labour Market Development as an Instrument of Dialogue Between Vocational Training Institutions and Social Partners 235

**SCIENTIFIC LIFE**

***S. Vdovych***

Modern Educational Technologies in the Professional Training of Future Specialists (Information on the Ukrainian nationwide scientific and practical conference, Lviv, October 9-10, 2013) ..... 243

***M. Kopelchak***

Development of Vocational Education on the Regional Level: Problems, Decisions, Perspectives (Information on XII Pedagogical Readings in Memory of Volodymyr Zhuk, Lviv, November 27, 2013) .... 247

**Our authors** ..... 250

**Articles Published in the Journal**

**“Pedagogy and Psychology of Professional Education” in 2013** ..... 253



УДК 378.1:37.02

*Григорій Васянович,  
Василь Онищенко*

## **ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ**

Хрестоматійним є визначення дидактики як теорії виховання і навчання, що почалася з “Великої дидактики” Я. Коменського. “Уточнюючи її назву, він пише, що це універсальна теорія вчити всіх усьому, і при тому вчити з надійним успіхом, так, щоб не могло бути невдач, щоб ні в учнів, ні в тих, хто вчить, не було нудьги, щоб навчання проходило з радістю, вчити ґрунтовно, не поверхнево, не для форми, а наближаючи учнів до істинної науки, вчити добрим правилам поведінки і глибокому благочестю” [18, с. 11–12].

Сучасне визначення дидактики є таким: “Дидактика – частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання” [9, с. 88].

Дидактика – осереддя педагогіки, тому вона використовує основоположні поняття, категорії та категоріальні структури (зокрема тріаду “виховання – освіта – навчання”) принципи та закономірності творчої діяльності педагогів усіх рівнів, формуючи ціннісно-смісловий універсум (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Дидактика не може не враховувати таких фундаментальних педагогічних питань: “кого вчити?”; “чому вчити?”, або “чого навчати?”; “як вчити?”, або “як навчати?” (принципи і методи навчання), “кому вчити?”, “де вчити?”, “як учитися? (методи і прийоми самостійної творчо-пізнавальної діяльності, творчо-пізнавального навчання)” та багато інших. Питання “чому вчити?” трансформується у доленосний зміст освіти, який завжди є соціально, історично та національно зумовленим (детермінованим). Власне дидактичне питання “як вчити?” проектується у процесуальні проблеми методики навчання численних наукових дисциплін (предметів), тематизується в навчально-освітніх

технологіях, реалізується в персоналістичних навчально-виховних системах, наприклад, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Отже, на основі педагогічних категорій і категоріальних структур та вічних питань педагогіки тематизуються, концептуалізуються, будуються науково-педагогічні дидактичні системи (викладання, навчання, виховання, оцінювання засвоєння знань та ін.).

Загально- і спеціально-дидактичні проблеми досліджуються у численних дисертаціях, монографіях, навчальних посібниках [18; 31; 36]. У сфері цих досліджень знаходяться методологія і дидактика професійної освіти, зокрема сучасної професійно-технічної освіти (ПТО). Цим питанням були присвячені наші статті [8; 28; 29], у яких подано обґрунтування необхідності подальшого дослідження дидактичних засад професійної освіти.

Метою цієї статті є методологічне з'ясування дидактичних засад сучасної професійної освіти в контексті фундаментальних педагогічних теорій в аспекті цілісного системного підходу до проблематики професійного навчання і професійного виховання.

Педагогічна наука вивчає виховання, освіту, навчання в їхній єдності та цілісності як “особливу, соціально й особистісно детерміновану, цілеспрямовану діяльність щодо передавання молодому поколінню соціокультурного досвіду з метою його підготовки до активної і творчої діяльності в суспільстві” [32, с. 115].

Ми погоджуємося з М. Дубінкою [11], що “сучасні умови розвитку вітчизняної педагогічної практики, філософські та психологічні основи педагогічної науки, а також соціальні вимоги до національної системи освіти свідчать про те, що сучасне розуміння дидактики вимагає суттєвого уточнення” [11]. Згадане “суттєве уточнення” розуміння дидактики практично неможливо виразити за допомогою того чи іншого означення або ж певного уточнення класичної дидактики, оскільки сучасна дидактика вивчає: принципи і закономірності виховання–освіти–навчання у цілісній зумовленості та взаємозалежності кожної зі складових цієї тріади; організаційно-педагогічні умови, необхідні для реалізації навчально-виховних процесів; філософсько-педагогічні засади змісту виховання–освіти–навчання в контексті конкретних історичних, державних, соціально-гуманітарних, культурних, загальнолюдських норм і традицій, морально-духовних, національно та релігійно орієнтованих чинників та ін.

Деталізуючи і конкретизуючи надскладні проблеми, які має досліджувати педагогіка як наука і мистецтво, перед дидактикою постають такі теоретичні та практичні завдання [31, с. 117–118; 36, с. 7–8]: 1) розробка змісту загальної та професійної освіти у вищих навчальних закладах різ-

них типів та закладах ПТО з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку України і реалій сучасного інформаційного суспільства; 2) удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання); 3) дослідження й обґрунтування філософсько-педагогічних і науково-дидактичних засад подальшого розвитку та підвищення пізнавальної творчо-вольової смислотворчої активності та самостійності учнів/студентів у навчальному процесі; 4) проведення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу як в умовах ВНЗ, так і ПТНЗ; 5) науково-методологічне і філософсько-педагогічне обґрунтування шляхів інтеграції та творчого синтезу сучасних навчальних дисциплін; 6) створення (тематизація, концептуалізація, модернізація) інноваційних навчально-освітніх технологій; 7) побудова змісту і процесу виховання-освіти-навчання на основі фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), у яких концептуалізовані й тематизовані основоположні поняття, категорії та категоріальні структури, що задіяні у ціннісно-смысловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва; найважливішими сучасними ФПТ є: педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія, педагогічна ноетика, педагогічна акмеологія [3; 23–29; 30].

Отже, теоретико-методологічні проблеми сучасної дидактики можна окреслити в ціннісно-смысловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів дидактики. З іншого боку, в контексті філософсько-педагогічної ноології ми констатуємо фундаментальний персоналістичний аспект дидактики. Усі окреслені аспекти дидактики взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного. Так, наприклад, взаємозв'язок аксіології та когнітології в zasadничує центральну проблему дидактики – проблему ноологічного перетворення знань у переконання. Дійсно, засвоєні та засвоювані системи знань опосередковуються (модулюються) тими чи іншими морально-духовними, духовно-естетичними установками та ціннісними орієнтаціями. Персоналістичний аспект дидактики акцентує нашу увагу на становленні та розвитку учня (дитини, підлітка, юнака). Це вимагає, своєю чергою, переосмислення традиційного структурування змісту навчання (когнітологічний аспект дидактики). Переорієнтація мети навчання та виховання, перебудова класичних форм презентації знання, форм викладання й

учіння, розвиток духовно-пізнавальної активності та морально-духовної культури учнів суттєво змінюють традиційну систему навчання і виховання, його зміст, методи та форми організації. Все це вимагає розробки фундаментальних категоріальних матриць (сіток) сучасної дидактики, зокрема її основоположних понять, принципів і закономірностей.

Закони дидактики виражають суттєві, стійкі, інваріантні, необхідні зв'язки у структурі культурно-освітньої діяльності. Тут ми зустрічаємося зі складним переплетінням найрізноманітніших суб'єктивних та об'єктивних факторів (ноологічного, антропологічного, психологічного, соціального, національного, історичного тощо). Ця багатофакторність і багатофункціональність навчально-виховного процесу вимагає виділення і концептуалізації низки теоретико-методологічних аспектів інтегральної дидактики або синергетичної дидактики, серед яких найголовнішими є такі: онтологічний, аксіологічний, епістемологічний, формально-логічний, соціологічний, системно-структурний, мовно-інформаційний, психо-фізичний, психологічний, ноологічний та ін.

Ноологічна дидактика як цілісна синтетична теорія навчання-освіти-виховання є частиною розмаїтого педагогічного знання, основоположною її частиною. Це означає, що нам необхідно чітко розрізнити галузі знань, із якими має справу педагогіка як наука і мистецтво. Оскільки категорії “знання” і “пізнання” є фундаментальними категоріями філософії (епістемології, гносеології), то нам треба специфікувати ці категорії в педагогічному контексті. Це означає дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій. Більше того, у контексті фундаментальних педагогічних теорій з'ясовуються й експлікуються інші категорії та категоріальні структури педагогіки, зокрема такі, як пізнання – розуміння – знання” і розуміння – уміння – мислення”. Ці тріади можуть бути адекватно з'ясовані лише у цілісному взаємозв'язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами педагогіки, як “навчання – освіта – виховання” і “творчість – майстерність – діяльність”.

Епістемологічний аспект педагогіки розкривається у трьох фундаментальних педагогічних теоріях: педагогічна когнітологія, педагогічна герменевтика і педагогічна ноетика.

Онтологічний аспект педагогіки тематизується і концептуалізується педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною естетикою й етикою. Аксіологія освіти породжує педагогічну аксіологію.

Класична дидактика виконує такі основні функції: розвивальну, освітню та виховну. Дидактичне діяння означених вище функцій спрямовується на дух, душу і тіло людини. Їх взаємодія реалізується в

ноосфері людини – сфері Духа. Тут здійснюються всі педагогічні функції навчання-освіти-виховання молодшої людини.

Гармонійна реалізація розвивальної, освітньої (власне когнітивної) та виховної функцій завжди була і є головною метою навчально-освітньо-виховного процесу. А це означає, що мова йде про гармонійну єдність навчання і розвитку учнів, їх духовного становлення та належного виховання. У цьому процесі розвиваються всі складові ноосфери людини: уява-інтуїція-розум; віра-совість-воля; любов-радість-надія. Розвиваються творчо-вольові здатності учнів і студентів. При цьому збагачуються пізнавальні, духовно-розумні інтереси, спостережливість, культура уваги і мислення, розвиваються різні види пам'яті (словесно-логічна, образна, емоційна, етична й естетична). У процесі навчання-освіти-виховання збагачуються і вдосконалюються більш чи менш інтенсивно всі ноосферні якості та здатності людини, спрямовуючись до духовно-гармонійного розвитку людської особистості.

Важливою складовою педагогіки як науки і мистецтва є професійна педагогіка, у контексті якої можна виразити проблематику розвитку професійно-технічної освіти (ПТО) [10; 12; 13; 33]. Справді, професійна педагогіка є наукою про загальні та специфічні поняття, принципи, закономірності, правила, норми й умови виховання-освіти-навчання і формування особистості фахівця-професіонала. Професійна педагогіка розкриває дидактичні, методологічні, концептуальні, теоретичні та методологічні основи процесів у професійних закладах освіти. Предметом професійної педагогіки, зокрема професійної дидактики, є системи і процеси освіти, теоретичного та виробничого навчання, виховання та формування особистості професіонала.

Чільне місце у стратегії розвитку ПТО займає комплексне науково-педагогічне забезпечення, яке включає такі складові: організаційно-педагогічну; педагогічно-когнітологічну (змістовий аспект ПТО); дидактичну; гуманітарну тощо. Кожна з цих складових потребує окремого монографічного викладу, а тому зупинимося лише на одному з аспектів науково-педагогічного забезпечення ПТО – гуманітарному.

Під гуманітарним забезпеченням ПТО розуміємо всю ту проблематику, яка пов'язана передусім із гуманізацією і гуманітаризацією ПТО. Ми дотримуватимемося визначення, наведеного в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка. "Гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та

інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення” [9, с. 76]. Проблематика гуманізації освіти пов’язана з формуванням морально-духовних відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання учасників педагогічного процесу етико- й естетико-ціннісного досвіду розуміння людини тощо. У науково-педагогічному контексті цю проблематику охоплюють такі фундаментальні педагогічні теорії, як педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна акмеологія та педагогічна аксіологія.

Своєю чергою, “гуманітаризація освіти – переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного і системного мислення” [9, с. 76–77]. Гуманітаризація освіти спрямована на подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів і робочої сили з його нехтуванням людиною і духовними цінностями. Одним із найважливіших практичних напрямів гуманітаризації освіти, як зазначав С. Гончаренко, є перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової філософської та загальнокультурної спадщини, філософських та етичних концепцій тощо. “Гуманітаризація освіти передбачає також підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін при радикальному їх оновленні” [9, с. 77].

Отже, провідними напрямками реформування освіти в Україні виступають гуманізація та гуманітаризація. І як справедливо зазначає В. Возняк, “гуманізація протистоїть авторитаризму, а гуманітаризація – технократизму в організації та здійсненні педагогічного процесу” [7, с. 96]. Якщо гуманізація покликана подолати технократичне ставлення до людини, то гуманітаризація – подолати технократизм у царині змісту навчання. “Технократизм, авторитаризм, бюрократизм і формалізм – характеристики суто логічного мислення в його, так би мовити, соціальному вжитку. Втім, вони – іманентні традиційному педагогічному мисленню. Саме собою логічне мислення гранично технократичне... Технократизм – апогей “засобу”. Він є апологією та ідеологією речовинного покріпачення людини. З погляду технократичної ідеології школа, навчання, освіта – лише підготовка до життя, але не саме життя... У межах технократично спотвореного мислення людина постає лише в ролі засобу для чогось іншого, а це, як відомо, коріння неморальності як такої, – натомість власна “мораль” самої системи” [7, с. 101].

Зауважимо, що у наш час професійна освіта відходить від жорсткого доктринального характеру підвищення кваліфікації чи перекваліфікації працівників. При цьому акмеологічна установка творчо-пізнавальної активності фахівця стає вирішальним чинником підвищення кваліфікації та професійного зростання особистості. Дидактична тріадна активність мотивації-вибору-орієнтації, герменевтична спрямованість розуміння-уміння-мислення та професійна активність творчості-майстерності-діяльності доповнюються акмеологічними категоріями творчо-вольового спрямування до досконалості, акмеологічної самоактуалізації та самореалізації особистості у нашому динамічному світі. Творчо-вольове спрямування до досконалості доповнюється, своєю чергою, інтелектуально-творчою ініціативою. Ці питання входять у контекст такої ФПТ, як педагогічна акмеологія [25], яка не може обійтися без вивчення потенційних та актуальних характеристик особистості. Їх досліджували багато філософів і психологів. Перехід потенційного в актуальне реалізується через розвиток творчого потенціалу особистості у процесі мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення, при формуванні самосвідомості й розвитку професійної Я-концепції особистості. Основною акмеологічною ідеєю є те, що творча особистість характеризується не лише у своєму реальному функціонуванні, в ситуації самореалізації тут і тепер, а й у потенційному самопроектуванні, у постійній самоактуалізації. Певні аспекти цієї ноологічної ситуації досліджує також психологія творчості.

Сучасна ноологічно-гуманістична психологія розкриває якісно нову гармонійну єдність віри-совісті-волі та підсвідомості-свідомості-надсвідомості з огляду на прагнення особистості до самовдосконалення. Фазова станово-подійна динаміка ноосфери людини оновлюється і самотрансформується, що утворює автентичну прерогативу духа, спрямованого до творчості та самозростання. Тут задіяні глибокі ноологічні здатності людини у тріадній творчій активності уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі та любові-радості-надії.

Сьогодні в педагогіці інтенсивно розробляється її категоріальний апарат (аналітичний аспект) і створюються концепції навчально-виховних систем, педагогічні технології, педагогічні теорії тощо (синтетичний аспект), зокрема створюється інноваційна дидактика професійної освіти. Тобто тут характерна класична схема розвитку науки в діалектичній єдності аналізу і синтезу з урахуванням усіх рівнів дидактичної навчально-виховної практики, яка здійснюється в інформаційному суспільстві ХХІ століття.

Сучасна дидактика істотно розширює арсенал своїх науково-методологічних і навчально-виховних принципів і засобів, які вже ор-

ганічно входять у нові навчальні посібники з цієї дисципліни [18; 31; 36]. “Принципи навчання – категорія дидактики. Це положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів навчання, в основу розроблення і конструювання форм організації навчання. Це своєрідні вимоги, виконання яких дає змогу не тільки теоретично, а й практично створювати і реалізувати систему навчання. У перекладі з латинської мови термін “принцип” означає першооснова, начало, правило. У контексті цього визначення принципи – це основа, система вимог для створення і реалізації системи навчання” [18, с. 15–16].

Надзвичайно важливим у руслі дидактичної проблематики є такі принципи навчання і виховання: принципи природовідповідності, культуровідповідності, індивідуалізації, соціалізації, професіоналізації, особистісно орієнтованого навчання, принцип творчо-діяльнісно-професійного навчання та ін. Охарактеризуємо ці принципи детальніше.

Розглянемо спочатку принцип природовідповідності, який називають аксіомою дидактики [18, с. 89]. Оскільки цей принцип є аксіомою, то цілком доречно починати саме з нього. І, як зазначає І. Малафіїк, за аналогією з математикою це мала би бути аксіома, яка стала б пояснювальним началом, підґрунтям усіх педагогічних явищ, процесів, фактів. Таким підґрунтям було обрано принцип природовідповідності. Однак зауважимо, що для побудови тієї чи іншої математичної теорії використовується, як правило, не одна аксіома, а певна система аксіом.

Про природовідповідність у педагогіці, зазначає І. Малафіїк, дуже гарно сказав А. Дістервег, на думку якого, це має бути вищий головний принцип, який не може бути виведений і який не потребує доведення. Бо якби він був доказуваним, то його можна було б вивести з інших положень, отже, тоді він сам не був би вищим, а, отже – головним, тобто аксіомою. Цей принцип має бути загальним. Тобто з нього мають бути виведені всі інші положення, завдяки йому вони мають одержати своє обґрунтування. Усе те, що з ним узгоджується, має бути правильним, що не узгоджується – неправильним. Він має бути панівним у даній науці, йому мають підкорятися всі інші твердження. Отже, принцип природовідповідності є визначальним принципом освіти, навчання і виховання [18, с. 89].

Далі І. Малафіїк яскраво описує педагогічний зміст природовідповідності у контексті філософського натуралізму, наділяючи Природу атрибутами Бога-Творця: “Оскільки Природа заклала в конкретну людину ті чи інші задатки, то це, очевидно, бажання Природи. Тоді той, хто сприяє розвитку цих задатків і їх зміцненню, діє в інтересах самої Природи” [18, с. 90]. Врешті-решт, суть принципу природовідповідності



зводиться до того, що “всі дії щодо навчання та виховання дитини мають відповідати її природі, закономірностям її розвитку, задаткам, здібностям, нахилам, інтересам” [18, с. 91].

На відміну від філософсько-матеріалістичного розуміння сутності людини, у своїх науково-педагогічних дослідженнях ми розвиваємо ноологічний підхід у контексті християнського віровчення про людину як образ і подобу Божу [5] і зазначений вище дидактичний принцип природовідповідності виховання і навчання молоді органічно вписується в систему принципів ноологічної дидактики, будучи смислоутворювальним принципом ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій [23]. На цій основі ми доводимо, що для синтезу ФПТ, зокрема сучасної дидактики, необхідна цілісна система принципів (аксіом), які органічно входять у ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва [3; 5–8; 21–27; 30]. Своєю чергою, як доведено діалектикою, поняття, категорії, категоріальні структури і принципи тієї чи іншої теоретичної системи можуть бути адекватно з’ясовані лише у цілісній їх системі взаємозумовленості та взаємозалежності. А тому доречно розглянути реалізацію принципу культуровідповідності, який базується на таких сенсоутворювальних поняттях культури, як цінність, якість, значущість, моральність тощо. Принцип культуровідповідності експлікує (уточнює), розкриває значущість описаного вище принципу природовідповідності, автентично виражаючи сутнісно соціально-культурну природу людини.

Результати багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (Ю. Бабанський, В. Брудний, С. Глушкова, Ш. Дарел, О. Налчаджян, Є. Новікова та ін.) доводять, що процес професіоналізації студента/учня відбувається більш ефективно тоді, коли і викладач/вчитель, і студент/учень на належному рівні усвідомлюють роль, значущість культури як на особистісному, так і на суспільному рівнях. На цій основі у сучасних навчальних посібниках із дидактики виокремлюється (в контексті методології дидактики) культурологічний підхід [36, с. 12]. Культурологічний підхід в аспекті власне дидактичної проблематики трансформується (проектується) в один із найважливіших принципів дидактики – принцип культуровідповідності, здатний забезпечити формування у майбутнього спеціаліста непрагматичної зацікавленості широкою освіченістю, можливість самостійно розвивати ціннісні орієнтації, творчу діяльність, домінантними складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура. У культурі слід шукати те, що пов’язує спеціально-професійне із загальнокультурним, зокрема з духовно-культурним, що може сприяти набуттю майбутньої професійної майстерності.

Формуючи методологічні основи дидактики, В. Чайка описує низку підходів (методологічних, зрозуміло), а саме: системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний та ін. [36, с. 9–14]. Однак дидактика як конкретна педагогічна теорія потребує належної трансформації, конкретизації та деталізації загальнометодологічних підходів із метою її евристичного, творчо-діялісно-пізнавального застосування. Результатом вказаної трансформації є дидактичні принципи та категоріально-структурний апарат дидактики. Іншими словами, необхідно виконати процедуру категоріально-структурного (і в основі своїй аксіоматичного) синтезу сучасної дидактики як однієї зі складових теоретичної педагогіки. На наше переконання, такий синтез уможлиблюється на основі сучасних фундаментальних педагогічних теорій. Справді, аксіологічний підхід – це автентичний контекст такої ФПТ, як педагогічна аксіологія, акмеологічний – педагогічна акмеологія, синергетичний – педагогічна синергетика та ін.

Продовжуючи з'ясування принципу культуровідповідності, зазначимо, що він діалектично поєднується з принципом мультикультурності та трактується двоїсто. По-перше, у тому розумінні, що педагог може забезпечити демонстрацію шляхом навчальної техніки багатоманітних зразків функціональної культури, яка констатує, що особистість не лише засвоїла сукупність певних фундаментальних культурологічних знань, а й ефективно реалізує їх у професійно-трудовій, суспільно-політичній і духовній сфері, у сім'ї, побуті, дозвіллі, у спілкуванні з ближніми чи колегами тощо. Мова йде про шляхи, способи утвердження культури повсякденності в її когнітивних, рукотворних, екологічних та інформаційних виявах. Мультикультурне високотехнологічне освітнє середовище повинно містити можливості формування культури пізнання, дозвілля, винахідництва, експлуатації технічних засобів, ставлення до інформації тощо.

Сучасний український філософ С. Кримський застосовує діяльнісний підхід до аналізу сутності культури і розглядає її як динамічний процес, вона живиться переживанням історії, вона є одним із найважливіших чинників перетворення буття людини, сенсу її життя. “Культура завжди оточена хмарою паракультури й антикультури, і лише історія проголошує вердикт відносно того, що належить до справжніх культурних здобутків, а що – ні, бо розмежування тут є динамічним, адже сама культура відтворює історичний досвід і є виразом духу історії” [17, с. 367].

Полікультурна освіта базується на основі принципу взаємодії та взаємобачення. Цей принцип відносин деталізується такими загальнометодологічними положеннями:

1. Будь-яка культура є сукупністю неповторних і незмінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вияву кожний народ заявляє про себе всьому світові.

2. Утвердження культурної самобутності сприяє звільненню народів, і навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї самобутності або загрозою її існуванню.

3. Культурна самобутність є неоціненним скарбом, розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожний народ і кожну групу, заставляючи її черпати сили у своєму минулому, засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення.

4. Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною, універсальність утворюється з досвіду всіх народів світу, кожний із яких утверджує свою самобутність, а культурні різноманітності нерозривно взаємопов'язані одна з одною.

5. Всі культури становлять єдине ціле в загальній спадкоємності людини. Культурна самобутність народу оновлюється і збагачується в результаті контактів із традиціями і цінностями інших народів. Культура – це діалог, обмін думками й досвідом, пізнання цінностей інших, в ізоляції вона чахне і гине.

Отже, діалогічність – це особлива якість культури, що прагне до цілісності. Ця якість забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, окаменіння і ритмізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає рівноваги, компромісу. Концепція діалогу культур є однією з теоретичних основ полікультурної освіти.

Сучасні вчені досліджують взаємозв'язок загальнолюдського і національного в культурі, сутність і зміст масової й елітарної культур, причини й умови, функціонування субкультури тощо.

Найважливішою складовою культури людства, і насамперед духовної культури, є ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва в аспекті виховання-освіти-навчання молоді, зокрема професійної освіти та професійної культури фахівців.

Родовим для розуміння сутності понять “професійна освіта”, “вища освіта”, “післядипломна освіта” тощо є поняття “освіта”. Це поняття віддзеркалює процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь, навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності ви-

значають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості [8, с. 614–616].

На основі родових понять “культура” й “освіта” утворилося нове поняття – “полікультурна освіта”. Це поняття поширилося у світовій педагогіці з 60-х років ХХ століття; воно характеризує співіснування і взаємодію різних культур, культурно-освітніх систем, жодна з яких не є домінуючою.

Сучасне визначення поняття “полікультурна освіта” є не повним. Значна кількість дослідників обмежує його рамками національної, расової, етнічної культури і вбачає його мету у вихованні толерантності стосовно інших культур, у виробленні знань і розуміння відмінностей і подібностей між ними. Американські вчені Д. Голлнік і Ф. Чінн вважають, що полікультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей із фізичними і розумовими відхиленнями. На концептуальному рівні сутність і зміст полікультурної освіти американські вчені обґрунтовують у двох основних напрямках: радикальному і поміркованому.

Зміст поняття “полікультурна освіта” трактується у контексті залучення підростаючих поколінь до етнічної, національної і світової культур, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити у багатонаціональному середовищі. Полікультурна освіта покликана створити у навчальних закладах таке сприятливе середовище, у якому кожен учень, студент, незалежно від своєї ідентичності, має однакові з усіма можливості для реалізації свого конституційного права на отримання рівноцінної освіти, для реалізації своїх потенційних можливостей і соціального розвитку під час навчання. Але значущість полікультурної освіти цим не обмежується, оскільки вона проектує поведінку людини у майбутнє. Отримані під час навчання полікультурні знання і в майбутньому працюють на зниження конфліктності в суспільстві, розвиток толерантності стосовно всіх культурних відмінностей і своєрідностей, на створення умов, які гарантують вільний вибір індивідом своєї ідентичності та шляхів її самоактуалізації та практичної професійної самореалізації.

Дидактична цілісність змісту освіти розглядається у єдності таких складових: культурологічної сутності змісту освіти, культурологічного професійно-особистісного підходу до проектування змісту професійної освіти, дидактичної приналежності категорії цілісності змісту професійної освіти і системно-структурного способу її розгляду [34, с. 45]. Згідно такого підходу, система культурологічних умов модернізації змісту в контексті культури передбачає: формування змісту освіти з урахуванням історичних закономірностей і особливостей розвитку цивілізації, культури, які детермінують не лише певний

тип людини культури (інтелігент), а й шляхи його досягнення, втілюючись у певні педагогічні проекти і технології; віддзеркалення закономірностей (причинно-наслідкових) зв'язків, відповідно до яких не лише рівень розвитку культури і цивілізації визначає рівень розвитку освіти, а й освіта стає джерелом розвитку культури і цивілізації, генератором нових культурних і цивілізаційних форм; цілісну єдність духовних, соціальних і технологічних компонентів змісту виховання і навчання в системі когнітивно-ціннісно-регулятивних координат із тим, щоб і значення (цивілізаційна парадигма), і цінності, і смисли (культурологічна парадигма) становили оновлене ядро модернізованого змісту загальної та професійної освіти; розгляд процесуально-дидактичної сторони освіти як культурного акту (події), через який здійснюється реалізація важливих соціокультурних функцій: способів входження людини у світ культури; професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації особистості. Багато вчених сучасну культурологічну парадигму доповнює особистісно орієнтованим підходом, що вимагає доступного викладання навчального матеріалу з метою його адекватного сприйняття учнем, студентом [14, с. 18].

Крім того, професійна освіта в контексті культури стає реальністю на рівні стандартів, які визначатимуть ціннісні установки освіти і конкретної особистості. Стандартизація розглядається як конвенціональна норма, яка дозволяє формувати у суб'єкта навчання загальнокультурну компетентність, його здатність орієнтуватися в джерелах інформації, вміння селекціонувати її у своїй професійній діяльності.

Виключно важливим компонентом загальнокультурної компетентності є мовленнєва культура учнів, студентів, викладачів. Це стосується не лише рідної мови як головного елемента культури, а й іноземної мови. Як справедливо зазначає Т. Камянова, системний підхід до змісту навчання іноземним мовам є вагомим показником рівня освіти загалом, реального вияву свободи особистості, її гуманістичних, людинотворчих начал. Ще Піфагор висловлював думку, що для пізнання характеру, культури народу необхідно вивчати його мову. Отже, взаємозв'язок і взаємодія культури і мови у процесі її функціонування повинні становити змістовну складову навчання й учіння. Соціокультурний компонент змісту навчання нерозривно взаємопов'язаний із цілісною системою іншомовних знань, умінь і навичок, які забезпечують формування мовної та комунікативної компетентності як кінцевої мети оволодіння іноземною мовою [15, с. 37-38].

Важливий також інший аспект: принцип мультикультурності передбачає врахування субкультурних контекстів, тобто можливість опори на емпіричний соціокультурний досвід учнів. Саме так розв'язують цю проблему такі ФПТ, як педагогічна етика, педагогічна герменевтика, педагогічна

аксіологія та ін. Володіючи якістю мультикультурності, техніко-технологічні компоненти освітнього середовища повинні передбачати можливості використання різноманітних сенсорних каналів отримання інформації, підтримки засобами навчальної техніки індивідуальних пізнавальних і комунікативних стратегій. Низький рівень мультикультурності як викладачів, так і учнів ПТНЗ стає значним бар'єром для професіоналізації учнів.

З іншого боку, навчально-виховне (дидактичне) середовище повинно сприяти виконанню принципу ефективної продуктивності, який передбачає повноцінну участь учнів/студентів у всіх життєвих процесах, інтеграцію процесів оволодіння і застосування знань у всіх сферах життєдіяльності. Проте очевидно, що на шляху реалізації цього принципу стоять значні перешкоди. Однією з них є те, що, наприклад, у багатьох ПТНЗ існують морально і фізично застарілі техніка й обладнання. Вони вже не можуть бути продуктивними для якісного застосування учнями. Натомість значна кількість керівників сучасних фірм, підприємств, установ не бажає брати для проходження повноцінної практики учнів ПТНЗ. Отже, це негативно впливає на процес їхньої професійної підготовки, можливість бути достатньо життєздатними не лише нині, але й у майбутньому.

Очевидно, що навколишнє середовище гіперполітизоване, ідеологізоване. Учні важко зрозуміти суть тих чи інших політичних баталій, але він інтуїтивно відчуває, що боротьба точиться за добробут не народу, а власне можновладців. За такої ситуації у вихованців ПТНЗ формується громадська і політична пасивність. Результати опитувань свідчать, що понад 50% учнів не підтримують взагалі жодних суспільно-політичних рухів. Сталою тенденцією серед учнів є бажання народитися і жити за кордоном, оскільки перспективи гідного життя серед значної кількості учнів є маловірогідними.

Розглянемо інноваційний принцип сучасної дидактики – принцип творчо-діяльнісно-професійного навчання. Цей принцип концептуалізується і тематизується у контексті такої сучасної ФПТ, як педагогічна ноетика [22].

Педагогічна ноетика як фундаментальна педагогічна теорія охоплює всі етапи навчально-виховного процесу, зокрема професійну освіту. Ноетика інноваційної професійної творчо-пізнавально-діяльнісної освіти (ТПДО) наголошує на тому, що головною метою професійного навчання є формування у молоді людини ідеалів творчості-майстерності-діяльності (ТМД). Це означає, що професіонал спрямовується на усвідомлення і пошуки проблем у своїй професії та на уміння їх самостійного дослідження і вирішення. Молода людина з творчо-вольовим підходом до ТМД розглядає своє професійне інформаційне середовище не як стійку і гармонійну структуру, до якої можна вдало пристосуватися, а як пробле-

мне поле різноманітних питань і рішень, як професійну герменевтичну ситуацію, що в zasadничується тріадною активністю питання–розуміння–відповідь та пізнання–розуміння–знання. Інформаційна професійна структура у ноетичному аспекті виступає як сфера епістемологічної та герменевтичної невизначеності, проблемності та таємничості, пізнавальної і практичної нереалізованості всіх можливостей пізнання–розуміння–знання, мотивації–вибору–орієнтації, розуміння–уміння–мислення і творчості–майстерності–діяльності. І хоч ці невизначеності й нереалізованості редукуються у цілий комплекс багатоманітних проблем і таємниць, які належить подолати й осягнути, вони є для молодой людини унікальною можливістю творчо-вольової самоактуалізації та самореалізації. Для такої творчо зорієнтованої та натхненної молодой людини життя стає життям–пізнанням, творчо-вольовим спрямуванням і пориванням, сповненим багатоманітністю проблем, таємниць і можливостей їх осягнення і вирішення. Така проблемно зорієнтована молода людина здійснює постійну трансгресію – подолання меж відомого – невідомого, знання – незнання, спрямовується до інноваційного, творчого діяння. Неодмінною умовою інтелектуального розвитку стає безперервний пошук, стан інтелектуального напруження і натхнення та розумової бадьорості.

Нами були розглянуті ноетичні аспекти професійної ТПДО – освіти проблемно зорієнтованої творчо-вольової активності та діяльності інноваційної людини. Далі проаналізуємо когнітивні особливості самоактуалізації та самореалізації студента чи майбутнього молодого фахівця у системі ТПДО. Тут важливого значення набуває процес нетрадиційного засвоєння й одержання знання про світ і людей, про себе самого і свою професію. Це когнітивний аспект інноваційної ТПДО. Когнітивна (інформаційна, знаннєва) озброєність стає необхідною умовою у процесі творчо-пізнавально-діяльнісного навчання і творчого вирішення професійних проблем. Знання, що здобуваються у базовій професійній освіті, стимулюють мислення, покращують розуміння і стимулюють творчість–майстерність–діяльність майбутнього фахівця.

Виходячи із засад педагогічної психології, педагогічної ноетики і педагогічної когнітології, можна окреслити специфічні методи і можливості, якими може користуватися при здобуванні та засвоєнні нових знань інноваційно і трансгресивно зорієнтована молода людина. Значну частину різноманітних знань діти і студенти засвоюють природним шляхом у сучасному мовно-інформаційному просторі. Структура існуючого ціннісно-сміслового універсуму (ЦСУ) буття і мислення дозволяє особистісне (монадне) буття, безпосереднє життя–пізнання, особистісний досвід спілку-

вання, безпосередній контакт із носіями знань збагачувати свою пам'ять, душу, ноосферу та професійні знання. Крім цього, вирішуючи навчальні та практичні завдання, студенти вчаться формулювати певні гіпотези, створювати для себе самих евристичні правила й оператори мислення, ті чи інші дослідницькі процедури й алгоритми. У результаті такої праці, тріадної активності мотивації-вибору-орієнтації формується розуміння-уміння-мислення. Особливого значення у цьому творчо-вольовому і смислотворчо-пізнавальному процесі мають ті проблеми, які допускають множину ймовірних і цікавих рішень. При цьому стимулюється творчо-пізнавальне мислення, розвивається професійна кмітливість, здогадливість і творча фантазія. У дидактичному аспекті тут спрацьовує принцип зменшення ролі чисто вербального, формально-логічного засвоєння знань, зростає інтенсифікується тріадна активність ТМД. У цьому процесі навчання збільшується значущість інформації типу "я знаю, як" у порівнянні з інформацією типу "я знаю, що". Тут більше уваги приділяється інтенсифікації уяви-інтуїції-розуму, виробленню розуміння-уміння-мислення у своїй професійній сфері. При цьому створюються власні герменевтичні евристики мислення і розуміння. Відповідно до принципів сучасної педагогічної ноетики і педагогічної когнітології професійне знання здобувається і засвоюється не для відтворення на іспитах, а для того, щоб використати його у процесі вирішення конкретних професійних завдань. Завдяки цьому індивідуально-зорієнтована ТПДО, індивідуальна система розвитку професіоналізму стає творчо-діяльною, творчо-продуктивною, оперативною системою. При цьому породжуються нові оператори тріадної активності МВО-ТМД-РУМ, нові ноетичні та когнітивні реальності. Здобуті та засвоєні в ноетичній і герменевтичній активності системи ТПДО професійні знання є принципово структурованими, а не аморфними знаннями системи професійно-пасивно-пізнавальної освіти (ПППО). Це структурування є, як правило, особистісним, тому що тут задіяні особисті досвід, евристики, герменевтика.

Особистісна ноетична і герменевтична спрямованість трансгресивної (інноваційної) молоді людини окреслюється, насамперед, своїми результатами пізнання-розуміння-знання, розуміння-уміння-мислення. Про герменевтичну і ноетичну спрямованість треба говорити тому, що онтологія ЦСУ не дана нам безпосередньо. Цю онтологію ми здобуваємо, осягаємо шляхом тріадної активності МВО-ТМД-РУМ, тобто через власну об'єктивізацію, через власну творчу діяльність. Герменевтичний і ноетичний аспекти не враховувалися до цього часу у сфері природничо-наукового, технічного (негуманітарного) знання і пізнання. Не врахову-



валися також психолого-ноологічні аспекти тріадної Я-концепції, зокрема професійної Я-концепції. Тепер “Я-концепція” розглядається як фактор професіоналізації підлітків і студентів [10].

Динаміка розвитку Я-концепції зумовлюється психологічними і ноологічними факторами. Наприклад, в основі етичної й естетичної орієнтації лежать незбагненні чинники Імпресивного Я (Ім-Я) людини, пов’язані з генетичною й архетипною спадковістю. Людина може сприймати смисл свого Ім-Я через досить-таки відносні детермінанти. Наприклад, “Я є те, що Я вмю”, “Я є те, що визначає моя референтна група”. Завданням ноологічного розвитку Я-концепції є плекання духовно розумних, морально-духовних, духовно-естетичних пріоритетів. Цими короткими зауваженнями не вичерпується Я-концептуальний (психолого-ноологічний) вимір професійної підготовки студентів. Але без урахування динаміки зростання професійної Я-концепції неможливим стає належне управління процесом професійного становлення і розвитку студентів [29].

Розглянемо власне ноетичний аспект професіоналізації, який істотною мірою пов’язаний із тріадною активністю МВО–ТМД–РУМ. Проблематика професійного розуміння-уміння-мислення, професійної творчості-майстерності-діяльності та розглянута вище науково-педагогічна ситуація мотивації-вибору-орієнтації є автентичною проблематикою педагогічної ноетики. У цьому контексті досліджуються важливі питання педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного мислення та ін. Кожна з цих категорій стосується будь-якого розвиненого у наш час професіоналізму, того професіоналізму, який є власним предметом професійної освіти.

Справжній професіоналізм у будь-якій сфері сучасної культури і цивілізації можна оцінити у цілісному його виявленні за допомогою певного категоріального ладу педагогіки як науки і мистецтва. Дослідження ж окремої категоріальної структури типу “професійне мислення” у відриві від однопорядкових категоріальних структур не може бути ефективним. Непереконливим є, наприклад, визначення сформованості професійного мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів за такими чотирма рівнями: 1) високий рівень – творче мислення; 2) достатній рівень – репродуктивно-творче мислення; 3) середній рівень – репродуктивне мислення; 4) низький рівень – інтуїтивне мислення [20, с. 95]. Дійсно, “високий рівень” професійного педагогічного мислення в реальних навчально-виховних умовах характеризується тріадною активністю уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії. Яскравим прикладом такого високого професіоналізму може бути В. Сухомлинський, педагогічне мислення якого є і психологічним, і соціально-полі-

тичним, і етичним, й естетичним та ін. Ноетико-педагогічний професіоналізм В. Сухомлинського треба описувати категоріальною сіткою фундаментальних педагогічних теорій, зокрема тріадною активністю мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення і творчої діяльності. Це означає, що для оцінки педагогічного професіоналізму треба, принаймні, залучити весь поняттєвий і категоріально-структурний апарат ФПТ, зокрема антрополого-педагогічні категорії та знання.

Із викладеного вище випливає, що дидактична система виховання-освіти-навчання як психолого-педагогічний і соціо-культурний феномен має складну структуру. Її основними компонентами є: а) висхідна концепція, тобто сукупність ідей, діяльність, що забезпечує їх реалізацію; б) суб'єкти діяльності, що її організують і беруть у ній активну участь; в) середовище, освоєне суб'єктами; г) управління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів у єдину цілісність; д) інноваційний лад розвитку. Жодна система виховання не може продуктивно працювати без певної уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення ситуацій, що повторюються, без єдності думки і дій її суб'єктів. Головним критерієм ефективності розвитку гуманістичної системи виховання є саморозвиток особистості.

Творчо-пізнавально-діяльнісна професійна освіта учнів/студентів реалізується через успішну творчу педагогічну діяльність викладача. Аналізуючи цей взаємозв'язок, академік В. Моляко зазначає: "По-перше, творчість сприяє відпрацюванню вмій вирішувати задачі, орієнтуватися у нових умовах, долати труднощі; по-друге, стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням раніше невідомого" [19, с. 47]. Проте варто зазначити, що викладач не завжди реалізує свій творчий потенціал. Тут мають місце як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Однією із суб'єктивних причин є та, що викладач слабко знає наявність власне особистісних прихованих резервів. Зазначимо, що творчий потенціал особистості педагога – це багатогранна і динамічна характеристика, яка включає принаймні три найбільш сутнісні компоненти: ціннісний, когнітивний, діяльнісний. До змісту кожного з названих компонентів входять специфічні, притаманні саме педагогічній професії риси.

Ціннісний компонент викладача взаємопов'язаний із його світоглядною позицією, особистісним пріоритетом. Він віддзеркалює визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей у якості орієнтирів у долі та у професії, у багатьох інших питаннях аксіологічного характеру.

Педагогові, діяльність якого за визначенням і покликанням є творчою, необхідно усвідомити ціннісну природу самої творчості. Вона полягає, пе-

редусім, у можливості опису з позицій творчості всіх трьох проектів картини світу (минуле, сучасне, майбутнє), їх співставлення, переходу з одного стану в інший, багатовимірності та неоднозначності видимих і прихованих причинно-наслідкових зв'язків. Через призму творчості ми яскравіше бачимо і відчуваємо всю складність смислового насичення часового простору.

Реалізація творчого потенціалу викладача – це завжди творчий акт. Творче пізнання, творчий процес дає “абсолютний приріст”, а будь-який творчий акт веде до створення нової могутності з актуально неіснуючого. Як зауважує М. Бердяєв, “будь-який творчий акт за своєю сутністю є творчістю із нічого, тобто це створення нової сили, а не зміна і перерозподіл старої; у будь-якому творчому акті є абсолютне зростання” [2, с. 355].

Когнітивний компонент творчого потенціалу викладача виявляється, передусім, у визнанні вирішальної ролі знань у поведінці суб'єкта навчання. Центральним тут постає питання про те, наскільки організація знання впливає на творчість особистості, можливості її адаптування в середовищі та характер діяльності.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу викладача розкривається через його активне ставлення до навколишнього світу, навчально-виховного процесу, змістом якого є доцільна зміна і перетворення їх на основі освоєння та розвитку існуючої в певних конкретно-історичних умовах культури, науки, освіти.

Сучасна дійсність вимагає розумного поєднання традиційної системи навчання з особистісно орієнтованою і навіть адаптованою технологією. Досліджуючи цей взаємозв'язок, Г. Анохіна намагається сформулювати відмінність особистісно адаптованої технології від традиційної. На думку вченої, відмінність полягає у тому, що: головна мета заняття (озброєння знаннями, вміннями, навичками) – це лише побічний продукт навчання; процес пізнання набагато важливіший від знань, умінь, навичок (ЗУН), засвоєних учнями, студентами під час навчання, це засіб саморозвитку особистості; спільна праця на заняттях і під час позанавчальної діяльності спонукає до відкриття нового знання, до самостійної пошукової діяльності; реалізується суб'єктивність того, хто навчається: можливість вибору шляхів і способів пізнання, розв'язання завдань відповідно до індивідуального стилю мислення; дотримується закон таких занять: “роби все самостійно, виходячи зі своїх здібностей, інтересів і особистого досвіду, і коректуй сам себе”; відбувається співпраця викладача і студента, коли викладач разом зі студентами проектує діяльність тих, хто навчається; забезпечується участь студента у розв'язанні проблемних ситуацій, коли аналізуються і долаються перепони, труднощі, враховується життєвий досвід; творча пошукова

діяльність здійснюється в малих групах, її результати пропонується обговорити всій групі, щоб викликати у студентів почуття власної значущості та повагу до їх гідності; відсутність оцінювання і зняття низьких самооцінок створюють спокійну робочу атмосферу, викликаючи у студента не лише бажання навчатися, але й розуміння того, що навчатися необхідно, що учіння – це не лише задоволення, але й нелегка праця [1, с. 70-71].

Професіоналізація і самодіяльність. Розвиток особистості, його адаптація до навчально-виховного процесу відбувається не інакше, як у процесі самостійного пошуку раціональних методів учіння. Сходження до нового знання перетворює учіння студента в його власний досвід. Відповідно до цього, як зазначає М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволодіння засобами недирективного впливу на їх особистісний розвиток. У такому контексті особливе місце в розвивальному методі посідає навчання самоорганізації. Кожний студент вибирає для себе освітнє завдання чи проект, партнерів для його реалізації, вирішує, буде він працювати один чи увійде до групи. Основним принципом такого учіння є визначення людини як центрального суб'єкта, що інтегрує й організовує свій процес навчання [35, с. 57].

Це означає, що нині важливо встановити дидактичні закономірності становлення суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, представити її мовою та поняттями дидактики і технологій навчання. Необхідність розробки специфічних дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння зумовлені тим, що загально-навчальні принципи в силу своєї широкої загальності лише поверхнево торкаються цього аспекту навчання. Вони стосуються індивідуальної діяльності, натомість як суб'єктивність учіння характеризується неоднозначністю і багатогранністю. У самостійній діяльності учіння віддзеркалюється структура мисленнєвого процесу, в якому шляхом висунення гіпотез і встановлення критеріїв оцінки їх коректності конструюється крок за кроком первісно невідомий результат пошуку, спрямований на вирішення проблеми, що міститься в завданні, на видобуття тієї інформації, яка в завданні відсутня.

До числа найважливіших дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, передусім, слід віднести сходження до нового знання, керуючись яким, студент розкриває внутрішню логіку свого учіння, спирається на засвоєні раніше знання і предметну діяльність, на досвід попереднього навчання.

Реалізація цього принципу дозволяє студентові ефективно діяти без стороннього керівництва і допомоги. На думку відомого дослідника цієї

проблеми В. Козакова [16], значення рівня сформованості самостійності студентів для навчання важко переоцінити, оскільки саме самостійність є основою: а) активності – посиленого діяльного стану людини, що здатна сама прийняти рішення щодо дій і сама буде домагатися їх виконання; б) ініціативності – здатності людини до планування самостійних дій; в) творчості, яка базується на здатності самому визначати межу, потреби особистого саморозвитку, умінні самостійно вчитися; г) наполегливості – потяг до незалежності; д) радикалізму, в основі якого – бажання все аналізувати самому, бажання все розуміти самому; е) самодостатності – здатності особистості до саморозвитку.

Як свідчать дослідження психологів, у процесі самостійної діяльності студентів знижується поріг уразливості, тривожності, страху. Натомість формується почуття впевненості, зникає “комплекс неповноцінності”, набувається стан душевної рівноваги, комфорту. Це й означає, що у таких студентів процес адаптації відбувся без травмування психіки.

Наступним дидактичним принципом індивідуального учіння є інтелектуальна активність учня/студента, головною ознакою якої О. Леонт'єв вважав двофазову діяльність, коли пізнавальна самостійність піднімається до рівня переходу об'єкта, що пізнається з відомої, засвоєної системи зв'язків у іншу сукупність відносин і на цій основі виявляється та, яка раніше не враховувалася, ніби приховані властивості. Інтелектуальна активність виявляється в уміннях розв'язувати одне й те ж завдання багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, виявляти незалежність мислення.

Принцип інтелектуальної активності не впливає безпосередньо з дидактичного принципу активності студентів у навчанні. Він стосується прихованого і головного аспекту навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Здійснення самостійної діяльності учіння неможливе без саморегуляції та самоконтролю за її процесом із боку того, хто навчається.

У найбільш розвиненому вигляді самостійна діяльність учіння здійснюється у формі прогнозування результату пошуку. Кінцевий результат такої діяльності піддається самоперевірці та самоконтролю. Варто звернути увагу на ще один аспект цієї проблеми: самостійна діяльність суб'єкта учіння має бути природовідповідною – такою, що відповідає здібностям, нахилам, реальним можливостям особистості.

Підсумовуючи, зазначимо що сучасна система освіти, сучасна педагогічна навчально-виховна практика істотно розширили загальний і професійний культурно-інформаційний простір. Цей простір має бути сприятливим для творчої самоактуалізації та самореалізації особистості, а також її успі-

шній професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації. Сумісні творчі пошуки учителів і учнів, викладачів і студентів спрямовані на реалізацію культурно-духовних, культурно-освітніх і професійних ідеалів, а також на вироблення нових форм їх реалізації. Учні та студенти мають переконатися в тому, що духовне життя-пізнання, високе етико-естетичне збагачення особистості стають джерелом усіх інших організуючих і конститууючих сил і можливостей людини, зокрема їх професійної самореалізації. При цьому відкриваються життєтворчі перспективи, узгоджені з кращими гуманістичними традиціями (як національними, так і загальнолюдськими).

Педагогічна трансформація і дидактична модифікація наукового знання має здійснюватися зі збереженням когнітивних інваріантів, стабільних когнітивних образів, що засвоюються людиною, яка пізнає і вчиться. Трансформоване, модифіковане, адаптоване наукове знання має презентуватися в дидактичному навчально-виховному процесі у своїх адекватних формах. Для виконання цього завдання необхідний категоріально-структурний синтез сучасної теоретичної дидактики як загальної, так і професійної освіти.

**Посилання:**

1. Анохина, Г. М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. — 2003. — № 7. — С. 66—71.
2. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев // Философия свободы. Смысл творчества / Под ред. В. С. Степина. — М. : Изд-во “Правда”, 1989 — С. 254—534.
3. Васянович, Г. П. Педагогічна етика. — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
4. Васянович, Г. П. Педагогічні технології навчання / Г. П. Васянович, М. О. Борищак // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. — Львів : ЛДФА, 2009. — С. 7—17.
5. Васянович, Г. П. Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. — Львів : Сполом, 2007. — 217 с.
6. Васянович, Г. Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / Г. Васянович, В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 9—33.
7. Возняк, В. Гуманізація та гуманітаризація освіти: філософська інтерпретація // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. Вип. 4. — Львів : Світ, 1999. — С. 96—105.
8. Гончаренко, С. У. Освіта / Семен Устинович Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 614—616.
9. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
10. Дружилов, С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. — Х. : Изд-во “Гуманитарный центр”, 2011. — 296 с.
11. Дубінка, М. Теоретичні основи вивчення дидактики вищої школи. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nz\\_p/2011\\_97/statti/24.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2011_97/statti/24.pdf)
12. Жигір, В. І. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В. І. Жигір, О. А. Чернега / За ред. М. В. Вачевського. — К. : Кондор-Видавництво, 2012. — 336 с.
13. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. — М. : Академический проект; Фонд “Мир”, 2008. — 336 с.

14. *Иванова, Е. О.* Содержание образования : культурологический подход / *Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина* // Педагогика. — 2005. — № 1. — С. 13—19.
15. *Камянова, Т. Г.* Системный подход к содержанию обучения иностранным языкам / *Т. Г. Камянова* // Педагогика. — 2009. — № 8. — С. 37—46.
16. *Козаков, В. А.* Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. — 2001. — Вип. 2. — С. 7—20.
17. *Кримський, С. Б.* Під сигнатурою Софії / *Сергій Борисович Кримський*. — К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. — 367 с.
18. *Малафійк, І. В.* Дидактика : навчальний посібник. — К. : Кондор, 2005. — 397 с.
19. *Моляко, В. О.* Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. — 1991. — № 5. — С. 47—51.
20. *Нагорна, Г. О.* Специфічні особливості діагностики професійного мислення у майбутніх вчителів // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 2. — С. 94—102.
21. *Онищенко, В. Д.* Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій: стратегія розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 3. — С. 21—28.
22. *Онищенко, В. Д.* Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики // Гуманітарні науки 2011. — № 11. — С. 36—50.
23. *Онищенко, В.* Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
24. *Онищенко, В. Д.* Ноологічні виміри педагогічної аксіології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9—14.
25. *Онищенко, В. Д.* Педагогічна акмеологія: ноологічні контексти ідентифікації та філософсько-педагогічного синтезу // Гуманітарні науки. — 2009. — № 9. — С. 22—31.
26. *Онищенко, В. Д.* Педагогічна антропологія в контексті християнсько-філософської ноології // Вісник Львівської державної фінансової академії: Гуманітарні науки / Голов. ред. *Г. П. Васянович*. — Львів : ЛДФА, 2010. — № 10. — С. 55—71.
27. *Онищенко, В. Д.* Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23—31.
28. *Онищенко, В. Д.* Професійна Я-концепція особистості: психологічні та ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 5. — С. 145—156.
29. *Онищенко, В. Д.* Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 39—50.
30. *Онищенко, В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії: проблеми синтезу та ідентифікації // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Ч. 2. — Харків: “ОВС”, 2002. — С. 336—347.
31. *Ортинський, В. Л.* Педагогіка вищої школи : Навч. посібник (для студ. вищих навч. закл.) / *В. Л. Ортинський*. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
32. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; За ред. *В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового*. — К. : Педагогічна думка, 2009. — 256 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
33. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. *С. Я. Батышева, А. М. Новикова*. — Издание 3-е, переработанное. — М. : Изд-во ЭГВЕС, 2009. — 456 с.
34. *Руденко, В. Н.* Культурологические основания целостности содержания высшего образования / *В. Н. Руденко* // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 42—48.

35. *Солдатенко, М. М.* Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. — 2001. — Вип. 2. — С. 54—66.
36. *Чайка, В. М.* Основи дидактики : навч. посіб. / *В. М. Чайка.* — К. : Академвидав, 2011. — 240 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Anohina G.* Lichnostno adaptirovannaya sistema obucheniya (Personal adapted training system) // *Pedagogy*, 2003, № 7. P. 66-71.
2. *Berdyaev N.* Smysl tvorchestva (Meaning of Creativity). *Philosophy of Freedom. Meaning of Creativity.* Moscow, 1989. P. 254-534.
3. *Vasianovych H.* Pedagogichna etyka (Pedagogical Ethics). Lviv, 2005. 343 p.
4. *Vasianovych H., Boryshchak M.* Pedagogichni tehnologii navchannia (Pedagogical technologies of teaching) // *Bulletin of Lviv State Finance Academy : Humanities*, Lviv, 2009. P. 7-17.
5. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Noolohiya osobystosti (Personality's Noology : a manual for students and teachers). Lviv, 2007. 217 p.
6. *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.
7. *Vozniak V.* Humanizatsiya ta humanitaryzatsiya osvity: filosofska interpretatsiya (Humanization and liberalization of education: philosophical interpretation) // *Dialogue of Cultures : Ukraine in the Global Context. Philosophy of Education*, Issue. 4, Lviv, 1999. P. 96-105.
8. *Honcharenko S.* Osvita (Education) // *Encyclopedia of Education*, 2008. P. 614-616.
9. *Honcharenko S.* Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary). Kyiv, 1997. 376 p.
10. *Druzhilov S.* Psikhologhiya professionalizma (Psychology of Professionalism. Engineering-psychological approach). Kharkiv, 2011. 296 p.
11. *Dubinka M.* Teoretychni osnovy vyvchennia dydaktyky vyshchoi shkoly (Theoretical foundations of learning didactics of higher school). — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nz\\_p/2011\\_97/statti/24.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2011_97/statti/24.pdf)
12. *Zhyhir V., Chernyeha O.* Profesiyna pedagogika (Professional pedagogy : a manual / *M. Vachevskyi* (ed.). Kyiv, 2012. 336 p.
13. *Zeer E.* Psikhologhiya profesiiv (Profession Psychology : textbook for students of high schools). Moscow, 2008. 336 p.
14. *Ivanova E., Osmolovskaya I., Shalygina I.* Soderzhanie obrazovaniya : kulturologicheskii podhod (The content of education: cultural studies approach) // *Pedagogy*, 2005, № 1. P. 13-19.
15. *Kamyanova T.* Sistemniy podhod k soderzhaniiyu obucheniya inostrannym yazykam (A systematic approach to the content of language teaching) // *Pedagogy*, 2009, № 8. P. 37-46.
16. *Kozakov V.* Sotsialno-psykholohichni aspekty aktyvnoi navchalnoi diyalnosti u profesiyniy osviti (Socio-psychological aspects of active learning activity in professional education) // *Continuing professional education: theory and practice: scientific-methodical journal*. 2001, Issue 2. P. 7-20.
17. *Krymskyi S.* Pid syhnaturoyu Sofii (Under the signature of Sofia). Kyiv, 2008. 367 p.
18. *Malafik I.* Dydaktyka : navchalnyi posibnyk (Dydactic : a tutorial). Kyiv, 2005. 397 p.
19. *Molyako V.* Kontseptsiya vykhovannia tvorchoi osobystosti (The concept of creative personality education) // *Soviet school*, 1991, № 5. P. 47-51.
20. *Nahorna H.* Spetsyfichni osoblyvosti diahnostryky profesiynoho myslennia u maibutnikh vchyteliv (Specific features of future teachers' professional thinking diagnostics) // *Pedagogy and psychology*, 1995, № 2. P. 94-102.



21. *Onyshchenko V.* Katehorialno-strukturnyi syntez fundamentalnykh pedahohichnykh teoriy: stratehiya rozvytku pedahohichnoyi nauky (Categorical and structural synthesis of fundamental educational theories: strategy for teaching science development) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2001, № 3. P. 21-28.
22. *Onyshchenko V.* Noolohichnyi katehorialno-strukturnyi syntez pedahohichnoyi nooetyky (Noological categorical and structural synthesis of educational nooethics // Humanities, 2011, № 11. P. 36-50.
23. *Onyshchenko V.* Noolohichnyi katehorialno-strukturnyi syntez fundamentalnykh pedahohichnykh teoriy (Noological categorical and structural synthesis of fundamental educational theories) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2000, № 4. P. 6-14.
24. *Onyshchenko V.* Noolohichni vymiry pedahohichnoyi aksiolohiyi (Noological dimensions of pedagogical axiology) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2005, № 1. P. 9-14.
25. *Onyshchenko V.* Pedahohichna akmeolohiya: noolohichni konteksty identyfikatsiyi ta filosofsko-pedahohichnoho syntezu (Educational acmeology : noological context of identification and philosophical and pedagogical synthesis) // Humanities, 2009, № 9. P. 22-31.
26. *Onyshchenko V.* Pedahohichna antropolohiya v konteksti khrystyiansko-filosofskoi noolohii (Educational anthropology in the context of Christian and philosophical noology) // Bulletin of Lviv State Finance Academy : Humanities, Lviv, 2010, № 10. P. 55-71.
27. *Onyshchenko V.* Pedahohichna hermenevtyka : noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Educational hermeneutics : noological context of identification ) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2002, № 2. P. 23-31.
28. *Onyshchenko V.* Profesiyna Ya-kontseptsiya osobystosti: psykholohichni ta noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Professional self-concept of a personality: psychological and noolohichni contexts of identification) // Pedagogy and psychology of vocational education, 2013, № 5. P. 145—156.
29. *Onyshchenko V.* Profesiyna Ya-kontseptsiya yak intehralna skladova noolohichnoï 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.
30. *Onyshchenko V.* Fundamental'ni pedahohichni teoriyi: problemy syntezu ta identyfikatsiyi (Fundamental educational theories: problems of synthesis and identification) // Development of educational and psychological sciences in Ukraine 1992-2002. Proceedings of the 10<sup>th</sup> anniversary of Pedagogical Sciences of Ukraine, Part 2, Kharkiv, 2002. P. 336-347.
31. *Ortynskiy V.* Pedahohika vyshchoi shkoly : manual (for students of higher educational institutions). Kyiv, 2009, 472 s. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
32. *Andrushchenko V., Bekh I., Voloshchuk I.* Pedagogy of higher education. Kyiv, 2009, 256 s. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
33. Professionalnaya pedagogika : uchebnyk dlya studentov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim spetsialnostyam i napravleniyam (Professional pedagogy: a textbook for students studying the teaching professions). Moscow, 2009. 456 p.
34. *Rudenko V.* Kulturologicheskie osnovaniya tselosnosti sodержaniya vysshego obrazovaniya (Culturological reasons for the integrity of the content of higher education) // Pedagogy, 2004, № 1. P. 42-48.
35. *Soldatenko M.* Samostiyna piznavalna diyalnist yak faktor profesiynoho stanovlennia (Independent cognitive activity as a factor of professional development) // Continuous professional education: theory and practice : scientific and methodical magazine, 2001, Issue 2. P. 54-66.
36. *Chaika V.* Osnovy dydaktyky : navch. posib. (Fundamentals of didactics : textbook). Kyiv, 2011. 240 p.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2013

*Г. Васянович, В. Онищенко*

**Дидактические основы профессионального образования  
в контексте фундаментальных педагогических теорий**

В контексте разрабатываемой авторами концепции фундаментальных педагогических теорий в статье исследуются методологические и научно-педагогические основания и принципы современной обобщенной дидактики профессионального образования. Указана необходимость творческого категориально-структурного синтеза современной обобщенной дидактики (как существенной части теоретической педагогики) с учетом достижений современной философии образования. Авторы делают вывод, что современная система образования, современная педагогическая учебно-воспитательная практика существенно расширили общее и профессиональное культурно-информационное пространство. Это пространство должно быть благоприятным для творческой самоактуализации и самореализации личности, а также ее успешной профессионализации – социализации – индивидуализации. Совместные творческие поиски учителей и учащихся, преподавателей и студентов направлены на реализацию культурно-духовных, культурно-образовательных и профессиональных идеалов, а также на выработку новых форм их реализации. Ученики и студенты имеют убедиться в том, что духовная жизнь-познание, высокое этико-эстетическое обогащение личности становятся источником всех организующих и конституирующих сил и возможностей человека, в частности их профессиональной самореализации. При этом открываются жизнетворческие перспективы, согласованные с лучшими гуманистическими традициями (как национальными, так и общечеловеческими).

**Ключевые слова:** дидактика профессионального образования, фундаментальная педагогическая теория, профессиональное образование, принципы дидактики.

*H. Vassianovych, V. Onyshchenko*

**Didactic Principles of Vocational Education  
in the Context of Fundamental Pedagogical Theories**

The article considers methodological and scientific pedagogical bases and principles of modern generalized didactics of professional education in the context of the concept of fundamental pedagogical theories developed by the authors. It is stressed on the necessity of creative categorical and structural synthesis of modern generalized didactics (as a considerable part of theoretical pedagogy) taking into consideration the achievements of modern philosophy of education. The authors conclude that the present system of education and modern pedagogical training practice significantly expanded general and professional cultural and information space. This space should be favourable to creative self-actualization and self-realization of a person, as well as to his/her successful professionalization–socialization–individualization. Joint creative endeavours of teachers and students are focused on the implementation of cultural-spiritual, cultural-educational and professional ideals, as well as on the development of new forms of their realization. Pupils and students have to make sure that the spiritual life-cognition, high ethical and aesthetic enrichment of a person become the source of all the organizing and constituent forces and capabilities of a human, in particular professional realization. Therewith this opens prospects of creative life agreed with the best humanistic traditions (both national and universal).

**Key words:** didactics of professional education, fundamental pedagogical theory, professional education, principles of didactics.

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

УДК 37.015.3

*Андрій Литвин*

## **ЗАСТОСУВАННЯ КАТЕГОРІЇ “ПЕДАГОГІЧНА УМОВА” В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Реалізація педагогічних інновацій, спрямованих на підвищення продуктивності навчально-виховного процесу ставить завдання прискіпливого аналізу, усвідомлення й осмислення причин, від яких залежать ефективність, успішність і якість освіти, а також визначення на цій основі певних умов, за яких їх упровадження стає можливим і доцільним. До них можуть бути віднесені: сукупність взаємопов'язаних передумов, передусім матеріально-технічне, кадрове, організаційно-технологічне, інформаційне забезпечення; обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення поставлених освітніх цілей; ефективні внутрішні чинники освітнього середовища (освітньої системи); організаційні (організаційно-управлінські) ресурси та заходи тощо. Безперечно, успіх науково-педагогічного пошуку значною мірою визначають зовнішні та внутрішні обставини, в яких він ведеться. Тому перед початком дослідно-пошукової роботи необхідно проаналізувати їх із метою подальшої оптимізації, корегування, посилення позитивного та зменшення негативного впливу на процес і результати інноваційної педагогічної діяльності [8, с. 37]. Зрозуміло, що різноманітні чинники й обставини можуть як прискорювати реалізацію педагогічних явищ, процесів, так і сповільнювати їх розвиток. “Якщо ситуація явно несприятлива або відсутні необхідні (визначальні, обов'язкові) умови, слід утриматися від розгортання дослідно-пошукової роботи та попрацювати над створенням хоча б прийнятних умов” [8, с. 37].

Як доведено в попередніх наших дослідженнях, опублікованих у цьому журналі [13; 14], а також працях інших дослідників, поняття “педагогічні умови” може вживатися стосовно цілісного педагогічного процесу при характеристиці педагогічної системи або окремих його сторін чи елементів. Як правило, вважається, що педагогічні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого добору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, організаційних форм для досягнення визначених дидактичних цілей [1, с. 124]. На основі дослідження наукової літератури, а також практики реалізації освітніх інновацій у навчальних закладах доходимо висновку, що педагогічні умови детермінують результати виховання, навчання та розвитку особистос-

ті, об'єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом реалізації нової парадигми освіти, застосування передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, упровадження кращого педагогічного досвіду. Вважаємо, що педагогічні умови – це комплекс спеціально спроектованих генеральних (системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри його учасників [13, с. 10].

Різноманітні аспекти застосування педагогічних умов розглянули В. Андрєєва, Ю. Бабанський, В. Беліков, В. Биков, Г. Васянович, А. Вербицький, О. Галкіна, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Дьомін, В. Загвязинський, Н. Іполітова, Н. Кузьміна, І. Козловська, Б. Купріянов, Н. Михайлова, А. Найн, І. Підласий, П. Сікорський, В. Сластьонін, Н. Стерхова та інші науковці. Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблеми перевірки ефективності реалізації певних педагогічних умов розкриті недостатньо, хоч це поняття нині зустрічається в більшості науково-педагогічних розробок, зокрема в дисертаційних дослідженнях.

Не секрет, що поняття “умови” нині є одним із найпоширеніших у психолого-педагогічних роботах, хоча, як ми показали в попередніх публікаціях, використовуючи це поняття, як науковці, так і практики дотримуються різних, часом суттєво розбіжних позицій [13; 14]. Однак гіпотеза переважної частини досліджень припускає, що запропоновані науково-педагогічні інновації (системи, моделі, технології тощо) можуть успішно здійснюватися та розвиватися лише за дотримання певних умов. На думку всіх дослідників, педагогічні умови певним чином піддаються регулюванню, підвищують, а в разі відсутності чи неповноти – знижують ефективність педагогічної взаємодії. Тому виявлення, обґрунтування, реалізацію та перевірку відповідних умов дослідники слушно вважають одним з обов'язкових завдань. Та, як правило, викладені умови стосуються лише окремих сторін навчання, переважно вони носять загальний характер. Це часто призводить до того, що до переліку умов включають нерівнозначні за значущістю та складністю чинники й обставини.

Мета нашої статті – показати один із можливих шляхів застосування та перевірки обґрунтованих у науково-педагогічному дослідженні педагогічних умов. Вважаємо, що виділити конкретні педагогічні умови серед інших умов та обставин можна лише після глибокого теоретико-методологічного аналізу освітньої системи та проведення науково-методичного пошуку, спрямованого на її вдосконалення й інтенсифікацію навчально-виховного, навчально-виробничого, організаційно-управлінського та інших освітніх процесів і педагогічних явищ.

Аналізуючи тематику дисертаційних досліджень із педагогіки, Н. Михайлова схематично поділяє їх на три групи [15]. До першої належать праці, в яких заявлені педагогічні умови мають переважно емпіричний характер, викладені недостатньо чітко, а дослідники часто не відрізняють їх від чинників, вимог до суб'єкта навчання, ресурсного забезпечення, правил реалізації конкретної методики чи технології. Крім того, подекуди до педагогічних умов зараховують усі передумови та вимоги до освіти (у тому числі обставини, які визначає сама особистість), а не лише ті, які можуть бути реалізовані в навчально-виховному процесі. До другої групи входять роботи, які в якості педагогічних умов подають завдання власного дослідження, наприклад: уточнення певних педагогічних понять, розроблення моделі досліджуваного процесу, ресурсне (найчастіше – навчально-методичне) забезпечення процесу, створення технології, методики тощо. Зауважимо, що ефективна реалізація певної технології може розглядатися як один із компонентів педагогічних умов, однак умови – значно ширше поняття, яке не зводиться до чисто методичних аспектів. У роботах третьої групи педагогічні умови дослідники виділяють шляхом моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування (розвиток, становлення, підготовку та ін.) особистості. У цих дослідженнях, зазвичай, підкреслюється спрямованість педагогічних умов на вирішення певного кола освітніх завдань [15]. Такий підхід видається найбільш оптимальним, оскільки дозволяє пов'язати сутнісні характеристики суб'єктів навчання, сучасні концептуальні засади і технологічні підходи до процесів їхнього формування та розвитку.

Більшість учених сьогодні вважає, що освітня діяльність має забезпечуватися цілим комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи [17, с. 8]. Зрозуміло, що ефективність становлення особистості у процесі навчання слід шукати з урахуванням впливу: освітнього (у випадку підготовки фахівців – квазіпрофесійного) середовища, в якому реалізується підготовка; оточення, навколишніх об'єктів, які взаємодіють з учнем (студентом); сукупності соціально значущих якостей особистості тощо.

Ефективність обґрунтування та реалізації умов залежить від: 1) чіткості визначення кінцевої мети та результату, який повинен бути досягнутий; 2) урахування, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації; 3) усвідомлення, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати лише при певному комплексі необхідних і достатніх умов [25, с. 65]. Стосовно другого пункту слід пояснити, що педагогічні умови як один із

компонентів освітньої системи відображають реалізовані можливості (потенціал) освітнього середовища, які впливають на всі аспекти цієї системи та забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. До цього додамо, що обґрунтовані умови мають бути не чисто декларативними, а придатними для впровадження та використання, такими, які, за висловом П. Сікорського, можна “дати в руки будь-якому педагогові”, а також проконтролювати їх застосування.

Упровадження педагогічних умов розглядається як суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, який передбачає, але ще не гарантує певний результат цього процесу [23, с. 250]. Педагогічні умови спеціально плануються, створюються, штучно вбудовуються педагогом (педагогічним колективом) в об’єктивну реальність із метою вплинути на хід процесу, проте не передбачає жорстокої причинної детермінованості результату [4, с. 119]. Тобто педагогічні умови потребують постійного коригування й удосконалення. При цьому співвіднесені з освітньою діяльністю педагогічні умови інваріантні щодо поставленої педагогічної мети [5, с. 143-144]. Є підстави для твердження, що педагогічні умови доцільно розглядати як структурну оболонку педагогічних моделей і технологій; дотримання педагогічних умов дає змогу реалізувати на практиці необхідні компоненти технології [7].

Погоджуємося, що реалізація педагогічних умов – це, по суті, планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [11, с. 101-104]. Стосовно професійної школи реалізація педагогічних умов розглядається як складова інноваційної педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку висококваліфікованих фахівців, що забезпечує виконання Державних стандартів професійної освіти [16].

Реалізація науково обґрунтованих педагогічних умов здійснюється в ході апробації в навчально-виховному процесі розроблених освітніх моделей, методик і технологій, упровадження спеціально спроектованих педагогічних інновацій, виконання експериментальних психолого-педагогічних досліджень, пілотних проектів у галузі освіти тощо. Як уже зазначалося, виявлення умов, що підвищують ефективність функціонування та розвитку освітньої системи, навчально-виховного процесу, є одним із важливих завдань педагогічного пошуку, успішне вирішення якої, як правило, становить наукову новизну, визначає практичну значущість і цінність дослідження.

Очевидно, що запропоновані у процесі науково-дослідної роботи педагогічні умови мають адекватно відобразитися в гіпотезі психолого-педагогічного дослідження. Відповідно, саме їх ефективність (вплив їх

реалізації на параметри навчально-виховного процесу) доцільно перевіряти в експериментальній частині науково-дослідної роботи. Однією з вирішальних умов успішного перебігу освітнього процесу є його конструювання, яке включає аналіз, діагностику, визначення прогнозу і розроблення проекту діяльності [19, с. 436]. Технологія конструювання освітнього процесу поєднує конструювання змісту (конструктивно-змістовна діяльність), конструювання матеріальних чи матеріалізованих засобів (конструктивно-матеріальна) і конструювання діяльності (конструктивно-операційна). Успішність реалізації педагогічних умов залежить від того, наскільки ці умови є зрозумілими для педагогів-практиків, конкретними та придатними для втілення в щоденному навчально-виховному процесі, зокрема під час його конструювання.

Як зауважує І. Підласий, “перевіряються не засоби, не методи, не організація, а насамперед закономірні основи, об’єктивні підвалини, *педагогічні умови*, покладені в основу технології” (курсив наш – А. Л.) [20, с. 51]. Педагогічний експеримент – дослідницька діяльність із метою вивчення причинно-наслідкових зв’язків у педагогічних явищах, яка передбачає дослідне моделювання педагогічного явища й умов його перебігу; активний вплив дослідника на педагогічне явище тощо [19, с. 103].

На практиці, як свідчить аналіз дисертаційних досліджень, виявивши (обґрунтувавши, розробивши) певні педагогічні умови, науковці подекуди не до кінця розуміють не лише їх педагогічну суть, а й те, з якою метою вони вивчалися. Водночас усвідомлення причин, від яких залежить якість освіти, означає не лише чітке якісне формулювання, а й досконале кількісне їх представлення та вимірювання [21, с. 343-344].

Розглядаючи педагогічні умови з точки зору закономірностей навчання, Б. Купріянов [10] наголошує на потребі впровадження критеріїв ефективності реалізації всіх компонентів педагогічного процесу. Ю. Бабанський запропонував ввести в педагогіку принцип оптимальності, який вимагає, щоб навчальний процес досягав рівня функціональності, найвищого для певної ситуації [2]. Критерій оптимальності - це ознака (показник), на підставі якої виконується оцінювання можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них. Всупереч вимогам логіки, за якою критерію має відповідати лише один показник (параметр), у педагогіці вони, зазвичай, є комплексними, оскільки не завжди вдається розвести причини та наслідки процесів, що відбуваються в освітній системі [21, с. 220].

Головне положення факторного аналізу в дидактиці ґрунтується на тому, що дидактичні умови, незважаючи на їх різноманітність, мінливість і складність для діагностики, можуть бути виділені, перелічені, прора-

нжовані та досліджені об'єктивними методами, приведені до відносно невеликої кількості загальних, комплексних і генеральних чинників (факторів) [21, с. 340]. Виділення та реєстрація чинників, які впливають на навчання, - лише початок систематичного дослідження педагогічних умов. Для діагностування, прогнозування, проектування освітніх процесів, розроблення ефективних технологій управління продуктивністю навчання надзвичайно важливим є питання ієрархії (супідрядності, співвідношення) продуктогенних чинників. Відповідаючи на нього, необхідно визначити, які чинники найбільшою мірою визначають продуктивність навчального процесу, на які слід насамперед звертати увагу педагогам-практикам. Дослідження свідчать, що продуктивність навчання детермінована мінімальним (найменш розвинутим) фактором. Отже, потрібно ретельно діагностувати необхідні для успішного навчання чинники, виявити, які з них найменше сформовані, а потім допрацювати (підвищити) їх до належного рівня [21, с. 350].

Зауважимо, що останнім часом у педагогічних дослідженнях набув поширення критеріальний підхід, який дозволяє, на нашу думку, виконати достатньо досконалу перевірку ефективності освітніх нововведень. Будь-яка педагогічна діагностика включає етап фронтального вивчення освітнього процесу з постановкою конкретних діагностичних завдань, а також етап перспективного та поточного планування педагогічної діяльності з реалізації отриманих діагностичних даних [18, с. 30]. У цьому контексті вважаємо доцільним виконання факторно-критеріальної кваліметрії навчально-виховного процесу, в якій педагогічні умови виступають факторами, а їх конкретизація – критеріями запропонованих нововведень. Для прикладу подаємо факторно-критеріальну кваліметрію інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ [12, с. 244, с. 436-438]. За основу взято факторно-критеріальну кваліметричну модель, яку запропонувала О. Єльнікова [9].

Тривале дослідження дало змогу обґрунтувати **педагогічні умови інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ**, які забезпечують організацію та функціонування інформаційно-освітнього середовища з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців: готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ і комплексної інформатизації навчального процесу; безперервна систематична інформаційна підготовка майбутніх фахівців; створення і постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання; цілісне науково обґрунтоване використання в межах навчального процесу сукупності напрямів застосування ІКТ; ефективне управління інформатизацією професійної підготовки [12, с. 205-206].



Виявлені педагогічні умови та критерії, що їх характеризують (конкретні чинники), занесені в таблицю (табл. 1). Кожній педагогічній умові, як і кожному критерію, за допомогою експертів присвоєне певне максимальне значення (вага). Запропонована таблиця відображає ідеальний (100%) стан інформатизації навчального закладу. Для оцінювання рівня інформатизації конкретного ПТНЗ достатньо підставити реальні значення критеріїв, підрахувати їх суму й одержати, таким чином, ступінь відповідності педагогічних умов інформатизації до ідеального стану. Заповнює таблицю директор і методист навчального закладу за участі співробітників навчально-методичних центрів ПТО. Знайдена сумарна оцінка свідчить про досягнутий рівень інформатизації ПТНЗ, а значення кожного критерію дозволяють керівникові та педагогічному колективу виявити резерви підвищення якості навчально-виховного процесу шляхом інформатизації професійної підготовки.

Таблиця 1

**Факторно-критеріальна кваліметрія  
інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ**

№	Фактор (пед. умова)	Критерій	Значення	
			V <sub>kr</sub>	V <sub>f</sub>
1	2	3	4	5
1.	Готовність педагогічних працівників до впровадження ІКТ і комплексної інформатизації навчального процесу	– сформована інформаційна культура педагогів і досвід інформаційної діяльності	0,04	0,19
		– усвідомлення потреби впровадження ІКТ у навчальний процес	0,03	
		– вміння запобігти можливим ризикам і недолікам, притаманним ІКТ	0,03	
		– врахування й дотримання педагогічних теорій і підходів, які забезпечують ефективність інформатизації навчального процесу	0,03	
		– систематичне відвідання занять (семінарів) з ІКТ для педагогічних працівників	0,03	
		– самостійне оновлення дидактичних і предметних знань за допомогою ІКТ	0,03	
2.	Безперервна систематична інформаційна підготовка майбутніх фахівців	– побудова змісту і структури навчального процесу відповідно до завдань і основних компонентів ІК фахівця певного профілю	0,03	0,21
		– впровадження методики розвитку загальнонавчальних інформаційних умінь і комунікативних навичок майбутніх робітників	0,03	
		– забезпечення достатнього доступу учнів до ПК та інформаційних джерел з метою вирішення навчальних і навчально-виробничих завдань	0,03	

1	2	3	4	5
		– формування позитивної мотивації учнів щодо інформаційних ресурсів і застосування ІКТ	0,03	
		– залучення учнів до інтенсивної інформаційної навчальної та професійної діяльності	0,03	
		– ефективне управління пізнавальною діяльністю з використанням ІКТ	0,03	
		– стимулювання творчої інформаційної діяльності майбутніх робітників	0,03	
3.	Створення і постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання	– встановлення й оновлення комп'ютерного технопарку, організація локальних мереж із під'єднанням до глобальної мережі, доступом до освітніх порталів	0,04	0,21
		– закупівля та поновлення ПЗ, системного та прикладного, у тому числі спеціалізованого для різних циклів навчальних предметів	0,04	
		– встановлення комп'ютерних тренажерів і симуляторів технологічного обладнання	0,03	
		– наявність технічної допомоги та персоналу для адміністрування й обслуговування ІКТ	0,03	
		– створення й оновлення електронної бібліотеки навчального закладу, створення й наповнення інформаційних баз даних	0,03	
		– встановлення інформаційних терміналів у навчальному закладі	0,02	
		– постійна робота щодо пошуку нових програмних засобів, пристосування програмного забезпечення до вимог навчального процесу, здійснення власних розробок чи вдосконалення ППЗ	0,02	
4.	Цілісне науково обґрунтоване використання в межах навчального процесу сукупності напрямів застосування ІКТ	– скоординоване впровадження ІКТ у різних циклах	0,05	0,21
		– інтегроване вивчення ІКТ у процесі професійної підготовки	0,04	
		– доцільне поєднання традиційних та інноваційних дидактичних засобів і методів навчання, традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання	0,04	
		– розроблення методичних прийомів поєднання індивідуальних, групових і колективних форм організації навчально-виховного процесу на основі ІКТ	0,04	
		– моделювання явищ, процесів і технологій виробництва, а також виконання дипломної роботи за допомогою ІКТ	0,04	

1	2	3	4	5
5.	Ефективне управління інформатизацією професійної підготовки	– наявність активного координатора (керівника) та затверджених відповідальних за конкретні напрями застосування ІКТ	0,03	0,18
		– розроблені та затверджені концепція та програма (технологічна карта) інформатизації навчального закладу	0,03	
		– встановлення спеціалізованого ПЗ для управління навчальним процесом;	0,02	
		– співпраця з науковцями, практиками, соціальними партнерами і роботодавцями з метою впровадження ІКТ	0,02	
		– сучасна діагностика і контроль професійного становлення учнів	0,02	
		– науково обґрунтоване оцінювання ефективності використання ІКТ у навчальному процесі	0,02	
		– постійний моніторинг зміни інформаційної складової у професійній компетентності робітників різних профілів	0,02	
		– співробітництво з регіональною та всеукраїнською мережею навчальних закладів певного профілю, а також зарубіжними партнерами щодо впровадження ІКТ у професійну підготовку	0,02	
Загальна оцінка інформатизації ПТНЗ				<b>1,00</b>

Запропонований підхід має багато спільного з факторним аналізом, який дає можливість аналізу, діагностування, прогнозування та проектування дидактичних процесів. Вже розроблені та застосовуються прикладні комп'ютерні програми, які допомагають вирахувати все, що практично можна виміряти в навчально-виховному процесі на основі виділених факторів і знань про їх вплив на продуктивність навчання. За оптимістичними прогнозами, впровадження й удосконалених подібних методик та електронних засобів у подальшому перетворить дидактику в точно розрахований технологічний процес досягнення заданих результатів навчання [21, с. 352].

Практично реалізуючи поставлені завдання, плануючи інноваційні процеси в освіті, доцільно орієнтуватися на поняття зони найближчого розвитку (Л. Виготський), яке широко використовують у проектуванні освітнього процесу. Тоді педагогічні колективи розглядатимуть і втілюватимуть у життя ті зміни, до яких вони готові (які є в зоні найближчого розвитку навчального закладу). Для цього треба бачити комплекс практично значущих завдань закладу та співвідносити їх із реальними можливостями і на цій підставі виділяти практичні орієнтири, найближчі та віддалені цілі, які визначають зміст необхідних нововведень [12, с. 125]. Наприклад, коли зусилля педагогів спрямовані відразу на широке коло складних проблем ін-

форматизації освіти, це приводить до формування помилкових орієнтирів, що відволікають від вирішення ключових завдань, які стоять перед навчальним закладом. Виконавши факторно-критеріальну кваліметрію інформатизації навчально-виховного процесу, керівництво та педагогічний колектив чітко бачать, які складові педагогічних умов інформатизації “не спрацьовують” у їхньому закладі. За допомогою такої (або подібної) кваліметрії можна проводити дослідження зміни станів інформатизації навчальних закладів; на основі формальних параметрів оцінювати ситуацію (рівень) окремого закладу в просторі інформатизації; фіксувати зміни її стану в часі; визначати орієнтири розвитку конкретного навчального закладу. Повною мірою це стосується будь-яких інших освітніх інновацій.

Аналіз терміна “педагогічні умови” [13] дозволяє тлумачити їх як сукупність відношень певного процесу до навколишнього середовища. У такому разі педагогічні умови інформатизації ПТНЗ відображають відношення процесу організації професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників за допомогою ІКТ до нового інформаційного середовища, в якому розвивається економіка [12, с. 407].

Нагадаємо, що інформатизацію освіти сьогодні розглядають як процес створення розвинутого інформаційно-освітнього середовища, під яким розуміють сукупність заходів, що сприяють виникненню та розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між викладачем, засобами ІКТ та учнями (студентами), а також формують їхню пізнавальну активність шляхом наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби та системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу [6, с. 149]. Мета формування освітнього середовища полягає в забезпеченні певних освітніх потреб, які декомпонуються в систему дидактичних цілей, що, у свою чергу, впливає на інформаційний ресурс середовища, його склад і структурні особливості. Водночас з’являється низка проблем щодо раціонального добору змістових, структурних та інформаційно-технологічних компонентів, які мають забезпечити найбільш повну реалізацію потенційних можливостей комп’ютерно орієнтованого середовища [3, с. 68-70]. На сьогодні педагогічно доцільний склад цих компонентів ще не розроблений. Кожен навчальний заклад самостійно створює на основі сучасних технологій власне освітнє середовище, впливає на його розвиток і збагачення. У нього природно входить комплексне використання з різною метою засобів ІКТ для адміністрування, координації різних напрямів роботи, підтримки життєдіяльності та організації навчального процесу,

зокрема забезпечення повного доступу до навчальної інформації та ефективної комунікації всіх учасників навчального процесу.

Інформаційно-освітнє середовище нині розуміють як складову педагогічної системи, що відображає певні її зв'язки й елементи [24]. За визначенням російських науковців, інформаційно-комунікаційне середовище – це комплекс умов, які забезпечують діяльність користувача з інформаційним ресурсом (у тому числі розподіленим) за допомогою інтерактивних засобів ІКТ, що взаємодіють із ним як із суб'єктом інформаційного спілкування й особистістю. Як вважає І. Роберт, у проекції на навчальний процес інформаційно-комунікаційне предметне середовище формується як сукупність умов, сприятливих для виникнення та розвитку процесів навчальної інформаційної взаємодії між учнями, педагогом і засобами ІКТ, а також пізнавальної активності учнів у разі наповнення компонентів середовища предметним змістом [22, с. 149].

Створення на практиці, підтримання та розвиток інформаційно-освітнього середовища, пошук раціональних педагогічних умов інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців передусім потребують визначення завдання (мети, замислу) та функцій (обов'язків, кола діяльності; призначення, місії) інформатизації навчального процесу, а також обґрунтування, реалізації та постійного коректування системотвірних чинників використання ІКТ у навчанні. Звичайно, ці завдання, функції та чинники слід розглядати крізь призму інформаційної складової професійної підготовки фахівця.

Отже, на прикладі системної інформатизації закладів професійно-технічної освіти ми показали можливості практичного застосування категорії “педагогічна умова” в наукових дослідженнях із метою вирішення поставлених психолого-педагогічних завдань, а також кількісного та якісного оцінювання рівня реалізації певних педагогічних умов у практиці роботи навчальних закладів. Освітнє середовище при цьому доцільно розглядати як комплекс (систему) умов, що дозволяють оптимізувати процес взаємодії та взаємовпливу в системі “особистість – оточення”.

Завданням подальших досліджень є побудова комплексної методики застосування та перевірки обґрунтованих у дослідженнях педагогічних умов (дидактичних, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних тощо), а також об'єктивного оцінювання значення конкретних педагогічних умов для вдосконалення роботи навчальних закладів, підвищення якості освіти.

**Посилання:**

1. Андреев, В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 568 с.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 2007. — 192 с.
3. Биков, В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. — Вип. 1 (5). — 2003. — С. 64—76.
4. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. — Волгоград : Перемена, 2001. — 181 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. Гончаренко, С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
7. Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників / Тетяна Григорівна Гуцан // Соціум. Наука. Культура. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>.
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. Єльнікова, О. В. Вимірювання рівня інформатизації навчального закладу / О. В. Єльнікова // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-2/08eovinz.htm>.
10. Куприянов, Б. В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий) / Б. В. Куприянов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — 2006. — № 4. — С. 100—108.
11. 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.
12. Литвин, А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / Андрій Вікторович Литвин. — Львів : Компанія “Манускрипт”, 2011. — 498 с.
13. Литвин, А. Методологічні засади поняття “педагогічні умови” / Андрій Литвин, Ольга Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 4. — С. 43—63.
14. Литвин, А. Типологія поняття “умови” в науково-педагогічних дослідженнях / Андрій Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 5. — С. 9—28.
15. 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. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [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).
16. Моторна, Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах / Л. В. Моторна // Гуманізм та

- освіта : IX міжнародна науково-практична конференція; 10-12 червня 2008 р. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.
17. *Найн, А. Я.* Проблемы развития профессионального образования : региональный аспект / *А. Я. Найн, Ф. Н. Ключев.* — Челябинск : изд-во Ин-та разв. проф. обр., 2008. — 264 с.
  18. *Орлов, А. А.* Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. — 1996. — № 3. — С. 25—37.
  19. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / *В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов* ; под ред. *В. А. Сластенина.* — М. : Издат. центр “Академия”, 2002. — 576 с.
  20. *Підласий, І. П.* Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / *І. П. Підласий.* — К. : Видавн. дім “Слово”, 2004. — 616 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. *Роберт, И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / *И. В. Роберт* ; 3-изд. — М. : ИИО РАО, 2010. — 356 с.
  23. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / *С. Л. Рубинштейн.* — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
  24. *Солдаткин, В. И.* Информационно-образовательная среда открытого образования / *В. И. Солдаткин* // Портал “Информационно-коммуникационные технологии в образовании”. — [Электронный ресурс]. — Режим доступу : [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_thesis=1929](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_thesis=1929).
  25. *Яковлева, Н. М.* Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / *Н. М. Яковлева.* — Челябинск, 1992. — 402 с.

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

1. *Andreev V.* Pedagogika : uchebnyiy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya (Pedagogy: a training course for creative self-development). Issue 2. Kazan, 2000, 568 p.
2. *Babanskiy Yu.* Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa : metodicheskiye osnovy (Optimization of the educational process: methodological principles). M., 2007. 192 p.
3. *Bykov V., Zhuk Yu.* Teoretyko-metodolohichni zasady modelyuvannya navchalnoho seredovysshcha suchasnykh pedahohichnykh system (Theoretical and methodological principles of modelling the learning environment of modern educational systems) // Problems and prospects of national humanitarian and technical elite formation : collection of scientific papers. Issue. 1 (5), 2003. P. 64-76.
4. *Borytko N.* V prostranstve vospitatelnoy deyatel'nosti : monografiya (In the space of educational activities: monograph). Volgograd, 2001. 181 p
5. *Galkina O.* Rol i mesto ponyatiya “organizatsionno-pedagogicheskie usloviya” v terminologicheskoy apparate pedagogicheskoy nauki (The role and place of the concept of “organizational and pedagogical conditions” in the terminological system of pedagogy). Samara, 2009, 187 p.
6. *Honcharenko S.* Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary). Kyiv, 1997, 376 p.
7. *Hutsan T.* Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maybutnikh vchyteliv ekonomiky do profilnoho navchannya starshoklasnykiv (Pedagogical conditions of readiness formation of future economics teachers of to subject oriented study of high school students) // Society. Science. Culture. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchyteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>.
8. *Zagvyazinskiy V.* Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy (Methodology and methods of psy-

- chological and pedagogical research : textbook for students of higher education institutions). Moscow, 2006. 208 p.
9. *Yelnykova O.* Vymiryuvannya rivnya informatyzatsiyi navchalnoho zakladu (Measurement of the informatization level of education institution) // Public education: electronic scientific specialized edition. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-2/08eovinz.htm>.
  10. *Kupriyanov B.* Gipoteza kandidatskoy dissertatsii (o mnogoobrazii pedagogicheskikh usloviy) (The hypothesis of the master's thesis (about the diversity of pedagogical conditions)) // Science and practice of the education and supplementary education. 2006, № 4, P. 100—108.
  11. *Kupriyanov B., Dynina S.* Sovremennyye podhody k opredeleniyu suschnosti kategorii “pedagogicheskie usloviya” (Current approaches to the definition of the category of “pedagogical conditions”) // Bulletin of Kostroma state Nekrasov University. 2001, № 2, P. 101—104.
  12. *Lytvyn A.* Informatyzatsiya profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv budivelnogo profilyu : monohrafiya (Computerization of vocational schools of a building profile: monograph). Lviv, 2011. 498 p.
  13. *Lytvyn A., Matseyko O.* Metodolohichni zasady ponyattya “pedagogichni umovy” (Methodological bases of the concept of “pedagogical conditions”) // Pedagogy and psychology of professional education. 2013, № 4. P. 43-63.
  14. *Lytvyn A.* Typolohiya ponyattya “umovy” v naukovu-pedahohichnykh doslidzhennyakh (Typology of the term “conditions” in scientific and pedagogical research) // Pedagogy and psychology of professional education. 2013, № 4. P. 9-28.
  15. *Mihaylova N.* Osnovy samoobrazovatelnoy deyatel'nosti : posobie po kursu “Tehnologii i tehniki samoobrazovatelnoy deyatel'nosti” dlya slushateley perepodgotovki spetsialnosti 1-080171 – Pedagogicheskaya deyatel'nost spetsialistov (Basics of self-education activity : a guide for the course “Technology and techniques of self-education activity” for the students of additional training 1-080171 – 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).
  16. *Motorna L.* Pedagogichni umovy zastosuvannya osvitnikh tekhnolohiy v protsesi vykladannya pryrodnycho-naukovykh dystsyplin u tekhnichnykh koledzhakh (Pedagogical conditions of use of educational technologies in the process of teaching of natural sciences in engineering colleges) // Humanism and education: IX International Scientific Conference; 10-12 June, 2008. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.
  17. *Nayn A., Klyuev F.* Problemy razvitiya professional'nogo obrazovaniya : regionalnyy aspekt (Problems of the development of vocational education: regional aspect). Chelyabinsk, 2008, 264 p.
  18. *Orlov A.* Monitoring innovatsionnykh protsessov v obrazovanii (Monitoring of innovative processes in education) // Pedagogy, 1996, № 3. P. 25-37.
  19. *Slastenin V., Isayev I., Shiyarov Ye.* Pedagogika : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy (Pedagogy: study guide for students of higher education institutions). Moscow, 2002. 576 p.
  20. *Podlasyi I.* Praktychna pedahohika abo try tekhnolohiyi : interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity (Practical pedagogy or three technologies: interactive tutorial for teachers of the market system of education). Kyiv, 2004. 616 p.
  21. *Podlasyiy I.* Pedagogika. Novyy kurs : ucheb. dlya stud. ped. vuzov : v 2 kn. (Pedagogy. New course : : textbook for students of higher pedagogical education institutions : in two books). Moscow, 1999, Book 1 : General framework. The learning process. 576 p.



22. *Robert I.* Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskiy i tekhnologicheskiy aspekty) (Theory and methodics of education informatization (psychological, pedagogical and technological aspects)). Issue 3, Moscow, 2010. 356 p.
23. *Rubinshteyn S.* Problemyi obschey psihologii (Problems of general psychology). Moscow, 1973, 424 p.
24. *Soldatkin V.* Informatsionno-obrazovatel'naya sreda otkrytogo obrazovaniya (Informational and educational environment of open education) // Portal "Information and communication technologies in education". – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_thesis=1929](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_thesis=1929).
25. *Yakovleva N.* Teoriya i praktika podgotovki buduschego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach (Theory and practice of future teacher preparing for creative solution of educational problems). Doctoral dissertation. Chelyabinsk, 1992, 402 p.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2013

***А. Литвин***

### **Применение категории “педагогические условия” в научных исследованиях**

В статье показан один из возможных путей применения и проверки педагогических условий, обоснованных в научно-педагогическом исследовании. Считаем, что выделить конкретные педагогические условия можно только после глубокого теоретико-методологического анализа образовательной системы и научно-методического поиска, направленного на ее совершенствование и интенсификацию учебно-воспитательного процесса. Реализация научно обоснованных педагогических условий осуществляется в ходе апробации разработанных образовательных моделей, методик и технологий, внедрения специально спроектированных педагогических инноваций, выполнения экспериментальных психолого-педагогических исследований, пилотных проектов в области образования и т.д. Успешность их реализации зависит от того, насколько эти условия понятны для педагогов-практиков, конкретны и пригодны для воплощения в повседневной работе. Считаем целесообразным выполнение квалиметрии учебно-воспитательного процесса, в которой педагогические условия выступают факторами, а их конкретизация – критериями предлагаемых нововведений. В качестве примера представлена факторно-критериальная квалиметрия информатизации учебно-воспитательного процесса в ПГУ. Выполнив ее, руководство и педагогический коллектив четко видят, какие составляющие педагогических условий информатизации “не срабатывают” в их учреждении. С помощью такой квалиметрии можно исследовать изменение состояния информатизации образовательных учреждений, на основе формальных параметров оценивать уровень конкретного учреждения в пространстве информатизации; фиксировать изменения ее состояния во времени, определять ближайшие ориентиры развития. В полной мере это касается прочих образовательных инноваций. Информационно-образовательную среду при этом целесообразно рассматривать как комплекс педагогических условий, позволяющих оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в педагогической системе.

***Ключевые слова:*** научно-педагогическое исследование, педагогические условия, информатизация, информационно-образовательная среда, квалиметрия учебно-воспитательного процесса.

***А. Lytvyn***

### **Application of the Category of “Pedagogical Conditions” in Scientific Research**

The article shows one of the possible ways of applying and testing pedagogical conditions grounded in scientific and pedagogical research. The author states that it is possible to

emphasise specific pedagogical conditions only after a deep theoretical and methodological analysis of the educational system and the scientific and methodical search, aimed at its improvement and intensification of the educational process. Scientifically proven pedagogical conditions are realized in the course of testing developed educational models, methods and technologies, introduction of specially designed pedagogical innovations, implementation of experimental psychological and educational research, pilot projects in the field of education, etc. The success of their implementation depends on how these conditions are clear for teachers-practitioners and specific and suitable for implementation in daily work. The author considers it expedient to carry out qualimetry of the educational process in which the pedagogical conditions are factors, and their specification is criteria of proposed innovations. As an example, the article presents a factor-criterion qualimetry of informatization of the educational process in vocational school. Direction and teaching staff clearly see which parts of the pedagogical conditions of informatization “fail” in their establishment after completing qualimetry. With the help of such qualimetry they can examine the change of the state of informatization of educational institutions, assess the level of a particular institution in the space of information on the basis of the formal parameters; fix changes of its state over the time, determine the next course of development. This concerns to the full extent other educational innovations as well. Therewith information and education environment should be considered as complex of pedagogical conditions that allow optimizing the process of interaction and mutual influence in the pedagogical system.

**Key words:** scientific pedagogical research, pedagogical conditions, informatization, information and educational environment, qualimetry of educational process.

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

УДК 378.1

*Андрій Третяк*

## **ЯКІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Стрімкі зміни економічної, політичної, правової, соціо-культурної сфер життя світового суспільства, зумовлені процесами демократизації, глобалізації, інтеграції та інформатизації, формування єдиного ринку праці викликають необхідність переосмислення й оновлення національних систем освіти як визначального фактора соціально-економічного прогресу, збереження національної ідентифікації суспільства, забезпечення конкурентоспроможності країни у світовому просторі.

Поряд зі здоров'ям і добробутом, освіту у світовому суспільстві визнано одним із головних чинників якості життя людини. Саме тому забезпечення якості освіти є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в розвинених країнах світу і предметом уваги та дискусії фахівців різних спеціальностей.

Питання якості освіти в даний час пов'язують із розвитком нової інформаційної цивілізації, де випереджальний розвиток якісного середовища для людини, суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником просування людства [16]. Як зазначають учені, “у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби людського розвитку, а також потреби суспільства і держави у соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях”. А тому головною тенденцією суспільного поступу в ХХІ столітті є спрямованість освітньої політики більшості країн на забезпечення якості освіти, створення необхідних умов для рівного доступу до нього, незалежно від соціально-економічного статусу сім'ї, географії її проживання, національної чи релігійної приналежності дитини, інших соціальних факторів, які впливають на задоволення життєво необхідних потреб людини та покращення якості його життя” [13, с. 9, 11-12].

Мета статті – систематизація інформації про поняття “якість педагогічної освіти” з точки зору різних вітчизняних учених, які досліджували цю проблему; виділення найбільш оптимального визначення поняття “якість педагогічної освіти” для формування уявлення про шляхи забезпечення якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах.

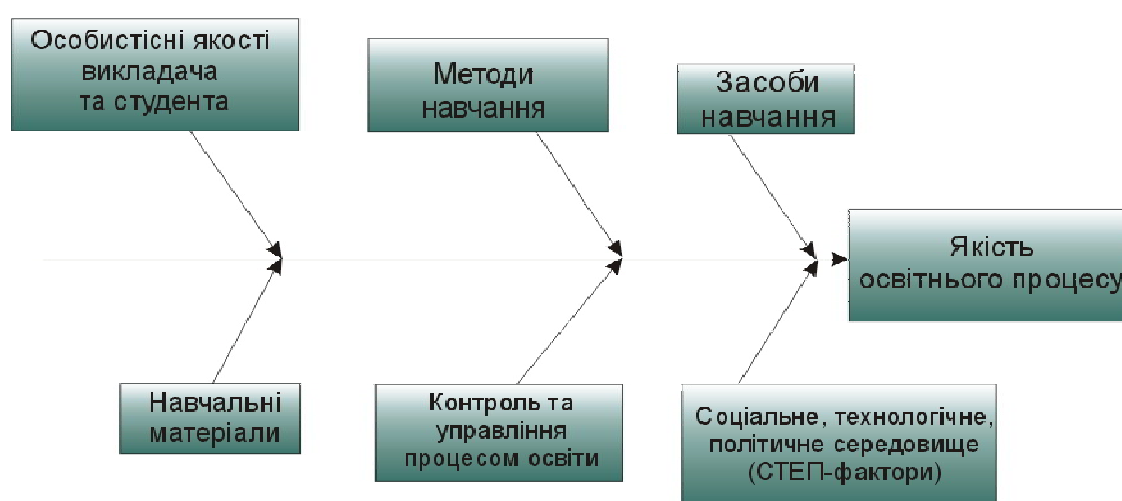
Завдання статті: показати актуальність вирішення даного питання, розкрити поняття “якість освіти” з точки зору різних вітчизняних

учених, які досліджували цю проблему, систематизувати цю інформацію, виділити і сформулювати найбільш оптимальні, на нашу думку, визначення понять: якість освіти, якість освітнього процесу, якість педагогічної освіти, забезпечення якості педагогічної освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить про зростання у пострадянському просторі уваги дослідників до проблеми якості освіти, різні аспекти якого розкриті у фундаментальних працях Д. Матроса, Д. Полева і Н. Мельникової, М. Поташника, С. Шишова, дисертаціях В. Вікторова, О. Іванової, І. Шимків, публікаціях О. Величко і С. Пінчука, В. Вікторова, Б. Жебровського, М. Згуровського та ін. Питання забезпечення й оцінювання якості вищої освіти розкриті у дисертаційних роботах О. Бурлакової, Є. Володимирської, С. Григанської, І. Потая, В. Ткача, Т. Хоруженко, публікації Л. Кайдалова, О. Міхно, Ю. Фролова та ін.

Проведений аналіз джерел дозволив виявити різні уявлення вчених про сутність поняття “якість освіти” та шляхи забезпечення якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах.

Так, І. Булах тлумачить якість освіти як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності особи, який задовольняє його потреби, потреби суспільства і держави як сьогодні, так і в майбутньому [2]. Основні властивості та характеристики освітнього процесу, які визначають його якість, подані у вигляді діаграми, запропонованої одним із провідних у світі фахівців у галузі оцінки якості освіти К. Ісікава (рис. 1).



**Рис 1. Діаграма освітнього процесу К. Ісікави [9]**

С. Шишов і В. Кальней розглядають якість освіти як соціальну категорію, яка встановлює стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства в розви-

тку і формуванні громадянської, побутових і професійних компетентностей громадян [21, с. 171-172]. Подібне тлумачення терміна “якість освіти” пропонує і Ю. Романенко [15].

М. Поташник розуміє якість освіти як результат процесуальної сторони освіти і сукупність компетенцій випускників, які надають їм здатність адаптуватися до соціального й економічного середовища, задовольняти зумовлені потреби [14, с. 224-226]. За кінцевим результатом, як певний рівень знань і вмінь розумового, фізичного та морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілями навчання і виховання, пропонують визначати якість освіти і Ю. Дорошенко і П. Ротаєнко [7, с. 10]. Цей підхід підтримує і В. Трайнев, розглядаючи якість освіти як “рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, кого навчають, на певному етапі відповідно до запланованих цілей; ступінь задоволення надій різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, які надають навчальні заклади” [17, с. 50].

На думку Г. Цехмістрової, якість освіти визначається ступенем досягнення поставленої мети, тобто вона пов’язана з діями і результатами, при цьому еталоном оцінювання якості є дотримання вимог державних стандартів відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня фахівців [19, с. 3].

За визначенням Т. Хорунженко, якість освіти є “основою розвитку особистості, суспільства, держави і нації, провідною умовою довіри і сумісності як освітніх, так і соціальних світових систем”, як психолого-педагогічна категорія “якість освіти відображає ступінь відповідності сукупності властивостей освітнього процесу і його результату певним нормам (стандартам) освіти” [18, с. 3, 7, 15]. Результативною категорією якості освіти автор називає якість підготовки фахівців, яка проявляється у певному комплексі компетенцій, які характеризують здатність випускників вищого навчального закладу ефективно здійснювати професійну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах [18, с. 3, 7]. За твердженням Т. Хорунженко, забезпечити належну якість освіти випускників можна за умови налагодження системи управління, яка передбачає організацію безперервного процесу впливу суб’єкта управління на його об’єкт і відповідну координацію їхньої спільної діяльності [18, с. 15].

Подібні погляди щодо сутності якості освіти розкриває у своєму дослідженні О. Бурлакова, яка зазначає, що обґрунтування й актуалізація поняття якості вищої освіти пов’язані зі створенням державних стандартів і визначенням процедур розрахунків індикаторів якості, які об’єктивно відтворюють збалансовану відповідність процесу, результату і самої освіт-

ньої системи цілям, потребам і соціальним нормам, встановленим державою вимогам до освітньо-кваліфікаційних рівнів [3, с. 11].

О. Бурлакова називає якість “невід’ємною складовою потенціалу вищої освіти, яка має міжнародне визнання і закладається в основу визначених стратегій перспективного розвитку вищої освіти не лише як філософська, а також і як політична категорія” [3, с. 11]. Досліджуючи проблему відтворення вищої освіти України в Європейському освітньому просторі, дослідниця робить висновок, що в ряді авторитетних міжнародних документів, таких як Лісабонська конвенція, Сорбоннська декларація, Болонська угода, у рішеннях Всесвітньої конференції ЮНЕСКО й інших, які визначають пріоритетні напрями розвитку вищої освіти в міжнародному масштабі, значення цієї категорії пов’язують не лише з навчальними досягненнями та навичками студентів, професійною майстерністю професорів, якістю дидактичного матеріалу та методичного забезпечення, але і з якістю роботи всієї системи вищої освіти в цілому [3].

С. Григанська також підтверджує думку про те, що якість вищої освіти традиційно пов’язують зі змістом і формою навчального процесу, що, як правило, зумовлено кваліфікацією і досвідом викладачів. Але, як констатує дослідниця, швидкоплинність змін, які відбуваються у світі, змушує переглянути усталені погляди. Дисертаційне дослідження С. Григанської доводить, що для визначення якості освітньої послуги в системі вищої освіти існують такі показники: 1) чисельність працівників, зокрема штатних і позаштатних, вищого навчального закладу; 2) освітній ценз викладачів, зокрема викладачів, які мають науковий ступінь доктора і кандидата наук за профілем відповідної спеціальності; 3) успішність студентів, зокрема відсоток відсіву студентів і атестованих на “добре” і “відмінно”; 4) кількість студентів, які отримали диплом із відзнакою; 5) кількість одиниць обладнання та науково-методичної допомоги (наприклад, комп’ютерів і підручників); 6) кількість студентів, які продовжили навчання у вищому навчальному закладі за фахом; 7) кількість студентів, які працюють або знайшли роботу за фахом після закінчення даного вищого навчального закладу; 8) кількість студентів, які брали участь у міжнародних, всеукраїнських та обласних олімпіадах за фахом [6, с. 16].

Особистісно орієнтоване тлумачення феномена якості освіти спостерігаємо в О. Мармази, на думку якого, якість освіти – це “сукупність якостей особи, яка відображає його професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні, матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [12, с. 116].

В. Бадер і А. Андрющук розкривають сутність якості освіти з позиції діяльнісного підходу як ступінь відповідності результатів розвитку студентів наприкінці вікового періоду можливостям для розвитку, які містяться в культурі. З цієї ж позиції інтегральний критерій якості професійної освіти вчені визначають як рівень здатності людини до самореалізації у трудовій діяльності. На їх думку, “цей інтегральний критерій буде визначатися як синтез інших критеріїв рівня здатності студента до різних видів діяльності: професійної, інноваційної, і до саморозвитку” [1].

Згідно з оригінальною позицією С. Яблочнікова, якість освіти є ймовірністю того, “що існуючі на певний момент часу запити і вимоги всієї сукупності споживачів освітніх послуг, наявних освітніх стандартів, норм і учасників освітніх процесів будуть забезпечені відповідними рівнями їх результативних параметрів, їх ходу та розвитку, саморозвитку й управління ними” [22, с. 229].

Розглядаючи якість освітнього процесу як комплекс характеристик, які визначають послідовність і ефективне формування компетентності та професійної свідомості, Є. Коротков виділяє три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму, якість результату освіти. За словами дослідника, саме “якість потенціалу освіти виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість професорсько-викладацького складу, якість абітурієнтів, якість інформаційно-методичної бази” [10, с. 77]. При цьому якість процесу формування професіоналізму, на думку дослідника, проявляється в якості технології освіти, контролю над освітніми процесами, мотивації викладацького складу та спрямованості на творчість і ефективність педагогічної роботи, якості ставлення студентів до самої освіти, інтенсивності освітнього процесу, управління освітою, якості методів презентації знань [10, с. 78].

Погляди Є. Короткова співзвучні з позицією О. Ляшенко, яка визначає “якість освіти” як багатовимірне методологічне поняття, яке “відображає життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво важливі для розвитку людини сторони життя”, і як системний об’єкт, який “характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату” [11, с. 6]. За словами дослідниці, якість мети освіти на законодавчому рівні визначено Національною доктриною розвитку освіти, а якість результату – державними стандартами [11]. О. Ляшенко зазначає, що як політична категорія якість освіти втілює в собі завдання освітньої політики держави на певному етапі її розвитку, основні шляхи розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій; як

соціальна категорія вона відображає суспільні висоти освіченості, спільні цілі освіти, нормативно закріплені в державних стандартах; як категорія управління вона визначає методи впливу на показники функціонування освітньої системи, обирає шляхи змін і розвитку; як педагогічна категорія вона поєднує сутність поняття освіти, процедури діагностування, аналіз явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [11, с. 10].

Інші фахівці також викладають позиції щодо інтегративного підходу до визначення поняття “якість освіти”. Так, Б. Жебровський зазначає, що якість освіти – це таке динамічне й інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби. Його структурними компонентами є: задоволеність суб'єктів освіти результатами навчально-виховного процесу, якість освітніх програм, високий рівень кваліфікації науково-педагогічних кадрів, залучення навчального закладу до інноваційної діяльності, сучасні матеріально-технічні ресурси, установки державно-громадського управління [8]. У педагогічній теорії Т. Довженка і Т. Шамова йде мова про таку інтегральну модель навчального процесу, в якій якість освіти детерміновано одночасно змістом навчання, особистістю вчителя, його індивідуальністю, а також умовами, які необхідні для забезпечення якості навчально-виховного процесу [20]. Б. Гершунський розглядає якість освіти як комплексне утворення, показниками якого є грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура і менталітет [5].

Важливим для розкриття сутності якості вищої освіти є і врахування багатозначності тлумачення поняття “якість”. Так, наприклад, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови сутність якості розкрита в чотирьох перспективах: 1) якість як внутрішня визначеність предмета, яка представляє специфіку, що відрізняє його від всіх інших, 2) якість як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; 3) якість як та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-небудь, чого-небудь; 4) якість як сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені потреби [4].

Отже, результати проведеного аналізу дозволяють констатувати, що якість освіти – це багатопланова категорія, яка не має сьогодні однозначного загальноприйнятого трактування. Існують різні підходи як для визначення самої якості освіти, так і до процесу його забезпечення: соціальний (Ю. Романенко, С. Шишов і В. Кальней), процесуальний (І. Булах), результативний (Ю. Дорошенко і П. Ротаєнко, М. Поташник), особистісно-орієнтований (Є. Володимирська, О. Мармазов), діяльнісний (В. Бадер



і А. Андрющук), імовірнісний (С. Яблочников), інтегративний (О. Ляшенко, Т. Довженко і Т. Шамова) й ін.

Узагальнюючи погляди фахівців із проблем якості освіти, ми пропонуємо таке тлумачення важливих для подальшого розгляду предмета нашого дослідження понять: *якість освіти* – це результат освітнього процесу, який відображає ступінь відповідності рівня компетентності особистості потребам самої особистості, а також вимогам суспільства і держави; *якість освітнього процесу* – це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності особи, який задовольняє його потреби, потреби суспільства і держави; *якість педагогічної освіти* – це результат професійної підготовки, який відображає ступінь відповідності рівня компетентності майбутнього педагога вимогам суспільства і держави до професійної педагогічної діяльності; *забезпечення якості педагогічної освіти* – це процес реалізації сукупності заходів, необхідних для досягнення відповідного вимогам суспільства і держави результату професійної підготовки майбутніх педагогів.

Подальші дослідження передбачають проведення вузько спрямованого дослідження щодо забезпечення якості методичної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

***Посилання:***

1. *Бадер, В. І.* Проблеми забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України / *В. І. Бадер, А. О. Андрющук* // Е-журнал “Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”. — 2009. — № 2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://intellect-invest.org.ua/pedagog/editions/emagazine/pedagogical/science/arhiv/pn/n2/2009/st/10/>.
2. *Булах, І. Є.* Створюємо якісний тест : навчальний посібник / *І. Є. Булах, М. Р. Мруга*. — Київ : Майстер-клас, 2006. — 160 с.
3. *Бурлакова, О. О.* Відтворення вищої освіти України у європейському освітньому просторі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософських наук зі спец. 09.00.10 — філософія освіти / *Бурлакова Ольга Олександрівна*. — Київ, 2007. — 20 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. и гол. ред. *В. Т. Бусел*. — К. ; Ірпінь : ПТФ “Перун”, 2003. — 144 с.
5. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для 21 века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / *Б. С. Гершунский*. — М. : Совершенство, 1998. — 605 с.
6. *Григанська, С. В.* Державне регулювання системи вищої освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. наук зі спец. 25.00.02 — механізми державного управління / *Григанська Світлана Василівна*. — Запоріжжя, 2008. — 24 с.
7. *Дорошенко, Ю. О.* Достовірність комп'ютерного тестування : навчально-методичний посібник / *Ю. О. Дорошенко, П. А. Ротаєнко*. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 176 с.
8. *Жебровський, Б.* Якість шкільної освіти: теорія і практика. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/368/>

9. *Исикава, К.* Японские методы управления качеством / *К. Исикава.* — М. : Экономика, 1988. — 216 с.
10. *Коротков, Э. М.* Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / *Э. М. Коротков.* — М. : Мир, 2006. — 320 с.
11. *Ляшенко, О. І.* Якість освіти як основа функціонування і розвитку сучасних систем освіти / *О. І. Ляшенко* // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 1 (46). — С. 5—12.
12. *Мармаза, О. І.* Інноваційні підходи до управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник / *Мармаза Олександра Іванівна.* — Харків : Основа, 2004. — 240 с.
13. Моніторинг якості освіти: світові досягнення і українські перспективи / за заг. ред. *Є. І. Локшиної.* — К. : К.І.С., 2004. — 128 с.
14. *Поташиник, М. М.* Управление качеством образования / *М. М. Поташиник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос.* — М. : Педагогическое общество, 2000. — 448 с.
15. *Романенко, Ю.* Моніторинг якості знань учнів у загальноосвітніх школах: експеримент, практика управління [Текст] / *Ю. Романенко* // Освіта і управління : Науково-практичний журнал. — 2004. — Том 7. — № 1. — С. 133—138.
16. *Субетто, А. И.* Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / *А. И. Субетто.* — Тольятти : МАБиБД, 1995. — 185 с.
17. *Трайнев, В. А.* Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования. Общение и практика / *В. А. Трайнев, И. В. Трайнев.* — М. : Дашков и К, 2006. — 294 с.
18. *Хоруженко, Т. А.* Методичні засади моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 — теорія і методика трудового навчання / *Хоруженко Тетяна Анатоліївна.* — Чернігів, 2010. — 21 с.
19. *Цехмістрова, Г. С.* Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти / *Цехмістрова Галина Степанівна.* — Київ, 2002. — 17 с.
20. *Шамова, Т. И.* Активизация учения школьников / *Т. И. Шамова.* — М. : Педагогика, 1982. — 272 с.
21. *Шишов, С. Е.* Мониторинг качества образования в школе / *С. Е. Шишов, В. А. Кальней.* — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 320 с.
22. *Яблочников, С. Л.* Педагогічна кібернетика: системно-кібернетичний підхід до управління в освіті / *Яблочников С. Л.* — Вінниця : ООО “Фірма “Планер”, 2011. — 406 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bader V.* Problemy zabezpechennya yakosti pidgotovky fachivtsiv u vysshykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (The problem of ensuring the quality of training in higher educational institutions of Ukraine) // E-magazine “Pedagogy: history, theory, practice and trends”. 2009, № 2. — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science/arhiv/pn/n2/2009/st\\_10/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science/arhiv/pn/n2/2009/st_10/)
2. *Bulakh I., Mruha M.* Stvoryuyemo yakisnyi test : navchalnyi posibnyk (Creating high-quality test: manual). Kyiv, 2006. 160 p.
3. *Burlakova O.* Vidtvorennya vyshchoyi osvity Ukrayiny u yevropeyskomu osvitniomu prostori : avtoref. dys. na zdobuttya naukovoho stupenya kand. filosofskykh nauk (Reproduction of higher education in Ukraine in the European educational space : author’s abstract of the Ph.D. dissertation in philosophical sciences). Kyiv, 2007. 20 p.
4. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoyi ukrayinskoji movy* (Great explanatory dictionary of modern Ukrainian). Kyiv ; Irpin, 2003. 144 p.

5. *Hershunskyi B.* Fylosofiya obrazovannya dlya 21 veka (v poyskakh praktyko-oryentirovannykh obrazovatelnykh kontseptsyi) (Philosophy of education for the 21st century (in the search of practice-oriented educational concepts). Moscow, 1998. 605 p.
6. *Hryhanska S.* Derzhavne rehulyuvannya systemy vyshchoyi osvity v Ukrayini : avtoref. dys. na zdobuttya naukovooho stupenya kand. nauk zi spets. 25.00.02 — mekhanizmy derzhavnoho upravlinnya (State regulation of higher education system in Ukraine : author's abstract of the Ph.D. dissertation in speciality 25.00.02 – mechanisms of governance). Zaporizhya, 2008. 24 p.
7. *Doroshenko Yu., Rotayenko P.* Dostovirnist kompyuternoho testuvannya : navchalno-metodychnyi posibnyk (The reliability of computer-based testing: textbook). Kyiv, 2007. 176 p.
8. *Zhebrovskyi B.* Yakist shkilnoyi osvity: teoriya i praktyka (Quality of school education: theory and practice). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://osvita.ua/school/theory/368/>
9. *Isikava K.* Yaponskiye metody upravleniya kachestvom (Japanese methods of quality management). Moscow, 1988. 216 p.
10. *Korotkov E.* Upravleniye kachestvom obrazovaniya : ucheb. posobiye dlya vuzov (Management of education quality: textbook for higher education institutions). Moscow, 2006. 320 p.
11. *Lyashenko O.* Yakist osvity yak osnova funktsionuvannya i rozvytku suchasnykh system osvity (The quality of education as a basis for the operation and development of modern educational systems) // Pedagogy and psychology. 2005, № 1 (46). P. 5—12.
12. *Marmaza O.* Innovatsiyni pidkhody do upravlinnya navchalnym zakladom : navchalno-metodychnyy posibnyk (Innovative approaches to the management of the institution : textbook). Kharkiv, 2004. 240 p.
13. *Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosyahnennya i ukrayinski perspektyvy* (Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian prospects) / Lokshyna Ye. (eds.). Kyiv, 2004. 128 p.
14. *Potashnik M., Yamburg Ye., Matros D.* Upravleniye kachestvom obrazovaniya (Management of quality education). Moscow, 2000. 448 p.
15. *Romanenko Yu.* Monitorynh yakosti znan uchniv u zahalnoosvitnikh shkolakh: eksperyment, praktyka upravlinnya (Monitoring the quality of students' knowledge in secondary schools: experiment and practice of management) // Education and management: scientific journal. 2004, V. 7, № 1. P. 133-138.
16. *Subetto A.* Problema kachestva vysshego obrazovaniya v kontekste globalnykh i natsionalnykh problem obshchestvennogo razvitiya (filosofiya kachestva obrazovaniya) (The problem of quality of higher education in the context of global and national issues of social development (philosophy of education quality). Toliaty, 1995. 185 p.
17. *Traynev V.* Sistemy i metody strategii povysheniya kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya. Obshcheniye i praktika (Systems and methods for strategies of quality improvement of teacher education. Communication and practice). Moscow, 2006. 294 p.
18. *Khoruzhenko T.* Metodychni zasady monitorynhu yakosti fakhovoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya : avtoref. dys. na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk (Methodical principles of monitoring the quality of professional training of future labor studies teachers : author's abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Chernihiv, 2010. 21 p.
19. *Tsekhmistrova H.* Diahnostyka efektyvnosti navchalnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk (Diagnosis of the effectiveness of the learning process in higher education institutions: author's abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Kyiv, 2002. 17 p.
20. *Shamova T.* Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov (Activation of teaching pupils). Moscow, 1982. 272 p.
21. *Shishov S., Kalney V.* Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole (Monitoring the quality of education at school). Moscow, 1999. 320 p.

22. Yablochnikov S. Pedagogichna kibernetyka: systemno-kibernetichnyy pidkhid do upravlinnya v osviti (Educational cybernetics: system-cybernetic approach to management in education). Vinnytsia, 2011. 406 p.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2013

*А. Третьяк*

**Качество педагогического образования  
в контексте мировых тенденций развития высшей школы**

В данной работе систематизирована информация о понятии качества педагогического образования с точки зрения разных отечественных ученых, исследовавших эту проблему. Автор дает определение таких понятий, как “качество образования”, “качество образовательного процесса”, “качество педагогического образования”, “обеспечение качества педагогического образования”. Качество педагогического образования автор определяет как результат профессиональной подготовки, который отображает степень соответствия уровня компетентности будущего педагога требованиям общества и государства к профессиональной педагогической деятельности. Данное определение понятия качества педагогического образования автор считает наиболее оптимальным. Качество образования – это результат образовательного процесса, который отображает степень соответствия уровня компетентности личности потребностям самой личности, а также требованиям общества и государства. Таким образом, созданы предпосылки для перспективного повышения качества образовательной деятельности в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** качество образования, качество высшего образования, качество педагогического образования, качество образовательного процесса, обеспечение качества педагогического образования, качество методической подготовки.

*А. Tretyak*

**Quality of Pedagogical Education in the Context  
of World Tendencies of High Education Development**

The article systematizes information about conception of the quality of the pedagogical process from different points of view of domestic scientists who studied this problem. The author defines the following notions “quality education”, “quality of educational process”, “quality of pedagogical education”, “ensuring the quality of pedagogical education”. The author defines the quality of pedagogical education as a result of training that reflects the extent of correspondence of competence level of the future teacher to the requirements of society and the state to the professional pedagogical activity. The author considers this definition of the notion of the quality of pedagogical education to be the most appropriate. The quality of education is the result of the educational process that displays the extent of correspondence of the level of competence of the personality to the needs and demands of individual and society as well. So, the preconditions for long-term improvement of quality of educational activities in higher education institutions are set.

**Key words:** quality of education, quality of high education, quality of pedagogical education, quality of educational process, providing of quality of pedagogical education, quality of methodological support.

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

УДК 377.1

*Лариса Руденко*

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ, ДІЯЛЬНІСНИЙ І КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХОДИ**

Сучасна парадигма освіти актуалізує питання про місце і роль освіти у житті людини і суспільства. З урахуванням викликів XXI століття слід звернути увагу на провідні сутнісні аспекти освіти, запропоновані сучасною наукою в умовах глобалізації [14]: біологічний, соціальний та гуманістичний. Відповідно до першого освіта має спрямовуватися на забезпечення людини необхідним для виконання своєї функції набором знань і вмінь та адаптацію біологічної природи людини до життя в суспільстві. З позиції соціальної сутності завдання освіти полягає у формуванні необхідних, з точки зору соціального замовлення, особистісних якостей і передбачає засвоєння соціокультурного досвіду особистості. Гуманістична ж сутність освіти полягає не лише в розвитку здібностей, особистих і професійно важливих якостей майбутніх фахівців, а й у допомозі людині щодо саморозвитку і духовного зростання. Формування особистості майбутнього фахівця передбачає виховання людини інноваційного типу мислення і культури завдяки створенню освітнього простору, який би враховував суспільні та державні потреби, новітні освітні технології, а також запити самої особистості.

Методологічне забезпечення цього процесу полягає у визначенні закономірних зв'язків розглядуваних об'єктів, сукупності теоретичних положень, необхідних для його обґрунтованого вивчення. Відповідно до змісту поняття “комунікативна культура”, визначеного у контексті досліджуваної проблеми, ми з'ясували, що оптимізацію процесу підвищення професійної майстерності фахівців сфери обслуговування шляхом формування і розвитку їхньої комунікативної культури забезпечить комплекс теоретико-методологічних підходів (синергетичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний). Перші три підходи з наведеного переліку розглянуті у статті “Формування комунікативної культури майбутніх фахівців: методологічні аспекти” [12]. Мета даної статті полягає в обґрунтуванні особистісно орієнтованого, діялісного і компетентнісного підходів у контексті формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Спираючись на результати аналізу наукових розвідок із проблеми, узагальнивши їх ідеї та положення, ми вважаємо, що комунікативна

культура фахівця – це складне утворення особистості як суб'єкта професійної діяльності, яке включає гуманістичне мотиваційно-ціннісне ставлення до комунікативних процесів, дозволяє реалізувати власний професійно особистісний потенціал у інформаційно-комунікативній діяльності та є одночасно засобом і результатом духовного зростання професіонала. Вона ґрунтується на фахових знаннях і комунікативних уміннях, навичках професійного спілкування, соціально-особистісному досвіді та детермінується індивідуальними якостями особистості (набутими у процесі спеціально спроектованої фахової підготовки та подальшої діяльності), необхідними для успішного виконання професійної діяльності.

Важливу роль у процесі формування комунікативної культури відіграють особистісні характеристики самого фахівця. До психологічних основ особистості майбутнього професіонала будь-якого профілю Л. Мітіна відносить особистісну спрямованість, поведінкову гнучкість і професійну компетентність [9, с. 35]. Ці характеристики дозволять йому реалізувати власні ціннісні еталони, засновані, насамперед, на визнанні важливості й унікальності окремої особистості та пов'язані переважно з потребами людей у самоповазі та у спільній діяльності. Особистісне і професійне становлення майбутніх фахівців сфери обслуговування, можливість досягнення ними успіху в професійній діяльності та самоствердження у процесі міжособистісної взаємодії забезпечить особистісно орієнтований підхід, який вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу. Водночас він передбачає створення під час професійної підготовки майбутніх фахівців відповідних умов для їхнього особистісного розвитку. Тобто метою, суб'єктом, результатом і головним критерієм ефективності педагогічного процесу є особистість, що досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, який дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Філософсько-психологічне підґрунтя особистісно орієнтованого навчання закладене у працях М. Бахтіна (специфіка особистісної природи людини характеризується через детермінацію, цілісність внутрішнього світу, відповідальність) [1], І. Зязюна (ідентифікація структури особистості на основі тілесного начала, ціннісних орієнтацій, здатності народжувати нетривіальні фільтри у критичних ситуаціях, багатовимірною її розкриття і глибини міжособистісних стосунків [5], О. Лосева (зміст категорії особистості визначається через самосвідомість, самопізнання, суб'єктно-об'єктне самостереження, діалог із собою та світом [7], А. Маслоу (теорія само-

актуалізації особистості у процесі діяльності та спілкування з іншими людьми) [8], К. Платонова (концепція динамічної функціональної структури особистості, яка включає спрямованість, досвід, особливості психічних процесів і біопсихічні властивості особистості) [10], К. Роджерса (Я-концепція як фундаментальний компонент структури особистості, що формується у процесі взаємодії суб'єкта з соціальним оточенням і є вираженням сутності особистості у її самосвідомості, суб'єктивності, здатності діяти свідомо й відповідально) [16], С. Рубінштейна (рівень психічного розвитку особистості дозволяє їй свідомо керувати власною поведінкою і діяльністю; особистість є носієм свідомості, яка активно виявляє ставлення до світу, підкреслюючи свою здатність формувати це ставлення, займати певну позицію [11, с. 436–437] та ін.

Теоретичні основи особистісно орієнтованого підходу в освіті обґрунтовані у працях Є. Бондаревської, Е. Зеєра, М. Кларіна, О. Пехоти, В. Серікова, А. Хуторського, І. Якиманської. Проблематика нашого дослідження потребувала розгляду особистісно орієнтованого підходу в контексті самореалізації особистості через спілкування, що відображено у працях М. Бастуна, А. Бодальова, Л. Виготського, М. Кагана, О. Леонтьєва. З позицій особистісно орієнтованого підходу учень має бути і об'єктом, і суб'єктом навчання. Це означає, що необхідно враховувати, насамперед, його потреби, мотиви, цілі, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості. Метою навчально-виховного процесу, орієнтованого на особистість, є підтримка її гуманістичного начала і розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо, необхідних для її становлення і взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє тлумачити комунікативну культуру особистості як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної, до якої належать мотиваційно-ціннісні установки, соціальні орієнтації, які визначають спрямованість спілкування, вибір певних способів взаємодії з іншими, та поведінкової, яка охоплює способи організації взаємодії з партнерами, вербальні та невербальні засоби спілкування, комунікативні стратегії та прийоми впливу на співбесідника. Зважаючи на це, комунікативна культура майбутнього фахівця сфери обслуговування розглядається у нашому дослідженні як: умова його особистісного і професійного становлення; спосіб самореалізації та досягнення успіху в професійній діяльності; засіб самоствердження у процесі міжособистісної взаємодії. Реалізація цього підходу полягає в концентрованому вираженні особистості професіонала у його комунікативній культурі.

Реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом, який забезпечує вирішення певних життєво важливих завдань, відображається у її діяльності. Людина в цьому випадку виступає як суб'єкт взаємодії, що виконує певну послідовність різноманітних дій. Провідні механізми формування та розвитку особистості шляхом проектування, конструювання, організації й управління діяльністю розглядає діяльнісний підхід як фундаментальний пояснювальний принцип, предмет вивчення й оцінювання сучасної педагогіки і психології [13, с. 22].

Діяльнісна теорія знайшла відображення у філософських і психолого-педагогічних працях К. Абульханової-Славської, В. Беспалька, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, М. Кагана, О. Леонтьєва, В. Семиченко, Н. Талізінної, В. Шадрикова, Г. Щукіної, Е. Юдіна та ін. На сучасному етапі розвитку діяльнісної теорії спостерігається посилення уваги до особистісних параметрів суб'єкта діяльності та його внутрішньої активності. Ключовими у ній є обґрунтовані С. Рубінштейном особистісний принцип діяльності, положення про діяльнісну природу людини крізь призму ідеї суб'єктності, характеристика діяльності як прояву активності суб'єкта в системі його суспільних відносин, що виявляє і формує його психіку і сприяє розвитку [11, с. 492]. Психолог зазначав, що зв'язок психіки людини з її діяльністю полягає в об'єктно-діяльнісному та суб'єктно-свідомому співвідношенні конкретного суб'єкта з продуктами його діяльності та відносинами, що її детермінують. Це сприяє виявленню суб'єктом вищого рівня активності. Людина у такий спосіб стає творцем власної долі, а її діяльність набуває змісту, самостійності, творчості.

Отже, діяльнісний підхід спирається на положення про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю ж зумовлена. При цьому діяльність розуміється як активна взаємодія з довкіллям, у ході якого людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [3, с. 84]. Така взаємодія сприяє вирішенню життєво важливих для особистості завдань, які визначають її існування і розвиток. Тобто діяльність особистості є механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукти розвитку. Це зумовлює особливу важливість реалізації діялісного підходу при побудові навчальних технологій, провідною метою яких визнається не накопичення знань, а формування способу дій.

У контексті діялісного підходу професійна підготовка майбутніх фахівців у ПТНЗ передбачає також навчання відповідних розумових дій, формування яких неможливе без засвоєння певних знань. Діалектика тут полягає в тому, що отримати знання означає виконати з їх допомогою



певну діяльність. Зважаючи на викладене, проектування підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування має починатися з психологічного аналізу їхньої професійної діяльності на операційному рівні. Лише після цього може бути визначений необхідний обсяг знань, які пояснять потрібні практичні дії, дозволять визначити, яким чином їх треба виконувати, і забезпечать успішне виконання цих дій.

Засвоєння знань приводить до закріплення вже відомих дій та опанування новими діями, які опосередковують становлення професійних здібностей і способів поведінки майбутніх фахівців [4, с. 48]. Тобто знання не просто передаються, а здобуваються учнем у процесі його власної діяльності.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є проявом діяльності як універсального способу існування людини й суспільства, комунікативна культура є сукупністю елементів, що регулюють комунікативну діяльність і формуються, функціонують і розвиваються через взаємодію. Виходячи з цього, комунікативна культура фахівців сфери обслуговування визначається як система знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих у суспільстві та вміння органічно, природно й невимушено реалізувати їх у професійній діяльності. При цьому комунікативній культурі властиві як загальні ознаки особистісної культури фахівця, так і відображення специфічного характеру його комунікативної діяльності.

Реалізація діяльнісного підходу в процесі формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування передбачає опанування ними теоретичних знань, етико-психологічних положень, принципів і норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та практичних умінь і навичок комунікативної взаємодії у професійній діяльності. Під таким кутом зору комунікативну культуру слід розуміти як спосіб та інструмент успішної професійної діяльності, а також як передумову і мету самореалізації в ній особистості професіонала.

Чітку орієнтацію на майбутнє, яка виявляється в можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистісній і професійній діяльності, передбачає компетентнісний підхід, який ґрунтується на міждисциплінарних вимогах до результату процесу освіти. До застосування компетентнісного підходу в освітньому просторі науково-педагогічну громадськість спонукала необхідність допомогти учням навчитися правильно вирішувати будь-які проблеми у певних навчальних, життєвих, професійних ситуаціях.

Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті обґрунтовані у працях І. Беґа, Н. Бібік, Б. Гершунського, О. Глузмана, Р. Гуревича,

Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, А. Маркової, О. Новікова, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої.

Компетентнісний підхід передбачає високий ступінь готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності, забезпечує активізацію механізмів його загального і професійного саморозвитку з урахуванням мотивації та її динаміки у процесі професійної підготовки [13, с. 32]. Його впровадження у процес професійної підготовки учнів ПТНЗ передбачає спрямування навчально-виховного процесу на формування їхньої професійної компетентності, яка не лише забезпечить якісне вирішення професійних завдань, а й сприятиме самоорганізації особистості та діяльності фахівця, виявленню й розвитку його творчого потенціалу.

Професійна компетентність визначається рівнем професійної освіти, індивідуальними здібностями і досвідом особистості, її мотивацією до самовдосконалення, а також творчим і відповідальним ставленням до професійної діяльності. Вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності Б. Гершунський вважає культуру, атрибутами якої є глибоке, усвідомлене і шанобливе ставлення до спадщини минулого, здібність до творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності у тій чи іншій сфері діяльності та стосунків [2, с. 83].

Професійна компетентність майбутніх фахівців формується у процесі професійної підготовки під впливом особистісних, соціально-психологічних, організаційних та інших чинників. І. Зязюн, розглядаючи компетентність у соціально-педагогічному контексті, вважає її екзистенціальною властивістю людини та продуктом її власної життєтворчої активності [6], що забезпечує суб'єкта можливістю вирішувати будь-які характерні для певної сфери діяльності проблеми, незалежно від ситуації. Тобто у змісті поняття "компетентність" поєднуються не лише когнітивний і технологічний, але й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий елементи.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування передбачає формування їхньої комунікативної компетентності як загальної когнітивної здібності особистості [15] та професійно значущої якості, сутність якої полягає у зв'язках між навичками людини й успішним виконанням певного комунікативного завдання, пошуку рішень для усунення труднощів, що виникають у процесі спілкування під час виконання професійної діяльності. Це сприятиме формуванню вищого рівня готовності майбутніх фахівців сфери обслуговування до професійної діяльності, оптимізації розвитку їхніх особистісних якостей, прагненню до професійного самовдосконалення через розвиток комунікативної компетентності.

Комплексне застосування названих теоретико-методологічних підходів дозволить розробити концепцію формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах на основі розуміння її сутності, змісту, функцій і структури, на що необхідно спрямувати подальші дослідження.

***Посилання:***

1. *Бахтин, М. М.* К философии поступка / *М. М. Бахтин* // *Философия и социология науки и техники : ежегодник*. — 1984–1985. — М. : Наука, 1986. — С. 80—160.
2. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / *Б. С. Гершунский*. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.
3. *Деятельность* // *Большой психологический словарь* / под. ред. *Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко*. — М. : Прайм-Еврознак, 2003. — С. 84.
4. *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. : Академия, 2006. — 208 с.
5. *Зязюн, І. А.* Безсвідоме у пізнавальній діяльності / *І. А. Зязюн* // *Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф. 12–17 вересня 2001 року* / За ред. *С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського*. — Харків : НТУ “ХПІ”, 2001. — С. 9–20.
6. *Зязюн, І. А.* Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / *І. А. Зязюн* // *Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія*. — К. : Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. — С. 10—18.
7. *Лосев, А. Ф.* Диалектика мифа / *А. Ф. Лосев* [Сост., подг. текста, общ. ред. *А. А. Тахо-Годи, В. П. Троицкого*]. — М. : Мысль, 2001. — 558 с.
8. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / *Абрахам Маслоу*. — С.-Пб. : Евразия, 1999. — 478 с.
9. *Митина, Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / *Л. М. Митина* // *Вопросы психологии*. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
10. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / *К. К. Платонов*. — М. : Наука, 1986. — 256 с.
11. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / *С. Л. Рубинштейн*. — С.-Пб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.
12. *Руденко, Л. А.* Формування комунікативної культури майбутніх фахівців: методологічні аспекти / *Л. А. Руденко* // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. — 2013. — № 5. — С. 29—39.
13. *Чайка, В. М.* Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / *В. М. Чайка* / за ред. *Г. В. Терещука*. — Тернопіль : ТНПУ, 2006. — 275 с.
14. *Чумак, О. В.* Парадигма освіти XXI століття : інноваційні аспекти / *О. В. Чумак*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf)
15. *Little, D.* Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice Text / *D. Little, S. Devitt, D. Singleton*. — Dublin : Authentik, 1998. — 384 p.
16. *Rogers, Carl R.* The Foundations of the Person-Centered Approach / *Carl R. Rogers* // *Education 100*. — 1979. — № 2. — С. 98—107.

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

1. *Bakhtin M.* K filosofii postupka (On the philosophy of deed) // *Philosophy and sociology of science and technology : yearbook*. 1984-1985. Moscow, 1986. P. 80-160.
2. *Gershunskiy B.* Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka : ucheb. posobiye dlya samoo-brazovaniya (Philosophy of education for the XXI century : manual for self-education). Issue 2. Moscow, 2002. 512 p.

3. Deyatelnost (Activity) // Large psychological Dictionary. Moscow, 2003. P. 84.
4. Zagvyazinskiy V., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy (Methodology and methods of psychological and pedagogical research : textbook for students of higher education institutions). Issue 3, Moscow, 2006. 208 p.
5. Zyazyun I. Bezsvidome u piznavalniy diyalnosti (Unconscious in cognitive activity) // Crimean pedagogical readings : proceedings of the International Scientific Conference, 12-17 September 2001. Kharkiv, 2001. P. 9-20.
6. Zyazyun I. Filosofiya postupu i prohozu osvitiyoi systemy (The philosophy of progress and prognosis of the educational system) // Pedagogical skills: problems, search and perspectives : monograph. Kyiv, 2005. P. 10-18.
7. Losev A. Dialektika mifa (Dialectics of myth). Moscow, 2001. 558 p.
8. Maslou A. Motivatsiya i lichnost (Motivation and personality). St. Petersburg, 1999. 478 p.
9. 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.
10. Platonov K. Struktura i razvitiye lichnosti (Structure and the development of personality). Moscow, 1986. 256 p.
11. Rubinshteyn S. Osnovy obshchey psikhologii (Fundamentals of general psychology). St. Petersburg, 1999. 720 p.
12. Rudenko L. Formuvannya komunikativnoyi kultury maybutnikh fakhivtsiv: metodolohichni aspekty (Formation of communicative culture of future professionals: methodological aspects) // Pedagogy and psychology of professional education. 2013, № 5. P. 29-39.
13. Chayka V. Pidhotovka maybutnioho vchytelya do samorehulyatsiyi pedahohichnoyi diyalnosti : monohrafiya (Preparing future teacher to self-regulation of pedagogical activity : monograph). Ternopol, 2006. 275 p.
14. Chumak O. Paradyhma osvity XXI stolittya : innovatsiyini aspekty (The paradigm of education of XXI century : innovative aspects). – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf)
15. Little D. Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice Text / D. Little, S. Devitt, D. Singleton. — Dublin : Authentik, 1998. — 384 p.
16. Rogers Carl R. The Foundations of the Person-Centered Approach / Carl R. Rogers // Education 100. — 1979. — № 2. — С. 98—107.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2013

*Л. Руденко*

### **Формирование коммуникативной культуры будущих специалистов:**

#### **лично ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы**

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 лично ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы, как обеспечивающие оптимизацию развития их личностных и профессиональных качеств в процессе формирования коммуникативной культуры. Автор делает вывод, что реализация компетентностного подхода в процессе развития коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания предусматривает формирование их коммуникативной компетентности как общей когнитивной способности личности и профессионально значимого качества, сущность которого заключается в связях меж-

ду навыками человека и успешным выполнением определенного коммуникативного задания, поиска решений для устранения трудностей, возникающих в процессе общения во время выполнения профессиональной деятельности. Это будет способствовать формированию высокого уровня готовности будущих специалистов сферы обслуживания в профессиональной деятельности, оптимизации развития их личностных качеств, стремлению к профессиональному самосовершенствованию через развитие коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, специалисты сферы обслуживания, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, компетентностный подход в образовании.

*L. Rudenko*

**Formation of Communicative Culture of the Future Professionals:  
Personal-Oriented, Activity and Competence Approaches**

Taking into consideration philosophical, cultural, psychological and pedagogical content of the concept of communicative culture and determination of its essence in the context of its formation at the future professionals of the service sphere, the article substantiates personally oriented, activity and competence approaches as ones that provide optimization of the development of their personal and professional qualities in the process of communicative culture formation. The author concludes that the implementation of competence approach in the development of the communicative culture of the future professionals of the service sphere involves the formation of their communicative competence as general cognitive ability of personality and professionally important quality the essence of which lies in the relationship between human skills and successful fulfillment of certain communicative task, the search of solutions to eliminate the difficulties encountered in the process of communication during the execution of professional activity. This will promote the formation of a high level of preparedness of future service sphere specialists in their professional activity, optimize the development of their personal qualities and desire for professional self-improvement through the development of communicative competence.

**Key words:** communicative culture, service sphere specialists, student-oriented approach, activity approach, competence approach in education.

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

УДК 621.39 (004.032.6)

*Ганна Брянцева*

## **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗБАЛАНСОВАНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ**

Візуальне в усі часи відіграло провідну роль у сприйманні людини. Потреба бачити належить до базових властивостей живої природи в цілому, а особливо базових властивостей істоти мислячої, якою є людина. “Прагнути бачити більше і краще – це не примха, не цікавість, не розкіш. Бачити або загинути”, – зауважує французький філософ П'єр Тейяр де Шарден [5, с. 180]. ХХІ століття, з одного боку, – це століття небувалого технічного розвитку в області візуальних комунікацій. Мультимедійні смартфони, система Skype, XD-кіно – зовсім недавно ці та інші візуальні електронні технології сприймалися як ультрасучасні технічні нововведення, а нині ними послуговуються всі охочі. З іншого боку, в ХХІ ст. продовжують успішно функціонувати техніки та практики візуальності, які виникли задовго до технічних нововведень “цифрової ери”. Візуальна інформація, поширювана за допомогою електронних носіїв, циркулює паралельно з інформацією на механічних носіях (паперова друкована продукція, твори мистецтва тощо). Симультанне співіснування сучасної (технічної) та виниклої раніше, у різні історичні періоди свого розвитку, візуальності свідчить про високу затребуваність візуального в сучасному інформаційному суспільстві. Експериментально доведено, що пропускна здатність каналів зв'язку від рецепторів до центральної нервової системи найбільша для оптичного каналу зв'язку і становить  $1,6 \times 10^6$  біт/сек. Для порівняння: в акустичного –  $0,32 \times 10^6$  біт/сек, у тактильного –  $0,13 \times 10^6$  біт/сек. Це означає, що органи зору пропускають у мозок людини майже у 5 разів більше інформації, ніж органи слуху, і майже в 13 разів більше інформації, ніж тактильні органи [3, с. 447]. Це справедливо і для процесу навчання. Невипадково один із ключових принципів дидактики – принцип наочності – проголошує необхідність формування у того, хто навчається, уявлень і понять на основі передусім зорового сприймання предметів і явищ. З одного боку, для сприйняття сучасних наочних засобів (до яких належать навчальні комп'ютерні презентації) дуже важливо, що зорові аналізатори володіють істотно вищою пропускною здатністю, ніж слухові. З іншого боку, за роки навчання у суб'єктів навчального процесу (учнів і учнівської молоді) сформувалася звичка отримувати інформацію

за допомогою сигналів, які сприймаються слуховими аналізаторами (вислуховують пояснення вчителів на уроках, заслуховують відповіді один одного). Постає *проблема*: як в умовах переважання подразників слухових і слухово-зорових аналізаторів навчити майбутніх учителів за допомогою комп'ютерних навчальних презентацій максимально ефективно використовувати значні потенційні резерви зорового аналізатора суб'єктів навчального процесу для сприйняття навчальної інформації? Адже інформація, яка надходить у мозок від органів зору (оптичним каналом), не вимагає значного перекодування, вона закарбовується в пам'яті людини легше, швидше і, що головне, на довший час. Народна мудрість спостерігала це здавна й описала у приказках і прислів'ях: українській “Краще один раз побачити, ніж сто разів почути”, англійській “Seeing is believing” (Допоки не побачу, не повірю), фінській “Yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa” (Картинка варта тисячі слів). Роль засобів наочності висвітлено у працях Я. Коменського, розвинуто у педагогічних працях І. Песталоцці, К. Ушинського.

Інтерес учительського загалу до застосування комп'ютерних презентацій із навчальною метою виник практично одночасно з появою на ринку software (програмного забезпечення) перших редакторів комп'ютерних презентацій. За порівняно невеликий час (перший редактор презентацій був створений у 80-х роках 20 століття) упровадження комп'ютерних презентацій у навчальну практику набуло масштабного і комплексного характеру. В Україні ось уже близько десяти років (з 2004 р.) триває всеукраїнський педагогічний експеримент за програмою “Intel® Навчання для майбутнього”, у тому числі стосовно навчання учителів і майбутніх учителів ефективного застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі [6]. Виходячи з позицій, що викладач має не лише вільно володіти сучасними інформаційними технологіями, а й майстерно використовувати їх у своїй професійній педагогічній діяльності, у програмі “Intel® Навчання для майбутнього” започатковано ідею щодо цілеспрямованого навчання не просто використання редактора комп'ютерних презентацій (на прикладі програмного додатка PowerPoint), а навчання дидактичних особливостей учительських та учнівських мультимедійних презентацій, методики їх проектування та створення, розробки критеріїв оцінювання учнівських презентацій. Про успіх і затребуваність цієї програми у широкого педагогічного загалу свідчать статистичні дані про кількість учителів, які взяли участь у цій програмі. За даними всеукраїнського порталу “Програма “Intel® Навчання для майбутнього”” в Україні з початку реалізації програми навчання за нею пройшли навчання понад 140 000

учителів і студентів, зокрема у системі середньої освіти – понад 104 000; вищої освіти – 23 000; професійно-технічної освіти – понад 4000, інститутів післядипломної педагогічної освіти – 1000 керівників системи освіти. Усього ж у світі за 8 років підготовлено понад 6,0 млн. учителів; планується, що за наступні 5 років їх кількість зросте до 10 мільйонів [4].

Широкий вибір інструментальних засобів із проектування і створення комп'ютерних презентацій, тенденція до подальшого розширення лінійок прикладних програм і онлайн-сервісів для створення і конвертування комп'ютерних презентацій, переорієнтація вектора візуальних уподобань інформаційного суспільства ХХІ століття не лише у бік від вербального до візуального, а й у бік від статичного візуального до динамічного візуального, активна експлуатація у сферах маркетингу і медіа атрактивного візуального ряду – усі ці чинники і процеси ускладнюють цілісне дослідження проблеми проектування і створення навчальних комп'ютерних презентацій, зокрема у намаганні дати розгорнуту оцінку особливостям дизайну (проектування) навчальних комп'ютерних презентацій.

Аналіз зарубіжних досліджень засвідчив наявність чималої кількості праць, автори яких аналізують етапи проектування і створення комп'ютерних презентацій і розкривають сучасні підходи до проектування візуальної складової слайдів комп'ютерних презентацій. Г. Рейнольдс (Garr Reynolds) послідовно розкриває, як можуть бути системно застосовані чотири базові принципи дизайну за проектування дизайну слайдів презентації. Н. Дуарте (Nancy Duarte) докладно характеризує способи поєднання на слайдах візуальних елементів: фону, кольору, зображень. П. Леру (Paul Leroux) і П. Корвін (Peg Corvin) розкривають, як підібрати переконливі зорові образи і правильно організувати їх на слайдах. О. Мітчел (Olivia Mitchell) аналізує типові помилки, до яких призводить ігнорування законів зорового сприйняття за проектування дизайну слайдів. Проаналізувавши й узагальнивши досвід, представлений у зарубіжних працях, російські фахівці (О. Каптерєв, Д. Лазарєв) адаптували методику проектування і створення комп'ютерних презентацій відповідно для російських користувачів редакторів комп'ютерних презентацій.

Серед українських видань, присвячених проблемі проектування і створення комп'ютерних презентацій, можна виділити наукові праці, у яких розглядаються: історико-педагогічні засади формування презентаційних умінь майбутніх викладачів ВНЗ (С. Моркотун); особливості проектування та створення комп'ютерних презентацій для навчання конкретних дисциплін: біології (Л. Міронець), трудового навчання (В. Сидоренко, В. Корнишев); методологічні та дидактичні аспекти використання електронних презентацій Microsoft Power Point у навчальному процесі (Б. Ляшенко,



Н. Чорней); механізми розвитку мислення учнів у процесі проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій (Ю. Жук, О. Соколюк, Н. Дементієвська, О. Пінчук, М. Жалдак).

Серед наукових розвідок, присвячених безпосередньому дослідженню проблеми дизайну (проектування) комп'ютерних слайдів, найбільший науковий інтерес становлять дослідження науковців М. Опалева (як предмет свого дослідження обрав проектно-художній інструментарій дизайну мультимедійних презентацій: стильові напрями візуально-образної мови та специфічні засоби комп'ютерного проектування) і О. Клехо (у дослідженні розкрито методику врахування фізіологічних особливостей людини у сприйнятті кольорів і форм за проектування слайдів комп'ютерної презентації).

Аналіз українських і зарубіжних досліджень проблеми проектування комп'ютерних презентацій виявив, що, попри широту джерельної бази дослідження, аналізована проблема ефективно розробляється і використовується у маркетингу і медіа, тоді як аналогічних зарубіжних і російських досліджень щодо освітньої сфери недостатньо, а наявні дослідження носять фрагментарний характер. Дослідницькі позиції українських вчених щодо питання проектування навчальних комп'ютерних презентацій слугують важливим ресурсом для пошуку ефективних шляхів підвищення якості навчальних презентацій і дозволяють позначити напрям наукового пошуку дослідження, який ще не був предметом спеціального науково-педагогічного дослідження, а саме: методика навчання майбутніх учителів збалансованих комп'ютерних презентацій.

Мета даної публікації полягає у висвітленні методичних рекомендацій зі створення збалансованих навчальних презентацій, керуючись якими, майбутні учителі інформатики зможуть проектувати збалансовані навчальні комп'ютерні презентації до уроків з інформатики.

Приучені медіа- й Інтернет-технологіями до атрактивної зорової інформації, багатої на 2D і 3D графіку, складну анімацію і спецефекти телевізійного рівня, сучасні учні очікують від учителя, що їм не лише "розкажуть", а й обов'язково "покажуть". За умов буму візуальності учитель об'єктивно змушений звернутися до комп'ютерних презентацій, які надають широкі демонстраційні можливості. Сучасний ринок software з проектування і створення комп'ютерних презентацій стрімко і динамічно розвивається. Нині викладачі й учителі та їх студенти й учні можуть обирати між: комерційними і вільно поширюваними редакторами слайд-презентацій (Microsoft® Power Point, Apple® Keynote і OpenOffice.org Impress), між редакторами слайд-презентацій для персональних комп'ютерів з операційною системою Microsoft® Windows і редакторами слайд-презентацій для персональ-

них комп'ютерів з операційною системою Apple®Mac OS (між Microsoft® Power Point і Apple® Keynote), між локальним програмним забезпеченням і онлайн-сервісами (між Microsoft® Power Point, Apple® Keynote, OpenOffice.org Impress і Google Presentation, Slide-Rocket™, Prezi.com), між програмним забезпеченням, орієнтованим на слайди, які перегортають, і сервісами, заснованими на візуальній технології приближення ZUI — “zoomable user interface” (між Microsoft® Power Point, OpenOffice.org Impress, Google Presentation, SlideRocket™ і Prezi.com), між програмним забезпеченням з розробки статичних, зверстаних на нерухомих сторінках, презентацій і програмним забезпеченням із розробки мультимедійних, із анімацією, інтерактивністю, телевізійними спецефектами презентацій (між Microsoft® Power Point, Apple® Keynote, OpenOffice.org Impress, Adobe® Acrobat® XI Pro і Adobe®Macromedia®Flash, Movavi® VideoSuite).

Проте, незалежно від того, яку комп'ютерну програму або онлайн-сервіс зі створення презентацій вибере педагог, він має пам'ятати, що розроблена ним презентація використовуватиметься в навчальних цілях а, отже, має вирішувати важливе дидактичне завдання з підвищення якості навчання. У свою чергу, забезпечення належного рівня якості навчання неможливе без створення відповідних організаційно-педагогічних умов для ефективного навчального діалогу між суб'єктами навчального процесу. Як показала практика, сформований в останні десятиліття так званий промисловий стандарт викликав чимало нарікань і зауважень у широкого загалу як такий, що не лише не йде на користь спілкуванню, а, навпаки, шкодить йому. Типові ознаки цього стандарту, наприклад, для слайдів, опрацьованих у комп'ютерному редакторі презентацій PowerPoint, – це типові шаблони оформлення, ієрархічний підхід до організації текстової інформації (заголовки і підзаголовки, нумеровані переліки, марковані списки тощо), складна ділова графіка, дисбаланс тексту й ілюстративного матеріалу. Підтвердження негативного впливу типових комп'ютерних презентацій на процес спілкування ми знаходимо у багатьох зарубіжних експертів і дослідників у галузі комунікацій і комп'ютерних презентацій: Г. Рейнольдса, Н. Дуарте, С. Годіна, П. Леру, О. Мітчел. Ось як висловлюється про типові презентації професор, дослідник комунікаційних процесів М. Аткинсон: “Неймовірно, але факт: кожен, хто поцікавиться думкою слухачів про типову слайд-презентацію, негайно виявить, наскільки сильне їх затамоване невдоволення. Вперше за свою більш ніж тридцятирічну викладацьку практику я усвідомив глибину цього почуття, коли посеред лекції аудиторія несподівано заплодувала. Відповідаючи на поставлене питання, я раптом зрозумів, що вимовляю щось, що мені самому

здавалося деяким перебільшенням: “Чим більше я працюю в цій галузі, тим більше схильюсь до думки, що слайди – найбільша з бачених світом перешкод для усної комунікації”. Своїми словами я зачепив аудиторію за живе” [2, с. 15]. Теперішній стан справ в сучасній системі комунікацій відносно застосування комп’ютерних презентацій, на нашу думку, можна описати, як: “Презентація vs. Презентація”, де по один бік – типова презентація, опрацьована відповідно до промислового стандарту презентації, а по інший бік – презентація, у якій максимально знешкоджений негативний вплив чинників промислового стандарту презентації. Таку презентацію називають по-різному: презентація, яка запускає емоційну реакцію аудиторії (С. Годін), презентація в стилі дзен (Г. Рейнольдс), візуальна презентація (Н. Дуарте) тощо. У нашій статті ми послуговуватимемося визначенням “збалансована презентація”, оскільки вважаємо, що дотримання балансу – це одна з головних умов створення результативної комп’ютерної презентації, особливо у разі, коли мова заходить про опрацювання комп’ютерної презентації для навчальних цілей. Відповідно збалансовану презентацію ми визначаємо як презентацію, у якій дотриманий баланс між: першорядним (ключовим, основним) і другорядним; ефективним і ефектним; раціональним (аналіз, синтез) і емоційним (емоції, настрої); візуальним (зображення, ілюстрації) та вербальним (текст); заповненою (текстом, ілюстраціями) площею і пустим (ще називають: негативним, білим) простором.

Нами була опрацьована методика навчання бакалаврів і магістрів, які навчаються у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького за спеціальностями 6.040302 “Інформатика\*” і 8.04030201 “Інформатика\* збалансованих комп’ютерних презентацій”, яку студенти успішно застосували на уроках інформатики під час педагогічної практики на 4, 5 і 6 курсах і згодом почали практикувати у середніх навчально-виховних закладах і вищих закладах освіти I–II рівнів акредитації вже вчителями і викладачами інформатики. Згідно з цією методикою, до навчальних модулів робочих програм із дисциплін “Методика навчання інформатики”, “Методика навчання інформатики у вищих навчальних закладів”, “Комп’ютерна графіка”, “Комп’ютерний дизайн”, “Комп’ютерні технології в навчальному процесі” були включені такі навчальні теми:

1. *Специфіка візуального в інформаційному суспільстві.* Дидактичний принцип наочності та сучасні техніки і практики візуальності.

2. *Типова Презентація vs. Збалансована Презентація.* Типова навчальна комп’ютерна презентація полегшує завдання вчителя й

ускладнює завдання учнів. Збалансована навчальна комп'ютерна презентація полегшує завдання учнів і ускладнює завдання учителя.

3. *Планування навчальної комп'ютерної презентації.* Мета комп'ютерної презентації – конкретність формулювання. Планування навчальної комп'ютерної презентації – переваги аналогового середовища. Відбір матеріалу для презентації – більше не означає краще.

4. *Розробка навчальної комп'ютерної презентації.* Відбір і опрацювання зображень для навчальних слайдів. Дизайн навчальних слайдів: збалансований підхід. Особливості підготовки комп'ютерних презентацій для уроків різних типів. Особливості створення комп'ютерних презентацій для різних етапів уроку. Аналіз типових помилок у розробці навчальних комп'ютерних презентацій.

З метою набуття майбутніми вчителями інформатики вмінь і навичок розробки збалансованих комп'ютерних презентацій студентам були запропоновані різноманітні за формою і складом навчальні завдання. Розглянемо їх детальніше.

*Експрес-контроль* — у вигляді завдань у тестовій формі з вибором однієї правильної відповіді, складені з дотриманням принципів протилежності, однорідності та кумуляції [1, с. 23–30]. Наприклад, при завершенні розгляду питань “Специфіка візуального в інформаційному суспільстві” і “Типова Презентація vs. Збалансована Презентація” експрес-контроль студента здійснюється за такими завданнями:

Тестове завдання, складене за принципом протилежності.

1. Який дизайн викликає більший візуальний інтерес до слайду з боку аудиторії?

а) симетричний; б) асиметричний.

Тестове завдання, складене за принципом однорідності.

2. Яку унікальну форму візуального сприйняття сформувала кліп-культура сучасного суспільства?

а) зеппінг; б) кліппінг; в) лупінг; г) теппінг.

Тестове завдання, складене за принципом кумуляції.

3. Які галузі використовують інфографіку?

а) медіа; б) медіа, статистика; в) медіа, статистика, освіта; г) медіа, статистика, освіта, мистецтво.

Питання для самоперевірки переважно репродуктивного характеру.

1. З чого складається візуальна грамотність у сучасному суспільстві?

2. Як називаються гібриди слайдів і документів?

3. Які сучасні візуальні інформаційні технології нині використовують у своїй професійній діяльності учитель і викладач?

*Питання для обговорення* переважно репродуктивного характеру.

1. Б. Бергстрем (B. Bergstrom), шведський письменник, лектор, креативний директор, рекламіст у другій половині ХХ ст. зауважував: “Зображення говорить більше, ніж тисяча слів, більше рівно на стільки, на скільки тисяча слів говорить більше, ніж зображення. Тисяча яблук не є на смак кращими, ніж груша, і тисяча груш на смак не кращі, ніж яблуко. Смак яблука відрізняється від груші, незалежно від того, скільки їх є. Тисяча слів скаже щось інше, ніж зображення”. Як Ви вважаєте, хто кращий “оповідач” в інформаційному суспільстві початку ХХІ століття: текст чи зображення? Обґрунтуйте свою точку зору.

2. Є така італійська приказка: “L’abete che fa ombra crede di fare frutti”, що означає: “Ялинка, яка дає тінь, думає, що приносить плоди”. Наведіть приклади того, коли сучасна людина, на перший погляд, активно генерує візуальний ряд, проте навіть побіжний аналіз цього візуального ряду свідчить, що, попри візуальність, генерованій візуальній інформації, тим не менше, бракує змістовності.

*Практичні завдання* для студентів поділені на дві групи. Практичні завдання з першої групи сприяють виробленню у студентів критичного ставлення до комп’ютерних презентацій шляхом вироблення уміння аналізувати чужі комп’ютерні презентації на дотримання балансу. Студент має побачити дисбаланс у комп’ютерній презентації та сформулювати, у чому цей дисбаланс полягає. Практичні завдання з другої групи передбачають активну практичну роботу студента з візуальним рядом, оскільки він має запропонувати свій варіант візуального розв’язання проблеми дисбалансу в слайдах комп’ютерної презентації.

Таким чином, використання збалансованих навчальних презентацій виводить навчальний комунікативний процес на новий творчий рівень, додатково зацікавлює його учасників, що сприятиме вдосконаленню навчального процесу в цілому. Це об’єктивно спонукає викладача й учителя оволодівати методикою розробки збалансованих електронних слайдів. Для подальших досліджень вважаємо за необхідне розробити і впровадити в навчальну практику ілюстроване керівництво, у якому будуть викладені методичні рекомендації та практичні поради з планування, розробки і використання збалансованих комп’ютерних презентацій у практиці сучасного навчання – на уроці, на семінарському і практичному заняттях, на лекції.

***Посилання:***

1. Аванесов, В. А. Форма тестовых заданий. [Текст] / Вадим Сергеевич Аванесов. — М. : Центр Тестирования, 2005. — 156 с.

2. *Аткинсон, М.* Выступать легко: все, что нужно знать о речах и презентациях. [Текст] / *Макс Аткинсон.* — М. : Альпина Паблишерз, 2010. — 293 с.
3. *Подласый, И. П.* Педагогика. Общие основы. Процесс обучения. [Текст] / *И. П. Подласый.* — М. : Владос, 2003. — 576 с.
4. Програма Intel® “Навчання для майбутнього” в Україні. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://iteach.com.ua/about/>
5. *Шарден, П.* Феномен человека. [Текст] / *Пьер Теийар де Шарден.* — М. : Прогресс, 1965. — 296 с.
6. *Intel®* Навчання для майбутнього. [Текст]. — К. : BHV, 2004. — 416 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Avanesov V.* Forma testovykh zadaniy (Form of test tasks). Moscow, 2005. 156 p.
2. *Atkinson M.* Vystupat legko: vse, chto nuzhno znat o rechakh i prezentatsiyakh (Advocate easy: all you need to know about the speeches and presentations). Moscow, 2010. 293 p.
3. *Podlasyiy I.* Pedagogika. Obshchiye osnovy. Protsess obucheniya (Pedagogika. General framework. The learning process). Moscow, 2003. 576 p.
4. Prohrama Intel® “Navchannya dlya maybutniogo” v Ukrayini (Program Intel® “Education for the future” in Ukraine). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://iteach.com.ua/about/>
5. *Sharden P.* Fenomen cheloveka (The phenomenon of a human). Moscow, 1965. 296 p.
6. *Intel®* Navchannya dlya maybutniogo (*Intel®*) Education for the future). Kyiv, 2004. 416 p.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2013

*А. Брянцева*

**Методика обучения будущих учителей  
сбалансированным компьютерным презентациям**

В статье представлены методические рекомендации по созданию сбалансированных учебных презентаций, руководствуясь которыми, будущие учителя информатики смогут проектировать сбалансированные учебные компьютерные презентации к урокам по информатике. В статье описаны признаки типичной презентации. Доказано, что типичная презентация мешает эффективному общению. Раскрыто, что соблюдение баланса в сбалансированной презентации способствует созданию эффективных презентаций. Описана методика обучения будущих учителей сбалансированным компьютерным презентациям. Автором проработана методика обучения бакалавров и магистров, обучающихся в Мелитопольском государственном педагогическом университетах имени Богдана Хмельницкого, которую студенты успешно применили на уроках информатики во время педагогической практики на 4, 5 и 6 курсах и впоследствии начали практиковать в средних учебно-воспитательных заведениях и высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации уже учителями информатики. Автор делает вывод, что использование сбалансированных учебных презентаций выводит учебный коммуникативный процесс на новый творческий уровень, дополнительно привлекает его участников, способствует совершенствованию учебного процесса в целом. Это объективно побуждает преподавателя и учителя овладевать методикой разработки сбалансированных электронных слайдов.

**Ключевые слова:** компьютерная презентация, баланс, слайд, изображение, учитель, профессиональная подготовка.

*А. Bryantceva*

**Methods of Training Future Teachers to Make Balanced Computer Presentations**

The article presents guidelines for creating balanced educational presentations, if followed, future teachers of informatics will be able to design balanced educational computer presenta-

tions for informatics lessons. The article describes the features of a typical presentation. It is proved that a typical presentation hinders effective communication. The author states that adhering to balance helps to create effective presentations. The article describes technique for training future teachers to make balanced computer presentations. The author worked out a technique for training bachelors and masters studying at the Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University, which students have successfully applied at the informatics lessons during teaching practice at 4th, 5th and 6th courses and subsequently began practicing in secondary schools and higher education institutions of I-II levels of accreditation as informatics teachers. The author concludes that the use of balanced educational presentations outputs learning communicative process to a new creative level, draws its members, and contributes to the improvement of the educational process as a whole. This objective motivates teacher to master the methodics of the development of balanced electronic slides.

***Key words:*** computer presentation, balance, slide, picture, teacher, professional training.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник А. В. Литвин

УДК 37.02(075.8)

*Олександр Брянцев*

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВІЗУАЛЬНОГО РЯДУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ**

Фахівець будь-якої галузі знань з огляду на конкуренцію в умовах ринкової економіки повинен не тільки мати ґрунтовні базові знання з обраного фаху, а й уміти самостійно оновлювати їх, здійснювати творчий пошук нестандартних рішень проблем, які виникають при здійсненні професійної діяльності, опановувати все нове, що з'являється в обраній галузі. З підвищенням вимог до якості підготовки сучасних фахівців виникає потреба у створенні таких технологій навчання, які здатні забезпечити належний рівень підготовки майбутнього фахівця. У таких технологіях навчання провідна роль належить навчально-методичній літературі, основними компонентами якої є підручники, навчальні посібники і методичні вказівки. Створення якісної навчально-методичної літератури — це складна і відповідальна справа. Глибокі знання з певного предмета (навчальної дисципліни) — це головне, але не єдине, що вимагається від укладача навчального видання. Він (укладач) повинен дібрати і структурувати матеріал навчального видання, визначити послідовність засвоєння навчального матеріалу, опрацювати ілюстративний матеріал, сформулювати тезаурус ключових (базових) понять, підготувати додатки. В умовах інформаційного суспільства початку ХХІ ст. процес створення навчальної літератури додатково ускладнився з огляду на тенденцію візуалізації інформації. Одним із проявів візуалізації інформації є зростання, у тому числі у фаховій літературі, питомої ваги креолізованих текстів — текстів змішаного типу, в яких одночасно поєднуються вербальні (текстові) та невербальні засоби передачі інформації (ілюстрації, фотографії, малюнки, схеми, таблиці, символічні зображення, формули) [4]. Таким чином, з одного боку, в умовах, коли ставка робиться на виробництво знань та інформації, для підтримання своїх професійних знань в актуальному стані фахівець, як ніколи, потребує якісної навчально-методичної літератури. З іншого боку, під впливом візуалізації інформації змінилося співвідношення візуальної та вербальної складових у навчальній літературі природничого та технічного профілів, а саме: сучасний текст, присвячений розгляду технічних розробок, обов'язково має включати ілюстрації, рисунки, схеми, формули, графіки і таблиці, оскільки це своєрідні смислові центри тексту, які передають його



(тексту) основний зміст. Російський філолог, професор, дослідниця теорії тексту Н. Валгіна відводить зображувальному рядові у науково-технічних виданнях головне пізнавальне значення, тоді як вербальний текст характеризує як єднальну ланку між компонентами візуального ряду, своєрідний “пакувальний матеріал” [3]. У зв’язку з цим відсутність у сучасних науково-технічних текстах належним чином опрацьованого візуального ряду збіднює пізнавальну сутність тексту, що, у свою чергу, негативно позначається на методичній цінності такого видання в цілому. Постає *проблема*: як в умовах змінених вимог до навчального видання підготувати якісний навчальний посібник для професійної підготовки майбутнього фахівця з інформатики, навчальний посібник, чий візуальний ряд забезпечив би якнайповніше засвоєння інформації, закладеної у виданні.

Дослідницькі позиції вчених слугують цінним ресурсом для пошуку ефективних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця з інформатики шляхом створення якісних навчальних видань і дозволяють сформулювати методичні рекомендації до візуального ряду навчальних видань з інформатики в умовах зростання ролі візуального в інформаційному суспільстві. Різні аспекти проблеми створення навчальної книги висвітлені у працях В. Бейлінсона, В. Беспалько, П. Буга, Д. Зуєва. Ми поділяємо точку зору В. Бейлінсона, який стверджує, що ознаками, яким має відповідати навчальне видання, мають бути: точність, послідовність, переконливість; викладення тексту на належному науковому рівні; цільова спрямованість; навчальне видання має становити систему: основних понять, добору, послідовності розміщення і способів презентації питань навчальної дисципліни [1, с. 26]. Для нас найбільш значущою видається остання — четверта — позиція системності, у якій розглядаються способи системної презентації питань навчальної дисципліни, оскільки така презентація в сучасних умовах обов’язково передбачає використання візуального ряду. Підготовка візуального ряду для навчального видання тісно пов’язана з метою навчання: опрацювання візуального ряду істотно ускладнюється у разі, якщо мета навчання лише декларована. У разі, якщо навчальна мета чітко визначена, візуальний ряд разом із дидактично відпрацьованим змістом забезпечують реалізацію цієї мети. У контексті нашого дослідження практичний інтерес становить класифікація В. Беспалька, який умовно поділяє всі існуючі підручники на чотири групи: дидактичні, декларативні, догматичні та монографічні. Дидактичні мають діагностично поставлену мету та дидактично відпрацьований зміст. Декларативні декларують мету, але вона не забезпечена змістом, який дає можливість її (мету) реалізувати.

Догматичні не мають мети, але їх зміст дидактично відпрацьований на виконання процесу навчання. Монографічні не мають ані діагностично поставленої мети, ані дидактично опрацьованого змісту, тобто це зовсім і не підручники, вони не поліпшують навчального процесу. Проте це не означає, зауважує В. Беспалько, що з такою книгою не можна набути знань. Однак ні характер цих знань, ні якість їх засвоєння не передбачені, а результати навчання нестабільні [2, с. 124]. Практика показує, що продуктивність і результативність опрацювання візуального ряду залежить від того, наскільки чітко сформульована навчальна мета. Так, чимало дидактичних підручників супроводжуються цікавим візуальним рядом, який утворює зі змістом органічне ціле, тоді як цікавий візуальний ряд у монографічних виданнях трапляється набагато рідше.

Аналіз досліджень проблеми створення навчальної літератури дозволяє стверджувати, що більшість досліджень стосуються проблеми створення навчальних видань для середніх навчальних закладів, насамперед шкіл, тоді як аналогічних досліджень для вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку фахівців, набагато менше. Серед праць українських науковців звертає на себе увагу дослідження Л. Середи і В. Павленко “На допомогу авторам навчальної літератури”, у якому викладено психолого-педагогічні рекомендації, правила і положення щодо створення підручників, навчальних посібників, методичних вказівок для студентів вищих навчальних закладів. Також наведено вимоги стосовно добору та структурування матеріалу навчальних видань і проаналізовано характерні помилки, які трапляються в навчальній літературі технічного профілю. Разом із тим, розглядаючи питання про ілюстративний матеріал, дослідники зазначають, що питання введення ілюстративного матеріалу в навчальне видання здійснюються розробниками інтуїтивно, а досліджень у цьому напрямі проведено небагато [6, с. 48]. Це дозволяє позначити напрям наукового пошуку дослідження, який ще не був предметом спеціального науково-педагогічного дослідження, а саме: розробка методичних рекомендацій до візуального ряду навчального посібника для майбутніх фахівців з інформатики.

Мета даної публікації полягає у висвітленні методичних рекомендацій до візуального ряду навчального посібника з комп’ютерної графіки для майбутніх фахівців з інформатики.

Навчальна дисципліна “Комп’ютерна графіка” входить до циклу предметів професійної підготовки майбутніх фахівців з інформатики. Українськими фахівцями розроблені й опубліковані різнопланові навчальні видання з комп’ютерної графіки. Виявимо сучасні підходи до фор-

мування і подання візуального ряду в цих навчальних виданнях, для чого вибірково проаналізуємо типові навчальні видання. Серед навчальних видань з комп'ютерної графіки виділяють видання типу "користувач персонального комп'ютера" (наприклад, Коссак О. Чарівний світ Photoshop. Серія "Порадник користувача персонального комп'ютера" / О. Коссак, О. Коссак. — Львів, БаК, 2005. — 248 с.); навчальні посібники для шкіл, вищих навчальних закладів, дистанційного навчання (наприклад, Балик Н. Р. Комп'ютерна графіка в школі. Графічний редактор Paint.NET. Графічний редактор GIMP / Н. Р. Балик, О. О. Лялик. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2011. — 128 с.; Бабенко Л. В. Комп'ютерна графіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. — Кіровоград : РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. — 250 с.; Цурін О. П. Комп'ютерна графіка : навчальний посібник для дистанційного навчання. / О. П. Цурін, Н. О. Цуріна. — К. : Університет "Україна", 2005. — 165 с.); практикуми (наприклад, Абрамов О. М. Информационные технологии: Практикум. Ч.7: Графические редакторы. Photoshop 5.0. / О. М. Абрамов, Г. Г. Асеев. — Харьков : ХГАК, 2002. — 154 с.); монографії (наприклад, Джеджула О. М. Актуальні проблеми підготовки графічної студентів вищих навчальних закладів : монографія. / О. М. Джеджула. — Вінниця : ВЦ ВДАУ, 2005. — 280 с.).

Аналіз візуальних рядів у зазначених навчальних виданнях дозволив виявити низку спільних для видань усіх типів закономірностей, а саме:

1. Усі навчальні видання зазначених типів містять ілюстрації, рисунки і схеми, тобто візуальний ряд використовується в усіх навчальних виданнях (навчальних посібниках, практикумах, монографіях), що дає підстави класифікувати текст навчальних видань із комп'ютерної графіки як креолізований текст, у якому зображення (ілюстрація, рисунок) виступає як облігаторний (обов'язковий) елемент навчального тексту, що, у свою чергу, є свідомим на користь посилення ролі візуальної складової у навчальних виданнях з комп'ютерної графіки.

2. Навчальні видання практичного спрямування містять більшу кількість ілюстративного матеріалу порівняно з навчальними посібниками і монографіями. Проте в обох випадках (і за теоретичних і за практичних видань) аналіз складу ілюстративного матеріалу показує, що він утворений переважно скріншотами (зображення екрану монітора, картинка, яку показує монітор у конкретний момент роботи з комп'ютером) діалогових і робочих вікон комп'ютерних програм, у яких опрацьовується комп'ютерна графіка.

3. Верстка сторінок навчального видання здійснюється, як правило, в одну колонку, обтікання зображень текстом стандартне — зверху і знизу. Верстка у дві та більше колонок та інші способи подання навчальних ілюстрацій використовуються вкрай рідко. Візуальний поділ навчального матеріалу на головний і другорядний (додатковий) здійснюється переважно засобами текстовиділення, наприклад, варіюванням розміру шрифту, зміною гарнітури шрифту, заливкою (здебільшого відтінком сірого) площі абзацу з інформацією типу “Зверніть увагу”, “Це важливо” тощо, тоді як графічні засоби виділення не використовуються.

Проведений аналіз дає підстави зробити попередній висновок, що серед способів організації використовуваних у навчальних виданнях візуальних рядів переважають банальні рішення, такі як: *статичний* (і тому візуально нецікавий) макет, *однаковий масштаб і насиченість* використовуваних ілюстрацій (коли все приблизно однакове, читач змушений самостійно визначатися з напрямком перегляду матеріалу), візуальна подача ілюстрацій і тексту *на одному рівні* (сторінкам навчального видання бракує відчуття глибини, яке створює подання навчальних матеріалів на різних рівнях), текст і зображення займають усю робочу площу сторінки (брак незанятого, вільного простору викликає відчуття скупченості й тісняви об’єктів на сторінці). Такі шаблонні рішення укріплюють стереотип про нудний, одноманітний дизайн навчальних видань.

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького навчальна дисципліна “Комп’ютерна графіка” викладається у 5 семестрі для спеціальностей 6.040302 “Інформатика”, 6.040302 “Інформатика\*”, 6.040201 “Математика” напрямів підготовки 0403 “Системні науки та кібернетика” і 0402 “Фізико-математичні науки”. З метою поліпшення професійної підготовки студентів означеної спеціальності ми впровадили в навчальний процес робочі зошити з комп’ютерної графіки [5], а нині підготували до видання навчальний посібник із комп’ютерної графіки, на прикладі якого демонструється, що дотримання певних методичних рекомендацій до візуального ряду навчального посібника з комп’ютерної графіки, окрім виконання своїх безпосередніх — ілюстративних — функцій, робить навчальне видання цікавішим і привабливішим для опрацювання студентом, а, отже, посилює позиції навчальної книги в закріпленні мотивації та стимулюванні навчання, підвищує зацікавленість студентів навчальним матеріалом, можливостями його використання на практиці. Загальні методичні рекомендації щодо ілюстрування навчального посібника з комп’ютерної графіки можна сформулювати так:

1. Організувати текст і зображення сторінки у дві колонки. Ширина колонок може варіюватися. У разі сторінок із теоретичною інформацією основна (ключова) навчальна інформація розміщується у широкій внутрішній колонці, тоді як допоміжна (додаткова) інформація — у вузькій зовнішній колонці. Колонки дозволять візуально розвести на площі сторінки обов'язкову і додаткову навчальну інформацію. У разі сторінок із практичними завданнями у сучасних умовах розмаїття інструментальних засобів з опрацювання комп'ютерної графіки в одній колонці завдання і пояснення до них формулюються для одного графічного редактору, наприклад для Paint.NET, а у другій колонці — для іншого графічного редактора, наприклад, GIMP.

2. Збалансовано застосувати до ілюстрацій на сторінках навчального видання три контрастуючі чинники: розміри, колір (насиченість кольору) і форму зображень. Варіювання розмірів і насиченості кольору дозволить свідомо розставити акценти (визначити домінуючий елемент оформлення — має у першу чергу привернути увагу читача) і спрямовувати напрямок погляду читача при перегляді сторінки. Протиставлення зображень стандартної прямокутної форми і зображень нестандартної форми (з “обтравкою”) створює помітні зв'язки між окремими зображеннями і допомагає читачеві зорієнтуватися в тексті.

3. Практикувати асиметричні способи розташування зображень усередині тексту — асиметричний дизайн створює відчуття руху, динаміки, отже, виглядає більш привабливим, ніж нудний статичний дизайн. Один із цікавих прийомів створення асиметричного дизайну — об'єднання візуальних блоків і використання при оформленні сторінок навчального видання порожньої, нічим не зайнятої площі сторінки.



**Рис. 1. Приклади організації візуального ряду на сторінках навчального посібника “Комп’ютерна графіка”**

На рис. 1 наведено приклади сторінок із опрацьованого нами навчального посібника “Комп’ютерна графіка”, при розробці яких було дотримано зазначених вище методичних вимог до візуального ряду навчального посібника з комп’ютерної графіки.

Таким чином, ми поділяємо точку зору Л. Середи і В. Павленко про те, що мова ілюстративного матеріалу, на відміну від мови усної, не має жорсткого нормативного зв'язку між знаком і його значенням, тому вона створює безмежні можливості для індивідуального, творчого сприйняття студентом об'єкта навчання [6, с. 49]. Дотримання описаних вище методичних рекомендацій до візуального ряду навчального посібника з комп'ютерної графіки може стати важливим чинником включення у процес пізнання емоцій студентів, оскільки додатково зацікавлює студентів. У свою чергу, зацікавлений студент більше спрямований на отримання кінцевого результату навчання, а саме: повне засвоєння навчального матеріалу, набуття умінь і навичок у використанні здобутих знань у галузі комп'ютерної графіки, що, своєю чергою, є невід'ємною складовою професійної підготовки фахівця з інформатики.

**Посилання:**

1. Бейлінсон, В. Г. Арсенал образования. Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. — М. : Книга, 1986. — 286 с.
2. Беспалько, В. П. Теория учебника. Дидактический аспект. — М. : Педагогика, 1988. — 160 с.
3. Валгина, Н.С. Теория текста. Понятие креолизованного текста. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://evartist.narod.ru/text14/25.htm>.
4. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст: основные принципы определения. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.engectver.ru/Konferenciya/2s/voroshilova.php>
5. Робочий зошит з комп'ютерної графіки. [Текст] / Укладач: О. А. Брянецев. — Мелітополь, 2008. — 116 с.
6. Середя, Л. П. На допомогу авторам навчальної літератури. [Текст] / Л. П. Середя, В. С. Павленко. — К. : Вища шк., 2001. — 79 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Beylinson V. Arsenal obrazovaniya. Kharakteristika, podgotovka, konstruirovaniye uchebnykh izdaniy (Arsenal of education. Characteristics, preparation, construction of educational publications). Moscow, 1986. 286 p.
2. Bepalko V. Teoriya uchebnika. Didakticheskiy aspekt (). Moscow, 1988. 160 p.
3. Valgina N. Teoriya teksta. Ponyatiye kreolizovannogo teksta (Text theory. Concept of creolized text). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.engectver.ru/Konferenciya/2s/voroshilova.php>
4. Voroshilova M. Kreolizovannyi tekst: osnovnyye printsipy opredeleniya (Creolized text: guidelines for determining). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.engectver.ru/Konferenciya/2s/voroshilova.php>
5. Robochyi zoshyt z kompyuternoyi hrafiky (Workbook with computer graphics). Melitopol, 2008. 116 p.
6. Sereda L., Pavlenko V. Na dopomohu avtoram navchalnoyi literatury (To help the authors of textbooks). Kyiv, 2001. 79 p.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2013

**А. Брянцев**

**Методические рекомендации к визуальному ряду  
учебного пособия по компьютерной графике**

В статье проанализированы современные подходы к оформлению визуального ряда в учебных изданиях по компьютерной графике. Доказано, что современный текст учебных изданий по компьютерной графике обязательно содержит иллюстративный материал. Сделан предварительный вывод о том, что среди способов организации иллюстративных материалов в современных учебных изданиях по компьютерной графике преобладают тривиальные решения. Предложены общие методические рекомендации относительно способов иллюстрирования учебного пособия по компьютерной графике. Автор делает вывод о том, что речь иллюстративного материала, в отличие от речи устной, не имеет жесткого нормативного связи между знаком и его значением, поэтому она создает безграничные возможности для индивидуального, творческого восприятия студентом объекта обучения. Соблюдение описанных в статье методических рекомендаций к визуальному ряду учебного пособия по компьютерной графике может стать важным фактором включения в процесс познания эмоций студентов, поскольку дополнительно заинтересовывает студентов. В свою очередь, заинтересованный студент больше направлен на получение конечного результата обучения, а именно: полное усвоение учебного материала, приобретение умений и навыков в использовании полученных знаний в области компьютерной графики, что, в свою очередь, является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки специалиста по информатике.

**Ключевые слова:** учебная книга, компьютерная графика, визуальный, иллюстрация, изображение.

**O. Bryantcev**

**Methodical Recommendations  
for the Visual Part of Textbooks on Computer Graphics**

The article analyses current approaches to the design of the visual part of a textbooks on computer graphics. It is proved that the modern text in textbooks on computer graphics necessarily contains illustrations. The author preliminary concludes that among the methods of organization of illustrative materials in modern textbook on computer graphics trivial solutions dominate. The article proposes general methodical recommendations concerning the ways of illustrating textbooks on computer graphics. The author concludes that the language of illustrative material, unlike the oral speech, has not normative connection between the sign and its meaning, so it creates unlimited possibilities for individual, creative perception of learning object by a student. Compliance of guidelines described in the article concerning the visual part of a textbook on computer graphics can be an important factor for inclusion of students' emotions into the learning process as far as it adds interest to the students. In its turn, interested student is more directed to obtaining the final result of learning, namely: complete assimilation of educational material, acquisition of skills in the use of knowledge gained in the field of computer graphics, which is an integral part of professional training in computer science.

**Key words:** educational book, computer graphics, visual, illustration, image.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник А. В. Литвин

УДК 371.26:54

*Юлія Романенко*

## **ТЕХНОЛОГІЯ СПІВПРАЦІ ЯК ШЛЯХ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

Проблеми освіти стають пріоритетними в усьому світі, а Україна не є винятком. Труднощі періоду реформування, процеси певної соціально-економічної нестабільності, екологічні проблеми спричиняють низку ризиків, які можуть ускладнити реалізацію цілей і завдань Національної стратегії в освіті. Серед них: а) несприйняття частиною суспільства нових реформ; б) неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності; в) недостатня підготовленість органів управління освітою до комплексного розв'язання нових завдань, до забезпечення скоординованої діяльності всіх служб та інституцій [6]. Тому перед вищою школою в цілому та викладачами зокрема суспільство ставить вимоги щодо ефективного та високоякісного надання освітніх послуг шляхом впровадження інноваційних технологій, інноваційної діяльності в освіті. Задоволення освітніх потреб суспільства такого рівня можливе лише за умови становлення нового практичного світогляду викладача, якому сприятиме здійснення неперервної освіти, вміння креативного сприйняття інновацій у галузі освіти. Однією з інновацій може стати інтеграція сучасних технологій навчання у традиційний навчальний процес.

Питання інтеграції в освіті не є новим. Відображення інтеграції в освіті можна знайти у працях науковців С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, Я. Коменського, В. Кременя, Н. Ничкало.

О. Титар і Г. Пінчук вважають, що система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні очевидно, що інтегроване навчання як жодне інше закладає нові умови діяльності викладачів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – викладачів, учнів, батьків і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів [2].



Фахівці зазначають, що інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. Це не просто поєднання частин, а об'єднання їх у єдине ціле на основі спільного підходу. Інтегрований урок (від лат. *integer* – повний, цілісний), тобто органічне поєднання в уроці відомостей інших навчальних предметів навколо однієї теми, сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що також дає змогу з різних сторін пізнати якість явища, поняття, досягти цілісності знань [2, с. 3].

*Ми вважаємо, що значущість проблеми інтеграції знань учнів пов'язана також зі створенням нових технологій навчання. Застосування в навчальному процесі інтегрованих технологій та інтерактивних форм і методів навчання сприяє формуванню навичок і вмінь учнів, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, активної взаємодії учнів. Це така організація навчального процесу, за якої можлива участь учня в колективному процесі пізнання, співпраця.*

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методологічних основ навчання студентів за технологією у співпраці у ВНЗ. Основні завдання дослідження: а) з'ясувати шляхи інтеграції в освіті країни; б) розкрити методику інтеграції технологій навчання студентів із методики викладання хімії у вищому навчальному закладі у співпраці в традиційний навчальний процес.

Поняття про інтеграцію розроблене в царині фундаментальних наук, зокрема вже у XVII столітті цей термін використовували в математиці для позначення точно визначеної операції, а в середині XIX століття його було введено в науку для пояснення механізму еволюції живих організмів і характеристики процесів, що відбуваються практично в усіх галузях матеріального і духовного життя суспільства. У другій половині XX століття сфера вживання терміна “інтеграція” значно розширюється – ним характеризують процеси та явища в таких науках, як філософія, економіка, географія тощо.

Слово “інтеграція” походить від латинського *integratio* – “відновлення”, “поповнення”, “цілий”, тобто щось ціле, яке було з певних причин зруйноване, втратило свою цілісність, але потім відновило її завдяки взаємодії між елементами цього цілого [1]. У педагогічному словнику подано таке визначення цього поняття: “Інтеграція – це певна сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів” [4]. Процеси інтеграції можуть мати місце в межах існуючої системи. У такому разі вони ведуть до піднесення рівня її цілісності й організованості або до виникнення нової системи. Сама по собі інтеграція в науці виступає як прояв і відображення об'єктивно реальних зв'язків, матеріальної єдності світу (як природного, так і соціального), а також певних тенденцій діяльності людей.

Ми вважаємо, що у ході інтеграції виникають нові якісні тенденції у самій науці. Інтеграція – не лише процес набуття нових знань, екстенційного, кількісного їх розширення. У цьому процесі кількість зв'язків переходить у нову якість, проявляється щось нове, чого раніше або не було в науці взагалі, або воно мало не ті масштаби і не той характер. Інтеграція – процес, органічно пов'язаний із якісними перетвореннями всередині кожного елемента, який входить до системи з новими тенденціями його розвитку, викликаними сучасною науково-технічною революцією.

Інтеграція є лише однією стороною процесу розвитку, оскільки останній розглядається філософією як зміна різних форм диференціації та інтеграції. Поряд з інтеграцією існує й дезінтеграція, яка, зазвичай, розуміється як протилежний процес, за якого зменшується число й інтенсивність взаємодії елементів, відбувається підвищення їх відносної самостійності.

Зміст інтеграції в освіті, на думку як європейських, так і українських дослідників, складається з вивчення: а) різних систем (економічних, політичних, екологічних, технологічних); б) гуманітарних цінностей (загальних і різних); в) універсальних проблем (війна і мир, права людини, навколишнє середовище); г) глобальної історії (розвиток глобальної системи, гуманітарних цінностей) [3].

Ми визначаємо такі шляхи вирішення проблеми інтеграції в освіті нашої країни: а) орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності; б) відмова від авторитарної педагогіки, ліквідація командно-адміністративних методів управління вищою школою; в) перехід до загальнонаціональної, громадсько-державної вищої школи; г) формування нової філософії вищої освіти, нового стилю наукового мислення; г) інтеграція у світове освітнє співтовариство з метою пошуку шляхів побудови нової освіти; д) зміна форми взаємодії учасників навчально-виховного процесу: перехід від монологічного навчання (говорить, в основному, вчитель) до діалогічного (учитель і учень шукають відповіді на важливі для обох ціннісні смислові питання); е) розвиток нових форм навчання (проектного, інтерактивного, проблемного тощо) та дидактичних технологій (розвитку критичного мислення, творчих умінь тощо), що дозволить пошук особистісних сенсів діяльності особистості, оволодіння різноманітними соціальними ролями, що сприяє самопізнанню, особистісних якостей через створення ситуації вибору; є) наближення освіти і виховання до розкриття природних здібностей кожної людини; ж) перехід на нову історичну формацію розвитку України зі збереженням того, що є гарного в національному освітньому просторі; з) вироблення власного механізму інтеграції здобутків освітньої пе-

дагогічної думки з традиціями національної школи, особливостями національного менталітету.

Ми вважаємо, що ключовими напрямками державної освітньої політики мають бути: 1) реформування системи освіти на основі філософії “людино центризму” як стратегії національної освіти; 2) оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу; 3) модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; 4) створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм і засобів отримання освіти; 5) побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей і молоді; 6) забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя; 7) формування здоров’язберігаючого середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу; 8) розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; 9) інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; 10) забезпечення національного моніторингу системи освіти; 11) підвищення соціального статусу педагогів, науковців; 12) створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти.

Отже, перед освітянами стоїть стратегічне завдання — виховання освіченої та відповідальної особи, здатної забезпечити не лише власну життєтворчість, але й життєдіяльність інших людей. Інтеграція в освіті відкриває величезний світ інформації та дає можливості для успішної та компетентної діяльності на світовому рівні.

Мета навчальної дисципліни “Методика викладання хімії у вищій школі” (галузь знань 0401 “Природничі науки”, спеціальність 8.04010101 “Хімія”) – показати, що нові завдання педагогіки, які ставить ХХІ століття, не можуть бути вирішені без застосування нових технологій навчання хімії у вищій школі. Ось лише деякі питання, які розглядаються під час вивчення цієї навчальної дисципліни: “Основні тенденції розвитку систем освіти у світовій педагогічній практиці”, “Роль вищої школи у ХХІ столітті”, “Принципи, покладені в основу відкритих вищих шкіл”, “Аспекти структури особистості”, “Особистісно зорієнтовані технології навчання (види навчання у співпраці та в малих групах, індивідуальний стиль навчання, метод проектів, різнорівневе навчання)”, “Контроль, оцінка, аналіз у сучасній системі навчання”, “Портфоліо студента як технологія самоаналізу”, “Понят-

тя, види, функції, концепція, модель, технологія, інструмент моніторингу навчання хімії у ВНЗ”.

Слід зазначити, що методика вивчення студентами тієї чи іншої технології здійснюється за цією ж технологією. Наприклад, вивчення теми “Варіанти методу навчання в співпраці” виконується за технологією навчання в співпраці [5]. Студенти поділяються на чотири групи, в яких визначаються ролі (ведучий, редактор, доповідач та ін.). Далі студенти отримують завдання для самостійної аудиторної роботи, яке виконують деякий час за літературними джерелами.

*Перша група* має вивчити і доповісти на тему “*Варіанти методу навчання у співпраці*”. Свій виступ студенти готують за планом, а саме: 1. Основні варіанти навчання у співпраці. 2. Принципи навчання в малих групах. 3. Особливості навчання у співпраці. 4. Метод “Пилка”. 5. Метод “Пилка-2”. 6. Особливості варіанту “Навчаємося разом”. 7. Відмінності американського й ізраїльського варіантів методу навчання у співпраці. 8. Основні особливості технології навчання у співпраці.

*Друга група* вивчає питання “*Організація навчання в малих групах*”. Презентація доповіді студентів виконується за планом: 1. Роль планування приміщення в організації навчального процесу. 2. Підготовка до використання на лекціях, практичних, семінарських заняттях із хімії технології навчання у співпраці. 3. Основні рекомендації з організації навчання у співпраці. 4. Оцінка роботи студентів у малих групах.

*Третя група* доповідатиме на тему “*Види навчання у співпраці для різних педагогічних завдань. Відмінності звичайного (традиційного) навчання і навчання в малих групах за методом співпраці*” за планом: 1. Підготовка завдань для групи. 2. Головні відмінності традиційного навчання у групах від навчання в малих групах за технологією співпраці. 3. Взаємодія студентів у малих групах. 4. Взаємозалежність студентів у малих групах за цілями, джерелом інформації, вираженням нагородження (оцінювання). 5. Досягнення індивідуальної відповідальності всіх студентів. 6. Поняття “базової групи”.

*Четверта група* доповідатиме на тему “*Технологію навчання у співпраці*” і висвітлює такі питання: 1. З чого розпочати розробку заняття з використанням технології співпраці? 2. Як визначити обсяг матеріалу для засвоєння, осмислення за допомогою технології співпраці? 3. Як сформулювати завдання групам, окремим студентам, усьому потоку (групі)? 4. Як дану технологію інтегрувати у традиційний процес навчання ВНЗ? 5. Як оцінити роботу студентів у групах?

Завдання розташовані в порядку поступової подачі матеріалу. Під час виступів у студентів складається враження, що виступ кожної групи

доповнюється наступною групою. Якщо по закінченні часу від групи виступає студент за бажанням, то оцінюється лише він один, а у разі вибору викладачем студента з групи – його оцінка виставляється групі. Це є індикатором на засвоєння теми всіма студентами групи. Роботу може презентувати і вся група. Тоді *критерії оцінювання* будуть такими: чіткість викладання і зрозумілість пояснення (5 балів), доведеність прикладів (5 балів), схематизм конспекту на дошці (5 балів), участь усієї групи (5 балів). Максимальна кількість балів – 20 [5].

П'ятирічний досвід показав, що викладання сучасних технологій за розробленою методикою дає змогу студентам не лише теоретично ознайомитись із технологіями, а й досконало їх засвоїти й оволодіти у практичному плані. По закінченні виступу четвертої групи студенти вже професійно співставляють із вивченою ними теорією організовану роботу в аудиторії. Безпосередня підготовка студентів до здійснення самостійного навчально-виховного процесу, набуття досвіду в організації, проведенні та вирішенні типових професійних знань здійснюється під час проходження педагогічної практики у ВНЗ на посаді викладача.

Таким чином, розвиток нових форм навчання і дидактичних технологій, що забезпечують включення студента у навчальний процес, становлення загальнонавчальних умінь, пошук особистісного сенсу діяльності, оволодіння різноманітними соціальними ролями, сприяє самопізнанню, формуванню особистісних якостей через створення ситуації вибору, дає можливість зробити крок до “нової” вищої освіти, де мета інтеграційних процесів у освіті – це розвинена, креативна особистість, здатна до творчого пошуку та генерації нових ідей.

***Посилання:***

1. Гончаренко, С.У. Український педагогічний словник. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів / Титар О. В., Пінчук Г. Г. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/proftech/24899](http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899).
3. Лукичев, Г.А. Интеграция и эффективность – цели реформ в высшем образовании стран Европы // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. — 2000. — № 26. — С. 13—18.
4. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. — К. : Пед. думка, 2001. — 445 с.
5. Романенко, Ю. А. Сучасні педагогічні технології [Текст] : Навчально-методичний посібник / Ю. А. Романенко. — Донецьк : ДІСО, 2010. — 152 с.
6. Указ Президента України № 344/2013 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25.06.2013 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.president.gov.ua/ru/documents/index.php?start=20&cat=-1&sea](http://www.president.gov.ua/ru/documents/index.php?start=20&cat=-1&sea).

**References (transliterated and translated):**

1. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary). Kyiv, 1997. 376 p.
2. Tytar O., Pinchuk H. Intehratsiya navchalnoho protsesu yak chynnyk rozvytku piznaval'noyi aktyvnosti uchniv (Integration of the learning process as a factor of cognitive activity of students). – [Electronic resource]. – Mode of access : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/proftech/24899](http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899).
3. Lukichev G. Integratsiya i effektivnost – tseli reform v vysshem obrazovanii stran Yevropy (Integration and efficiency are goals of reforms in higher education in Europe) // Scientific Bulletin of Moscow State Technical University of Civil Aviation. 2000, № 26. P. 13-18.
4. Pedahohichnyi slovnyk (Pedagogical dictionary) / Jarmachenko M. (ed). Kyiv, 2001. 445 p.
5. Romanenko Yu. Suchasni pedahohichni tekhnolohiyi [Tekst] : navchalno-metodychnyy posibnyk (Modern educational technologies [Text] : textbook). Donetsk, 2010. 152 p.
6. Ukaz Prezydenta Ukrayiny № 344/2013 “Pro Natsionalnu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku” vid 25.06.2013 roku (Decree of the President of Ukraine № 344/2013 “On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period till 2021” dated 25.06.2013). – [Electronic resource]. – Mode of access : [www.president.gov.ua/ru/documents/index.php?start=20&cat=-1&sea](http://www.president.gov.ua/ru/documents/index.php?start=20&cat=-1&sea).

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013

**Ю. Романенко**

**Технология сотрудничества как путь реализации интеграции  
в учебно-воспитательном процессе вуза**

Автор рассматривает вопрос технологии сотрудничества студентов в аспекте интеграции образования, выясняя суть понятия “интеграция”, пути реализации интеграции в процессе изучения дисциплины “Методика преподавания химии в вузе”. По мнению автора, значимость проблемы интеграции знаний учащихся связана с созданием новых технологий обучения. Применение в учебном процессе интегрированных технологий и интерактивных форм и методов обучения способствует формированию навыков и умений учащихся, выработке ценностей, созданию атмосферы сотрудничества, активного взаимодействия учащихся. Автор статьи делает вывод о том, что развитие новых форм обучения и дидактических технологий, обеспечивающих включение студента в учебный процесс, становление общеучебных умений, поиск личностного смысла деятельности, овладение разнообразными социальными ролями, способствует самопознанию, формированию личностных качеств через создание ситуации выбора, дает возможность сделать шаг к “новому” высшему образованию, где цель интеграционных процессов в образовании – это развитая, креативная личность, способная к творческому поиску и генерации новых идей.

**Ключевые слова:** интеграция в образовании, методика обучения химии, технология сотрудничества.

**Ju. Romanenko**

**Technology of Cooperation as a Way of Implementing Integration  
into the Educational Process of Higher Education Institution**

The author examines the issue of technology of students' cooperation in the aspect of education integration, finding out the essence of the concept of integration, and ways of the realization of integration in the discipline “Methods of teaching chemistry in high school”. According to the author the importance of students' knowledge integration is associated with the creation of new learning technologies. Application of integrated technologies and interactive forms and

methods of teaching in the educational process promotes the formation of skills and abilities of pupils, development of values, creation an atmosphere of cooperation, active interaction of students. The author concludes that the development of new forms of learning and didactic technologies that facilitate students' integration into the educational process, the emergence of general educational skills, search of personal sense of activity, mastering a variety of social roles promote self-knowledge and formation of personal traits through the creation of a situation of choice, enable the possibility to make a move to a "new" higher education, where advanced, creative personality, ready to creative solutions and generation of and new ideas is the goal of integration processes in the education.

**Key words:** integration in education, methods of teaching chemistry, technology of cooperation.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник І. М. Козловська

УДК 371.382:001.76 006.72:377.6

*Інна Довженко*

## **РОЛЬ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

У лінгводидактиці професійне спілкування спеціалістів сфери обслуговування є малодослідженою й актуальною проблемою. Швидкий розвиток туризму, зокрема сфери сервісу спричинив потребу фахівців екстра класу зазначеної галузі. Сучасний спеціаліст сфери гостинності має володіти досконало не лише рідною, а й іноземними мовами. За результатами проведеного експериментального дослідження виявлено досить низький рівень володіння культурою професійного спілкування студентів навчальних закладів сфери обслуговування. Тому ця проблема потребує належного розв'язання – підготовки спеціалістів зазначеної галузі методами інтерактивного навчання (ділової гри).

Інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію в загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджують Л. Коваль, О. Пошетун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко та ін. Питанням організації інтерактивного навчання в основній і старшій школі присвячені роботи сучасних науковців (І. Гладка, В. Мартинюк, Н. Павленко, Л. Тополя та ін.). Необхідність використання інтерактивних технологій навчання іноземної мови у ВНЗ обґрунтовано у працях науковців Л. Гейхман, О. Зубенко, С. Медведєвої, Г. Попова.

Аналіз наукових джерел показав, що не зважаючи на ґрунтовне дослідження вченими інтерактивних технологій під час вивчення іноземної мови, вони розглядаються лише як частина інноватики в освіті, що впроваджується в загальноосвітніх навчальних закладах. Недостатньо уваги, на нашу думку, приділено обґрунтуванню необхідності використання інтерактивних технологій під час навчання іноземної мови у ВНЗ.

Мета статті – визначити ефективність проведення ділових ігор у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх спеціалістів сфери обслуговування.

На сучасному етапі перед викладачами іноземної мови гостро постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови, зміцнення їх позитивної мотивації в навчанні. Робота зі студентами вимагає поєднання знань іноземної мови зі сферою майбутньої діяльності студентів. Однією з мо-



жливостей розв'язання даної проблеми є запровадження технологій інтерактивного навчання.

За визначенням, наведеним у педагогічному енциклопедичному словнику Б. Бім-Бада [8, с. 107], інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється. На думку О. Пометун, інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність тощо [9, с. 9].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих (професійних) ситуацій, використання рольових і ділових ігор, спільне вирішення проблеми на основі відповідної ситуації [9, с. 9].

При інтерактивному навчанні керування навчальною діяльністю студентів поєднується з принципом співробітництва викладача і студента, взаємодії та взаємодопомоги студентів, а також з інтегрованим використанням групових та індивідуальних форм роботи. Інтерактивне навчання сприяє ефективному формуванню навичок і вмінь культури спілкування.

Однією з форм інтерактивного навчання є ділова гра, яка, безумовно, сприяє активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів, формуванню в них умінь самостійної передачі думок і навичок спілкування. Дослідження, проведені в Україні та Росії, показують, що ділова гра, яка застосовується в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, у практиці навчального процесу середніх спеціальних і вищих закладах освіти, є науково обґрунтованою. Цьому сприяв великий практичний досвід застосування ділових ігор у системах підготовки військових кадрів (Р. Жуков, П. Желєзняк, А. Лівшиць), у галузі професійного навчання інженерно-технічного й управлінського персоналу (М. Арстанов, П. Підкасистий, Н. Тоцька, Ж. Хайдаров), у підготовці аграріїв (Г. Берегова).

До теоретичних положень застосування ділової гри можна віднести такі: визначення гри як методу активного навчання; психолого-педагогічні основи та принципи конструювання та проведення ігор у навчальному процесі; виявлення в діловій грі здібності стихійного виділення орієнтувальної основи структури діяльності, що імітується; розгляд навчальної ділової гри як способу реалізації принципу проблемного навчання; мотивація ділових ігор [4, с. 35].

Зазначені положення безумовно цінні для розробки питань теорії та практики застосування ділової гри у навчальному процесі. Так, Л. Шевцова ділову гру визначає як спонтанну поведінку студентів, їх реакцію на поведінку інших людей, що беруть участь у гіпотетичній ситуації. Ділова гра – це своєрідний навчальний прийом, при якому студент повинен вільно говорити в рамках заданих обставин, виступаючи в ролі одного з учасників спілкування [11, 44].

Ефективність застосування ділової гри у процесі оволодіння знаннями, формування й удосконалення вмінь і навичок спілкування неодноразово вивчалася експериментально в нашій країні та за кордоном. У дослідженнях спеціалістів відзначається ефективність застосування гри як для міцнішого засвоєння теоретичних положень, так і для формування практичних умінь і навичок, евристичних умінь вирішувати різноманітні завдання, вмінь самостійного набуття знань, засвоєння суті явищ, що важко описати словами (наприклад, взаємовідносин), зміни скептичного ставлення студентів до нового матеріалу. Гра може і повинна застосовуватися на заняттях як із фахових, так і з гуманітарних дисциплін.

Головною ознакою ділової гри дослідники визначають виконання студентами ролей у запропонованій грі, підкреслюючи також імітацію реальної дійсності, наявність моделюючих ситуацій, організацію та керування, комунікативну спрямованість як загальні риси ділових ігор.

Обов'язковим елементом ігор є розв'язання проблемної ситуації. Це покращує умотивованість висловлювань, робить їх більш аргументованими. Ділова гра, що базується на розв'язанні тієї чи іншої проблеми, забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності студентів. Пошук розв'язання поставленого завдання зумовлює природність спілкування. Розігрування ролей дає змогу студентам набути навичок професійного спілкування. Лише у процесі ігрової діяльності студент може найбільш повно виразити себе, сформулювати певні типи соціальної поведінки й оволодіти вмінням прогнозувати ситуації професійного спілкування, що є важливим при формуванні й удосконаленні комунікативних умінь. Отже, можна стверджувати, що ситуацією, якій найбільш повно відповідають цілі вдосконалення професійних комунікативних умінь, повинна бути ігрова ситуація.

Залежно від мети навчання і рівня підготовки студентів ділові ігри можуть проводитися в парах і в групі. Ділова гра в парах – простий вид гри. Тут можна використовувати анкети, які студенти мають заповнити, ставлячи один одному питання. Ділові ігри у групах можуть проводитися по-різному. Багато авторів вважають, що вся група повинна грати одночасно, а викладач контролювати їх роботу. Але допускається і такий варіант, коли

група поділяється на підгрупи (грають по черзі): одна підгрупа грає, а інша слухає, оцінює з тим, щоб взяти участь у подальшому обговоренні.

Існують такі правила проведення ділових ігор: студент повинен уміти поставити себе в ситуацію, яка може виникнути в реальному житті; студент має адаптуватися до своєї ролі в запропонованій ситуації, при цьому в одному випадку він може грати самого себе, в іншому – взяти на себе уявну роль; учасникам ділових ігор необхідно поводити себе так, ніби це все відбувається в реальному житті, їх поведінка повинна відповідати їх ролі [4, с. 79].

Заслужують на увагу і так звані “рольові карти”. Кожен студент отримує картку, одна її сторона однакова для всіх, на ній розміщується інформація про рольову ситуацію, проблему, яку треба вирішити. Зворотна сторона картки містить інформацію про діючу особу, вказує можливу лінію її поведінки.

Пропонуємо приклади ділових ігор (ситуацій) для навчання студентів освітніх закладів сфери сервісу:

1. Відтворіть таку ситуацію: Ви наймаєтеся на роботу офіціантом у ресторан. Розкажіть керівникові ресторану короткі відомості про себе, свою сім'ю, свої професійні здібності, досвід роботи тощо.

2. Складіть і відтворіть діалог у парі з іншим студентом на тему: “Організація обслуговування в номерах”.

3. Складіть і відтворіть полілог на тему: “Правила етикету вчора й сьогодні”.

4. Побудуйте розмову офіціанта з відвідувачем на тему: “Карта вин – обличчя ресторану”.

5. Побудуйте діалоги (не менше 20 фраз), використовуючи відповідні правила етикету: керівника з підлеглим, який постійно запізнюється на роботу; секретаря з відвідувачем (у службовій справі); адміністратора з клієнтом готелю; офіційної особи зі скаржником.

Важливе місце у формуванні професійного спілкування студентів має правильний вибір методів і прийомів навчання. Відомо, що метод навчання – це спосіб взаємодії двох суб'єктів навчального процесу, спрямований на формування мовної та мовленнєвої компетенції студентів. Щоб успішно оволодіти оптимальним вибором методів і прийомів навчання, слід глибоко осмислити склад, структуру, функції кожного з них і можливості їх застосування.

У зв'язку з цим постає проблема технології та методів формування й удосконалення комунікативної компетенції студентів – майбутніх фахівців. Можна припустити, що для сьогодення актуальними є інтерактивні технології навчання та їх комунікативні методи.

За джерелом знань дослідники виділяють словесні, наочні, практичні методи: розповідь, аналіз мови, вправи, наочні посібники, робота з книгою,

екскурсія. За рівнем пізнавальної діяльності обґрунтовано такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький, продуктивний (проблемний). За способом взаємодії викладача і студента Л. Рожило називає такі методи: усний виклад матеріалу вчителем, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, виконання вправ, програмоване навчання. За метою навчання М. Успенський виділяє три методи: пізнавальний, тренувальний, контрольньо-перевірочний.

Ці методи є важливими у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Усе ж наголошуємо на тому, що перевагу в засвоєнні навчального матеріалу мають інтерактивні методи, особливо тоді, коли йдеться про професійне спілкування – ділові ігри. Найбільш ефективними традиційними та творчими методами вважаємо такі: зв'язний виклад матеріалу, моделювання мовленнєвого висловлювання, продукування мовлення, метод вправ, продуктивно-творчий, проблемний, ділові та рольові ігри.

Важливою умовою активізації формування культури професійного спілкування спеціаліста є ділові ігри, що наближають процес навчання до реальних умов професійної діяльності студентів, дозволяють перевірити набуті знання з фаху на практиці. Ділові ігри, як правило, моделюють відрізок професійної діяльності студентів, у процесі якого розвиваються відповідні знання, вміння й особистісні якості крізь їх рольове спілкування та взаємодію. Ділова гра – це програвання професійної ситуації.

Ділові ігри в системі вищої школи [3 та ін.] є не просто методом організації навчання, але і способом моделювання професійної діяльності як узагальнення набутих знань. Наближені до виробничих обставин навчальні ділові ігри дають змогу простежити зв'язок між окремими дисциплінами; служать ареною для демонстрації нововведень, для показу того, як теоретичні положення можуть бути застосовані майже в реальних умовах.

Основними ознаками ділової гри є розподіл ролей між учасниками; взаємодія учасників гри, що виконують ті чи інші ролі; наявність спільної мети в ігрового колективу [2, с. 114].

Дотримання психолого-дидактичних принципів, що найбільш повно реалізуються в комплексній діловій грі, забезпечить успішне і зацікавлене засвоєння навчального матеріалу та сприятиме умінню спілкуватися у професійному середовищі. До таких принципів відносять принцип імітації умов, моделювання змісту професійної діяльності; принцип проблемності; принцип непроблемності; принцип сумісної діяльності учасників гри; принцип діалогічної взаємодії партнерів по грі; принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності [2, с. 115].

Взаємодія особистісних якостей студентів виявляється на всіх етапах ділової гри: при осмисленні цілей і задач, виробленні рішень у власній ігровій групі й обговоренні рішень, прийнятих іншими групами, виборі лідера, умінні організувати сумісну діяльність. Причому від характеру взаємодії учасників гри залежать її результати.

Таким чином, необхідність розвитку в студентів навичок професійного мовлення іноземною мовою зумовлює широке застосування комунікативного методу навчання. До даного методу відносяться такі його складові: комунікативні, проектні, інтенсивні та діяльнісні методики викладання іноземної мови.

Незаперечним є той факт, що застосування комунікативного методу дає змогу студентам подолати мовні бар'єри, які є перепорою для вільної вербалізації думок засобами іноземної мови [2, с. 74-76].

Варто зауважити, що під час усної передачі мовної інформації студенту слід якомога рідше звертатися до засобів рідної мови, що становить головне завдання комунікативного методу – навчити індивіда мислити іноземною мовою. Цього можна досягти саме за допомогою застосування такого виду творчої аудиторної роботи, як ділова гра, робота. Така форма аудиторної діяльності має значну практичну цінність, адже дозволяє формувати у студентів навички механічного запам'ятовування, а також сприяє розвитку логічного, аналітичного й образного мислення іноземною мовою.

Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов сприяє більш ефективному засвоєнню студентами іноземної мови як засобу спілкування, зокрема професійної комунікації, а також розвитку творчої активності особистості.

Метод ігрового (активного) навчання є на сьогодні одним із найефективніших шляхів засвоєння іноземної мови. Даний метод також передбачає створення в аудиторії навчального середовища, яке б максимально відповідало специфіці майбутньої професійної діяльності студента. Завдяки цьому відбувається більш ефективно формування навичок і вмінь професійної комунікації, що сприятиме повнішій самореалізації особистості у її подальшій професійній діяльності.

Отже, аналіз опрацьованої літератури та результати проведеного власного дослідження дозволяють зробити висновок, що ділова гра – це навчання в дії, що підвищує його якість; мотивуючий фактор, оскільки гра викликає інтерес у студентів, особливо в плані непередбачуваності розв'язки. Вона дає студентам опору, підказує, якими мовленнєвими моделями можна висловити ту чи іншу думку саме в даній конкретній ситуації. Ділова гра є засобом формування й удосконалення культури професійного

спілкування майбутніх фахівців сфери обслуговування, що супроводжується, як правило, емоційним піднесенням, а це, у свою чергу, позитивно впливає на якість навчання і тим самим підвищує його ефективність.

**Посилання:**

1. *Берегова, Г. Д.* Імітаційні методи формування умінь і навичок професійного спілкування студентів-аграріїв // Зб. наукових праць “Південний архів” (філологічні науки). — Херсон : ХДУ, 2001. — Вип. 1. — С. 101—107.
2. *Бетина, З. Н.* Культура деловой речи : учебное пособие. — Тамбов : ТГТУ, 2009. — 348 с.
3. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М. : Высшая школа. — 2001. — 204 с.
4. *Гурьянова, О. Н.* Использование ролевых игровых ситуаций при формировании коммуникативных умений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. — Москва, 1999. — 149 с.
5. *Китайгородская, Г. О.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — 277 с.
6. *Кузьмичева, И. А.* Психологический анализ развития иноязычной речи в ходе коммуникативного обучения : дис. ... канд. психол. наук. — М., 1975. — 131 с.
7. *Леонтьев, А. А.* К определению речевой ситуации // Общая методика обучения иностранным языкам : Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. — М., 1991. — С. 161—162.
8. Педагогический энциклопедический словарь / сост. Б. М. Бим-Бад. — М., 2002. — 528 с.
9. *Пометун, О. І.* Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : А.С.К., 2004. — 192 с.
10. *Тоцька, Н. Л.* Ділове українське мовлення // Дивослово. — 2006. — № 3. — С. 25—27.
11. *Шевцова, Л.* Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою ситуативних завдань // Дивослово. — 2001. — № 12. — С. 43—45.

**References (transliterated and translated):**

1. *Berehova H.* Imitatsiyni metody formuvannya umin i navychok profesiynoho spilkuvannya studentiv-ahrariyiv (Simulation methods of abilities and skills formation of professional communication of students-agarians) // Collection of scientific papers “Southern Archive”. (Philology). Kherson, 2001, Vol. 1. P. 101-107.
2. *Betina Z.* Kultura delovoy rechi : uchebnoye posobiye (Culture of business communication : textbook). Tambow, 2009. 348 p.
3. *Verbitskiy A.* Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod (Active learning in higher education: contextual approach). Moscow, 2001. 204 p.
4. *Guryanova O.* Ispolzovaniye rolevykh igrovykh situatsiy pri formirovaniy kommunikativnykh umeniy : dis. ... kand. ped. nauk (Using role-play game situations in the formation of communicative skills : doctoral dissertation in pedagogical sciences). Moscow, 1999. 149 p.
5. *Kitaygorodskaya G.* Metodicheskiye osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam (Methodical principles of intensive foreign language teaching). Moscow, 1987, 340 p.
6. *Kuzmicheva I.* Psikhologicheskyy analiz razvitiya inoyazychnoy rechi v khode kommunikativnogo obucheniya : dis. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological analysis of the development of foreign speech during communicative teaching : cfndidate’s dissertation in psychological sciences). Moscow, 1975. 131 p.
7. *Leontyev A.* K opredeleniyu rechevoy situatsii (Definition of speech situation) // General methods of teaching foreign languages : reading-book. Moscow, 1991. P. 161-162.
8. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar* (Pedagogical encyclopedic dictionary) / (edited by B. Bim-Bad). Moscow, 2002. 528 p.

9. *Pometun O., Pyrozhenko L.* Interaktyvni tekhnolohii navchannya : teoriya, praktyka, dosvid (Interactive technologies of training : theory, practice and experience). Kyiv, 2004, 192 p.
10. *Totska N.* Dilove ukrayinske movlennya (Ukrainian business speech) // *Dyvoslovo (Wonderword)*. 2006, № 3. P. 25-27.
11. *Shevtsova L.* Aktyvizatsiya piznavalnoyi diyalnosti uchniv za dopomohoyu sytuatyvnykh zavdan (Activization of cognitive activity of students using situational tasks). // *Dyvoslovo (Wonderword)*. 2001, № 12. P. 43-45.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2013

*И. Довженко*

### **Роль деловой игры в профессиональной подготовке будущих специалистов сферы обслуживания**

В статье описывается возможность формирования и совершенствования культуры профессионального общения будущих специалистов сферы обслуживания (гостеприимства) методами интерактивного обучения, а именно деловой игры. Доказывается эффективность проведения практических занятий методом деловых игр. Предлагаются примеры деловых игр для обучения студентов. К интерактивным методам причисляются: самостоятельная работа студентов, ситуативные задания, деловые и ролевые игры. Автор статьи определяет эффективность проведения деловых игр в процессе формирования культуры профессионального общения будущих специалистов сферы обслуживания и делает вывод о том, что деловая игра – это метод обучения, максимально приближенный к будущей профессиональной деятельности студентов, мотивирующий фактор, поскольку игра вызывает интерес. Деловая игра является способом формирования и усовершенствования навыков профессионального общения будущих специалистов сферы обслуживания, сопровождается, как правило, эмоциональным подъемом, а это, в свою очередь, положительно влияет на качество обучения и тем самым повышает его эффективность.

**Ключевые слова:** деловая игра, интерактивное обучение, профессиональная подготовка, сфера обслуживания, культура профессионального общения.

*I. Dovzhenko*

### **The Role of the Business Game in the Professional Training of Future Service Sphere Specialists**

The article considers the possibility of forming and development the culture of professional intercourse of future service sphere specialists by interactive methods of teaching, namely business game. The author proves the effectiveness of practical training by the method of playing business games. The article proposes the examples of different business games for students. Interactive methods also include students' independent work, situational tasks, business and role-play games. The author defines the effectiveness of business games in the process of formation culture of professional communication future service sphere specialists and concludes that the business game is a method of teaching, closely connected to the future professional activity of students. Business game is a way of shaping and improving the professional communication skills of future professionals of the service sphere and usually is accompanied by, emotional lift, and this, in its turn, has a positive effect on the quality of learning and thereby increases its effectiveness.

**Key words:** business game, interactive teaching, professional training, service sphere, culture of professional communication.

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

УДК 377.36

*Любов Ємчик*

## **ДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ**

Соціальні й економічні зміни у суспільстві, використання інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах життя вимагають підготовки відповідного рівня фахівців. Необхідний науково обґрунтований підхід до розробки навчально-методичної документації (конструювання змісту навчальних планів, програм, підручників тощо). Ці питання є предметом наукових досліджень (Ю. Бабанський, Н. Бібік, П. Блонський, М. Вашуленко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, П. Сікорський, І. Лернер, М. Ярмаченко, М. Лось, А. Макаренко, В. Олійник, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, Н. Талізін, К. Ушинський та ін. У цих працях представлені філософські, психолого-педагогічні та соціально-економічні засади формування знань засобами підручника.

Підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни, офіційно затверджене як такий вид видання (наказ МОН України № 588 від 27.06.2008 р.). Основними функціями сучасного підручника є збільшення мотивації до навчання, науковість і доступність поданого матеріалу, політехнічна спрямованість, системний і прогностичний підхід до відбору навчально-наукового матеріалу, екологічний підхід до його структурування, забезпечення додатковою інформацією [2, с. 178-181].

Як зазначає Ю. Бабанський, “повинен відбутись поворот освіти від “диктатури навчального предмета” до людини, яка має бути в основі всіх цілей освіти” [1, с. 13]. Це враховують розробники підручників (Д. Беляєва, Н. Бондаренко, З. Бриксіна, Н. Волошина, В. Дольник, О. Топузов, А. Ярмолюк, П. Сікорський та ін.).

Використовуються різні підходи до розробки підручників, але в усіх випадках повинна реалізовуватись єдність змістового та процесуального компонентів з урахуванням психофізіологічних особливостей відповідної вікової категорії студентів. Процес навчання повинен сприяти підсиленню їх мотиваційного потенціалу до навчання, пізнавальних інтересів (ціннісних орієнтацій).

“Система ціннісних орієнтацій є тестом активності людини і визначає способи її реалізації. З іншого боку, ціннісні орієнтації можна розглядати як внутрішнє джерело життєвих цілей людини, яке ніби тестує все на предмет важливості, водночас наділяючи цю важливість особистісним смислом” [3].



Особливості навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх фахівців різних профілів досліджували В. Замороцька, С. Кустова, Я. Рудик, Т. Требіна та ін. Проте ці дослідження не торкалися підготовки медичних фахівців, для яких необхідним є перехід від уніфікованого до спеціалізованого викладу фундаментальних дисциплін.

Медичні навчальні заклади недостатньо забезпечені навчальною літературою. Більшість навчальних видань із фундаментальних дисциплін дублюють шкільний матеріал, містять застарілий матеріал, зміст не завжди відповідає здібностям і можливостям студентів, написані складною мовою, обтяжені інформацією, складними математичними викладами, не профільовані, а студенти, відчуваючи перевантаження, втрачають інтерес до дисципліни.

Важливо звернути увагу на те, що навчальні плани і програми не завжди науково обґрунтовані, не враховують змін у засобах і формах праці, використання нових технологій згідно з сучасними вимогами. Програми повинні періодично оновлюватися. Це дуже важливо, оскільки зміст підручника повинен відповідати навчальній програмі. У підручнику повинна бути єдність символічних позначень, залежностей, співвідношень, відображена наступність знань.

Метою нашої роботи було показати на прикладі підручника “Медична і біологічна фізика”, апробованого впродовж 10 років, один із підходів до розробки інтегрованого підручника для професійної школи (медичних закладів освіти).

Основою змісту підручника “Медична і біологічна фізика” є фізичні поняття, закони, теорії, методи дослідження. Цей матеріал інтегрується з питаннями біології, фізіології, медицини, оскільки медицина як прикладна наука ґрунтується на фундаментальних науках. Інтегруюча функція підручника забезпечується компонентами загальноосвітніх і фахових знань, що необхідно реалізувати на кожному етапі навчання.

Дотримання рекомендованої структури й основних науково-методичних вимог, які є науково обґрунтованими з цієї проблеми, дозволяє укласти підручник нового покоління і відповідного рівня.

Наш підхід передбачає формування необхідних фундаментальних знань для майбутніх медичних працівників, а також орієнтацію на розуміння використання цих знань (фізики) у майбутній професійній діяльності, показує тенденції розвитку і роль наукового прогресу в медицині, постійне оновлення засобів і методів праці, удосконалення існуючих, необхідність адаптації до ринкових умов.

Швидкі темпи розвитку фізичної науки, впровадження її досягнень у сучасне високотехнологічне виробництво змінили цілі та завдання педа-

гогічної науки і практики, вимагають формування професійних, культурних і соціальних компетентностей. Компетентнісний підхід у професійній освіті вимагає вивчення системи формування компетенцій при опануванні кожного окремого предмета та використання відповідних форм і методів навчання. Використання компетентнісного підходу до розробки підручників для професійної школи дасть можливість майбутнім фахівцям працювати в умовах швидкозмінних соціальних і професійних систем.

Цілі навчання повинні реалізовуватись у змісті підручників. Прагнення давати багато складної інформації в сучасних умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій відживає себе. Крім того, подання максимальної кількості інформації, деталізація новин науки і техніки, яка швидко розвивається й удосконалюється, позбавляє учнів можливості самостійно думати, аналізувати ситуації, приймати рішення, використовуючи основні закони фізики. Сучасний стан виробництва і саме життя вимагає, щоб у навчальних підручниках було пояснення суті та змісту фундаментальних наукових досягнень у відповідній галузі та формування усвідомленого володіння ними у майбутній професійній діяльності.

Фактичний матеріал стає цінним тоді, коли він логічно систематизований і підпорядкований провідним поняттям і теоріям, що дає змогу цілеспрямовано, від теми до теми, від курсу до курсу розкривати тенденції наукового пізнання [3, с. 51].

Кожен підручник складається з інформаційної частини й апарату представлення цієї інформації. Написання його вимагає творчого підходу автора. Запропонований нами підручник складається з трьох основних частин: вступу, основної частини, додатків.

Рубрикація тексту зумовлена рівнями розуміння і засвоєння навчального матеріалу. Знання фізичних понять, законів, закономірностей, явищ, методів отримані учнями у середній школі, тому ми вважали недоцільним дублювати шкільний курс, глибше звертати увагу на складні питання і поєднувати фундаментальні знання з фаховими там, де це доцільно. Наприклад, розглядаючи електричні та магнітні явища, ми проводили паралель між такими у фізичних системах і в організмі людини. Генерація біоелектричних потенціалів відбувається у процесі функціонування всіх органів і тканин, а реєстрація їх і зміна при патологічних процесах в організмі використовується як діагностичний тест.

Вивчаючи фізичні та фізико-хімічні процеси в організмі на молекулярному рівні, можна краще зрозуміти сутність і механізми фізіологічних процесів у нормі та патології. “Медична і біологічна фізика” – це інтегрований навчальний предмет, який певною мірою синтезує знання з фізики, хімії, біології, ме-

дицини і математики, а основою є фізика. Запропонований у стислій формі матеріал підручника дає уявлення про цей зв'язок, який автори прагнули показати на інтегративному рівні. Виконання поставлених завдань вимагало зміни акцентів у матеріалі курсу фізики, що зумовило зміну структури курсу. Структура розділів за змістом і будовою відрізняються від традиційних. Грунтуючись на аналізі змісту загальнотехнічних і фахових дисциплін і зберігаючи цілісність навчального предмета, ми прагнули вводити професійно значущий матеріал і орієнтувати студентів на самоосвіту. Малозначущий матеріал був усунений, що дало можливість спростити виклад важливих у професійному значенні питань. Поняття нашого курсу певною мірою були узгоджені з такими, що використовуються у фахових дисциплінах. На нашу думку, стали більш зрозумілими логічні зв'язки між фундаментальними поняттями і процесами та фаховими (хімія – фізика – біологія – фізіологія – біохімія – пропедевтика внутрішніх хвороб – терапія – кардіологія ...). Як приклад можна розглянути розділ “Електропровідність клітин і тканин організму. Реографія”, де пояснюється, що електричні параметри характеризують фізичні властивості живого об'єкта, структуру та зміни, пов'язані з його функціональним станом. Визначення й аналіз електричних параметрів органів і тканин використовують для дослідження процесів, які відбуваються у клітинах і тканинах внаслідок зміни їхнього фізіологічного стану, дії фізичних чинників.

Цілі навчання мають ієрархічну структуру, вони повинні бути деталізовані для кожної дисципліни, а у змісті дисципліни – у кожному розділі у вигляді знань, умінь і навичок, необхідних для використання у фаховій підготовці та майбутній професійній діяльності. У нашому підручнику є рубрика “При вивченні даного розділу необхідно знати і вміти”. Наприклад, при опрацюванні розділу “Біомеханіка” студент повинен уміти: назвати та пояснити основні поняття і закони механіки, які використовуються у біомеханіці; пояснити відмінність між класичними поняттями механіки та використанням їх для біологічних систем (біомеханічні властивості систем); пояснити можливість використання фізичних моделей для дослідження механічних властивостей біологічних систем (біомеханічні властивості систем); описати фізичні основи функціонування опорно-рухового апарату людини і механічні властивості кісток; пояснити особливості механіки м'язової тканини, механічних процесів у легенях та механічні властивості кровоносних судин.

Досягнення поставлених цілей потребувало збільшення об'єму матеріалу про форми і методи практичного застосування фундаментальних законів і фізичних явищ та процесів для підсилення розділів, які орієнтують студентів на розвиток творчої самостійної роботи, зокрема, про розвиток і формування взаємозв'язків між фізикою, технікою і практичною медициною. Такими ос-

новними розділами є: “Фізичні основи електролікування”, “Біоелектричні потенціали”, “Фізичні основи електро- і векторелектрокардіографії”, “Теплове випромінювання. Термографія”, “Методи радіоспектроскопії. МРТ”.

Відомо, що з усіх видів комп’ютерної томографії найбільш точним і безпечним є система, яка ґрунтується на явищі ядерного магнітного резонансу. Студентам у доступній формі необхідно пояснити це явище, а тоді поєднати з можливістю використання його у медичній науці та практиці. МРТ має не лише великі діагностичні можливості, але й гарантує безпеку для пацієнта. Це метод візуалізації та точних вимірювань внутрішніх структур складних об’єктів без їх руйнування.

Після кожного розділу учень повинен перевірити розуміння вивченого матеріалу, і для цього розроблені контрольні запитання різних форм. Вони дають змогу не лише перевірити набуті знання, але й закріпити їх і усвідомити практичне застосування. У розділі “Магнітне поле та його характеристики. Елементи магнітобіології” для перевірки засвоєння студентами матеріалу є різні форми запитань: як впливають магнітні поля на біологічні об’єкти; поясніть причини біомагнетизму та використання його для діагностики захворювань; магнітні бурі виникають ... . Вони ... впливають на функціонування організму людини, а саме ...; біологічна реакція на дію магнітних полів виявляється ...; тест: від чого залежить магнітна сприйнятливність тканин організму?(варіанти відповідей: 1) енергетичної ефективності окиснення; 2) активності біохімічних процесів; 3) речовин та елементів клітин; 4) типу метаболізму; 5) від усіх зазначених вище чинників).

Збільшенню мотивації до навчання сприяють задачі професійно спрямованого змісту, наприклад, “У результаті роботи апарату для франклінізації щосекунди утворюється в  $1\text{ см}^3$  повітря 500 000 легких аероіонів. Обчислити роботу активації, необхідну для утворення в  $225\text{ см}^3$  повітря такої самої кількості аероіонів впродовж лікувального сеансу (15 хв.). Потенціал іонізації дорівнює 13,54 В. Повітря вважати однорідним газом”.

У рубриці “Медицина і фізика: елементи фахової компетентності” у стислій формі представлені основні професійно значущі положення:

1. На електричні властивості клітин організму впливають діелектричні властивості їхніх мембран. Властивості тканин визначаються властивостями не лише електролітів, а й інших речовин, що входять до складу тканин: жирів, вуглеводів та інших органічних сполук, які мають властивості діелектриків і напівпровідників. Електричні параметри біооб’єктів змінюються з часом. Це залежить від перебігу фізіологічних процесів у організмі, а також від проходження електричного струму через організм (фізіотерапія).

2. Повний опір органу або тканини складається з омичного та ємнісного опорів і називається імпедансом. Живим тканинам властива дисперсія імпедансу, тобто залежність імпедансу від частоти струму. У мертвих тканинах дисперсія імпедансу не проявляється внаслідок припинення процесів поляризації.

3. Дисперсія імпедансу використовується для дослідження фізіологічного стану тканин, а у клінічній практиці – для діагностики патологічних процесів.

4. Реографія – метод діагностики, який ґрунтується на дослідженні зміни імпедансу органів і тканин під час їх кровонаповнення.

Матеріал під рубрикою “Фрейм додаткової інформації” підтверджує значущість поданого матеріалу, в ньому міститься інформація для ознайомлення з новими методиками у медичній практиці або з такими, що будуть використані у прогнозованому майбутньому.

Окремий розділ підручника містить елементи теорії ймовірності та математичної статистики, оскільки медичні фахівці у своїх наукових дослідженнях користуються методами статистичної обробки експериментальних даних.

У додатках представлені табличні значення фізичних величин, список використаної літератури і предметний покажчик.

Зміст навчального матеріалу підручника повинен періодично коректуватися і доповнюватися відповідно до появи нових методів і засобів праці, які ґрунтуються на відповідних досягненнях фундаментальних наук.

***Посилання:***

1. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения [Текст] / *Ю. К. Бабанский.* — М. : Педагогика, 1977. — 256 с.
2. *Богданов, І. Т.* Теоретичні засади організаційно-змістового наповнення підручника з електроніки / *І. Т. Богданов* // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. — 2008. — № 14. — С. 178-181.
3. *Васьківська, Г. О.* Реалізація принципу фундаменталізації знань про людину у сучасному підручнику (Текст) / *Г. О. Васьківська* // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. *В. М. Мадзігон*; наук. ред. *О. М. Топузов*]. — К. : Пед. думка, 2011. — Вип. 11. — С. 55-63.
4. *Топузов, О. М.* Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : монографія [Текст] / *О. М. Топузов.* — К. : Фенікс, 2007. — 304 с.

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

1. *Babanskiy Yu.* Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa (Optimization of the educational process). Moscow, 1977, 256 p.
2. *Bohdanov I.* Teoretychni zasady orhanizatsiyno-zmistovoho napovnennya pidruchnyka z elektroniky (Theoretical principles of organizational and semantic content of a textbook on electronics) // Collection of scientific papers of Kamyanets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 2008, № 14. P. 178-181.
3. *Vaskivska H.* Realizatsiya pryntsypu fundamentalizatsiyi znan pro lyudynu u suchasnomu pidruchnyku (Realization of the principle of knowledge fundamentalization of a

human in a modern textbook) // Problems of a modern textbook : collection of scientific works. Kyiv, 2011, Issue 11. P. 55-63.

4. *Торізов О.* Problemne navchannya heohrafiyi v shkoli: teoriya i praktyka : monohrafiya (Problem-based geography teaching at school: theory and practice: a monograph). Kyiv, 2007. 304 p.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2013

*Л. Емчик*

### **Дидактические подходы к структурированию содержания учебника для профессиональной школы**

В работе отражен опыт отбора и структурирования материала учебника “Медицинская и биологическая физика” для профессиональной (медицинской) школы. Медицинские учебные заведения недостаточно обеспечены учебной литературой. Большинство учебных изданий по фундаментальным дисциплинам дублируют школьный материал, содержат устаревший материал, содержание не всегда соответствует способностям и возможностям студентов, текст сложно воспринимается, содержит большой объем информации, сложные математические выводы. Авторский подход предвидит формирование необходимых фундаментальных знаний у будущих медицинских работников, ориентацию на понимание использования этих знаний (физики) в будущей профессиональной деятельности, показывает тенденции развития и роль научного прогресса в медицине. Предложенный автором учебник состоит из вступления, основной части и приложения. Рубрикация текста обусловлена уровнями понимания и усвоения учебного материала. После изучения материала раздела учащийся должен проверить понимание изученного материала, и для этого разработаны контрольные задания различной формы. В краткой форме представлены основные знания по каждому разделу физики, имеющие практическое применение в специальных дисциплинах и будущей практической работе.

**Ключевые слова:** учебник, дидактика, структурирование содержания, профессиональная подготовка, медицинская и биологическая физика.

*L. Yemchuk*

### **Didactic Approaches to Structuring the Content of the Textbook for Vocational School**

The paper reflects the experience of selecting and structuring material of the textbook “Medical and Biological Physics” for professional (medical) school. Medical schools fall short of educational literature. Most of textbooks on fundamental disciplines duplicate school material, contain outdated information, the content does not always correspond to the abilities and capabilities of the students; text can be perceived with the difficulties, contains a wealth of information and complex mathematical derivations. Author’s approach anticipates the formation of the necessary fundamental knowledge of future medical workers, focus on the understanding how to use this knowledge (physics) in their future professional activity, shows trends of the development and the role of scientific progress in medicine. The textbook proposed by the author consists of introduction, main part of the appendix. Categorization of the text is predetermined by the levels of understanding and learning of the teaching material. After studying the material from one section student has to test his/her understanding of the learned material. Control tasks of different kinds are specially developed for this purpose. The article briefly presents the basic knowledge of each branch of physics that has practical application in specific disciplines and in future practice.

**Key words:** textbook, didactics, content structuring, professional training, medical and biological physics.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор П. І. Сікорський

УДК 377.36:[057.21:338.436]

*Еліна Луговська*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО ВИРОБНИЦТВА**

Підвищення якості аграрної освіти нині є однією з найактуальніших проблем для освіти України. Аналіз стану професійної підготовки фахівців аграрного сектору економіки до роботи в умовах аграрного виробництва свідчить про невідповідність їх практичної підготовки сучасним потребам роботодавців. Особливо це стосується молодших спеціалістів у галузі механізації сільського господарства. Більшою мірою це пов'язано з низьким рівнем професійної компетентності техніків-механіків, їх невпевненістю при виконанні професійних завдань і використанням новітніх технологій і техніки в аграрному виробництві. Вирішення цієї проблеми пов'язане з упровадженням компетентнісного підходу, кінцевим результатом якого є формування компетентностей, необхідних для майбутньої діяльності, удосконаленням змісту освіти, орієнтацією на модернізовані способи, прийоми, технології освітнього процесу. Це зумовлює необхідність пошуку сприятливих педагогічних умов і шляхів формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва.

Розробці педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців присвячено значну кількість наукових праць як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Різні шляхи формування професійної компетентності фахівців аграрного профілю досліджують вченими І. Бендера, С. Виговська, Т. Іщенко, В. Лозовецька, П. Лузан, Н. Підбуцька, І. Паламар, В. Сви-стун, Л. Сподін, Л. Шовкун та ін. Значний вклад у дослідження педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців-механіків сільськогосподарського виробництва зробили вітчизняні науковці І. Бендера, І. Блозва, І. Колосок, П. Лауш, С. Літвінчук, В. Манько, Ю. Нагірний, В. Рябець, Л. Щербатюк та ін. Проте, не зважаючи на вказані праці, проблему обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності техніків-механіків у агротехнічних коледжах досліджено недостатньо.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва (АПВ) в агротехнічних коледжах.

Ґрунтуючись на дослідженнях професійної компетентності фахівців із механізації сільського господарства, зазначимо, що фахова компетент-

ність техніка-механіка АПВ – це його здатність використовувати набуті у процесі фахової підготовки знання, вміння, навички та досвід у фаховій діяльності на підприємствах агропромислового виробництва, самостійно й ефективно розв'язувати виробничі завдання в умовах змін соціальних, політичних і ринкових відносин, здатність до адаптації змін на ринку праці, самоосвіти та професійної самореалізації.

Особливість дослідження педагогічних умов формування фахової компетентності техніків-механіків АПВ полягає у специфіці фахової діяльності та фахової підготовки майбутніх фахівців у агротехнічних коледжах, а також в економічних проблемах розвитку агропромислового виробництва. Фахова діяльність техніка-механіка носить інтегруючий характер, тобто передбачає наявність знань різних наук і включає в себе різні види професійної діяльності. Специфіка фахової підготовки техніків-механіків полягає в тому, що навчання здійснюється на основі міжпредметних зв'язків загальнонаукових, загальнотехнічних і фахових дисциплін та за їх професійної спрямованості.

Досліджуючи педагогічні умови формування фахової компетентності фахівців, необхідним є уточнення значення поняття “умова”, яке у Великому тлумачному словнику української мови трактується як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогонебудь або сприяє чомусь [5, с. 878].

У наукових працях дослідників зустрічаються різні трактування терміна “педагогічні умови”: різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети (Е. Зеєр) [6, с. 87]; умови, які свідомо створюються суб'єктами педагогічної діяльності в навчально-виробничому процесі навчання на виробництві та забезпечують формування професійної компетентності виробничого персоналу (В. Свистун) [11]; чинники успіху в процесі управління навчанням (Т. Шамова) [12, с. 259]; комплекс взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, який спрямований на формування певної компетентності та забезпечує перехід на більш високий рівень її сформованості (І. Бахов) [1, с. 317]; педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією певних факторів (Н. Посталюк) [10, с. 115]; зовнішні обставини, чинники, що здійснюють суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, свідомо сконструйованого педагогом, що спричиняє, але не гарантує певний результат процесу (М. Боритко) [4, с. 82].

Розглядаючи сутність педагогічних умов, зазначимо, що вони є продуктом діяльності педагогічних працівників, тобто обставинами, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу. На нашу думку, **педа-**



**гогічні умови** – це сукупність форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що сприяють успішному вирішенню поставлених перед педагогом завдань. Під **педагогічними умовами формування фахової компетентності** техніків-механіків АПВ ми розуміємо сукупність методів, форм, засобів, прийомів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, які уможливають цілеспрямований процес формування фахової компетентності техніків-механіків в умовах фахової підготовки в агротехнічних коледжах.

Визначити педагогічні умови формування фахової компетентності техніків-механіків АПВ ми пропонуємо, спираючись на такі структурні компоненти фахової компетентності: мотиваційний (ставлення до фаху, фахові цінності, фахові інтереси, фахові мотиви), когнітивний (фахові знання), діяльнісний (навики самоосвітньої діяльності, фахова поведінка, фахові вміння, фахові навички, досвід, професійне мислення), рефлексивний (професійна свідомість, самоаналіз власних професійних якостей).

Спрямованість педагогічних умов на формування мотиваційного компонента повинна ґрунтуватись на двох типах мотивів: мотиви, пов'язані з набуттям знань, умінь, навичок і досвіду в процесі навчання; мотиви, пов'язані з освоєнням обраного фаху (прагнення бути фахово компетентним техніком-механіком) та бажанням працювати на підприємствах АПВ за фахом.

Розглядаючи перший тип мотивів, слід зазначити, що успішність у навчанні залежить від поставлених студентом цілей, наявності потреб, інтересів, від усвідомлення обов'язку та відповідальності. С. Бородай визначає такі основні фактори, що сприяють формуванню мотивації навчальної діяльності: сприяння позитивному емоційному настрою, створення ситуації успіху та свободи вибору, формування загальнонавчальних умінь і навичок, використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій (метод проектів, формування дослідницько-пошукових умінь та ін.) [3]. Важливим фактором, що стимулює навчальний інтерес студентів, є чітке усвідомлення мети діяльності, необхідність і роль фахових знань і вмінь у майбутній фаховій діяльності.

Другий тип мотивів формується та розвивається впродовж усього періоду фахової підготовки. Враховуючи власний досвід і результати педагогічного експерименту, важливим і необхідним у формуванні фахової компетентності техніків-механіків АПВ є збереження стійкого інтересу, зацікавленості та мотивації до фахової діяльності. Дослідники (М. Блажко, Г. Герчанівська, І. Думенко, М. Копельчак, В. Рябоконт, В. Семиченко, Г. Терещук, О. Тополь, В. Чигрин, А. Шатохін та ін.) вказують на проблемність професійної адаптації випускників

ВНЗ I–II р. а., що пов'язана як із соціальними чинниками (незадовільний економічний стан аграрного виробництва та ін.), так і з педагогічними (низька організація навчального процесу). Формування у техніків-механіків АПВ стійкого пізнавального інтересу до фаху, та їх прагнення стати суб'єктом фахової діяльності відбувається, в першу чергу, під час проходження навчальних і виробничих практик.

На нашу думку, формуванню позитивної мотивації майбутніх техніків-механіків АПВ до навчання сприятимуть семінари та круглі столи із залученням передових механізаторів, позанавчальні екскурсії на підприємствах АПВ, тренінги, ділові ігри, що допомагають студенту відчути себе в ролі суб'єкта фахової діяльності. Ці та інші форми розширюють світогляд і “професійно-практичне поле” майбутніх фахівців, виховують інтерес до фахової діяльності. Ми пропонуємо мотиваційний тренінг “Моя професія – механік АПВ”, який спрямований на ознайомлення майбутніх фахівців з особливостями сфери фахової діяльності, фаховими компетенціями, необхідними для ефективної виробничої діяльності, посилення мотивації до навчання й освоєння фаху.

Виробнича практика відіграє важливу роль у формуванні реалістичного ставлення до обраної професії, допомагає перевірити “дієвість” теорій, інтегрувати знання в єдине ціле, глибше пізнати фахові проблеми, здійснити самоаналіз наявних професійно важливих якостей і професійної поведінки.

Особливість формування когнітивного компонента фахової компетентності техніків-механіків АПВ полягає у тому, що ефективно засвоєння фахових знань, формування фахових умінь і навичок можливе лише у цілеспрямованій професійно-пізнавальній діяльності. Цьому сприятиме застосування педагогічних технологій, які створюють оптимальні умови для саморозвитку та максимальної реалізації особистих здібностей студентів, гуманістично спрямовані суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентами [8, с. 20–21]. Викладання фахових дисциплін має свою специфіку, яка залежить від розвитку науки, техніки, технологій в АПВ, що потребує використання сучасних методик викладання спецдисциплін.

З метою формування когнітивного компонента фахової компетентності техніків-механіків АПВ ми пропонуємо такі педагогічні умови:

**1. *Забезпечення інноваційної спрямованості навчання.***

**1.1. Використання методів інтерактивного навчання.**

Інтерактивне навчання передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів. Під час проведення ле-

кцій ми пропонуємо використовувати ділові ігри, проблемні ситуації, які сприяють активізації уваги, дослідно-пошуковій діяльності студентів (застосування отриманих знань на практиці, вибір із системи знань тих, які забезпечують правильне розв'язання поставленого завдання).

### **1.2. Використання мультимедійних технологій у процесі навчання.**

Застосування мультимедійних засобів як на заняттях із фахових дисциплін, так і в позааудиторний час сприяють підвищенню не лише інтересу до майбутнього фаху, але й успішності з даних дисциплін. Розроблений нами електронний підручник із фахової дисципліни “Експлуатація машин і обладнання АПВ” дає можливість кожному студенту брати активну участь у навчальному процесі, індивідуалізувати свій процес навчання, здійснювати самоконтроль знань. Електронний підручник відповідає ергономічним вимогам до комп'ютерних засобів навчання, містить тексти лекцій із гіперпосиланнями, мультимедійні анімації, інтерактивні засоби контролю знань. Електронний підручник зручний у користуванні, а його електронну версію легко переносити на електронний носій і користуватися ним на домашньому комп'ютері.

Проведені соціологічні дослідження різних форм і методів викладання свідчать, що засвоєння матеріалу лекції з використанням аудіовізуальних засобів на 50% підвищує засвоєння інформації, ділова гра – на 90% [10, с. 64].

### **2. Формування системи міжпредметних знань, умінь і навичок.**

Зміст сучасної професійної підготовки майбутніх техніків-механіків АПВ в агротехнічних коледжах полягає в набутті ними знань, умінь і навичок із циклів фундаментальних, загальнотехнічних і фахових дисциплін, що систематизуються і трансформуються в умовах майбутньої фахової діяльності.

Одним з активних методів формування фахових знань є проведення лекцій із використанням міждисциплінарних зв'язків із вищезазначених навчальних дисциплін. Ці зв'язки дозволяють не лише зробити процес навчання найбільш цікавим для студентів, а й сприяють формуванню фахової компетентності. Ми пропонуємо використовувати інтегровані та бінарні заняття як форму реалізації міждисциплінарних зв'язків, що дозволяють інтегрувати знання з різних галузей наук для вирішення однієї проблеми. Підготовка та проведення бінарного заняття є міждисциплінарним короткостроковим проектом, у якому співавторами виступають не лише викладачі, а й самі студенти, які стають учасниками творчого процесу [7].

З метою систематизування знань навчальні дисципліни повинні мати професійну спрямованість. Це, на нашу думку, сприятиме ефективному засвоєнню знань, розвитку фахових здібностей, умінь, навичок і професійного мислення.

При виборі педагогічних умов формування діяльнісного компонента фахової компетентності техніка-механіка АПВ ми повинні орієнтуватися

на формування фахових умінь, навичок, навиків самоосвітньої діяльності, професійного мислення. Щоб розвинути фахові навички, необхідне багаторазове повторення дій, вправ, тренування, спрямоване на формування умінь і навичок, яке полягає в тому, щоб забезпечити виконання учнями таких завдань, у процесі вирішення яких вони опанували б способом діяльності. У формуванні діяльнісного компонента фахової компетентності техніка-механіка АПВ дієвим є використання активних методів навчання, таких як імітація професійної діяльності на лабораторно-практичних заняттях, кейс-методи, заняття на тренажерах. В агротехнічних коледжах метод кейсів може використовуватися на практичних заняттях, на уроках закріплення навчального матеріалу, при перевірці знань і вмінь, як один із видів практичних робіт на уроці, в якості позааудиторних занять. Розвитку діяльнісного методу також сприятиме використання проблемних професійних завдань і ситуаційних навчально-виробничих завдань під час проведення лабораторно-практичних і лекційних занять із загальнотехнічних і фахових дисциплін.

На формування і розвиток професійного мислення позитивно впливають ділові ігри, інтегровані заняття, навчання за допомогою електронного підручника та навчальних відеофільмів.

Самоосвітня діяльність майбутнього техніка-механіка АПВ – це його самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на вдосконалення наявних і набуття нових професійних і освітніх знань і вмінь, яка відбувається під впливом організаційно-педагогічних та соціально-психологічних факторів. Науковець І. Бендера зазначає: “...виходячи з широкого за переліком і внутрішнім наповненням завдань, виконання яких повинен навчитися майбутній агроінженер, можна зробити висновок, що не всі класичні технології педагогіки, методи і прийоми ефективні. Потрібні нові підходи – більш універсальні і головне – побудовані на принципах, які передбачають навчання методики самостійного освоєння матеріалу” [2, с. 7–9].

В основі формування навичок до самоосвіти лежить навчально-пізнавальна діяльність майбутнього фахівця. Активізація навчально-пізнавальної діяльності відбувається у процесі фахової підготовки під час мотиваційного тренінгу, ділових ігор, кейс-методів, освоєння матеріалу за допомогою мультимедійних засобів і електронних посібників. Отже, формуванню навичок самоосвітньої діяльності майбутніх техніків-механіків АПВ сприяють інтерактивні методи навчання та систематичне залучення студентів до активної самостійної роботи (кейс-методи, професійні завдання з аналізом виробничих ситуацій відповідно до фахових компетенцій).

Досліджуючи педагогічні умови розвитку рефлексивного компонента фахової компетентності, в першу чергу пропонуємо розглянути особливості професійної свідомості та самоаналізу власних професійних якостей.

Професійна самосвідомість – це усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності, тобто усвідомлення своїх потреб, мотивів, інтересів, намірів, прагнень; оцінювання рівня та якості власних професійних знань, умінь, навичок і співвідношення їх із загальними нормами; формування професійної поведінки на основі самооцінки.

Самоаналіз власних професійних якостей передбачає вміння майбутніх фахівців знаходити, виправляти та запобігати помилкам як у навчальній, так і у фаховій діяльності, порівнювати власні дії з кваліфікаційними вимогами.

Сприятливими умовами розвитку професійної свідомості та самоаналізу власних професійних якостей майбутнього техника-механіка АПВ ви вважаємо поєднання у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання; використання електронного підручника як засобу навчання та методу самооцінювання власних навчальних досягнень із фахових і загальнотехнічних дисциплін.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження виявили недостатній рівень фахової компетентності техника-механіка АПВ. З'ясовано, що для її ефективного формування та розвитку компонентів фахової компетентності техніків-механіків необхідно впровадити ряд педагогічних умов, серед яких ми виділяємо такі: поєднання у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання (мотиваційний тренінг “Моя професія – механік АПВ”; кейс-методи; ділові ігри; бінарні й інтегровані заняття; проблемні професійні завдання), використання у процесі фахової підготовки мультимедійних засобів навчання (електронні посібники, навчальні відеофільми, мультимедійні тренажери); гуманістично спрямовані суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентами.

***Посилання:***

1. *Бахов, І. С.* Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти / *І. С. Бахов* // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. — Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка”. — Додаток 4, том II (14) — 2009. — Тем. вип. № 3. — “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. — С. 313—323.
2. *Бендера, І. М.* Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей у вищих навчальних закладах [навчальний посібник] / *І. М. Бендера*. — Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2009. — 384 с.
3. *Борытко, Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности : [монографія] / науч. ред. *Н. К. Сергеев*. — Волгоград : Перемена, 2001. — 181 с.
4. *Бородай, С. М.* Мотивація до навчання (психологічний супровід) [Електронний ресурс] / *Бородай С. М.* // Інформаційно-аналітичний методичний центр Департаменту освіти і

- науки, молоді та спорту Запорізької міської ради. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://znmс.org.ua/publ/23>. — Назва з екрану. — Мотивація до навчання.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. — К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. — 1736 с.
  6. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Изд-во Уральского педагогического университета, 1998. — 126 с.
  7. Ліпкан, В. А. Міждисциплінарний підхід до формування національно-безпекознавства / В. А. Ліпкан // Бібліотека українських підручників. — [Електронний ресурс]. — [http://libfree.com/146017141\\_politologiyamizhdistsiplinamiy\\_pidhid\\_formuvannya\\_natsiobezpekoznavstva.html](http://libfree.com/146017141_politologiyamizhdistsiplinamiy_pidhid_formuvannya_natsiobezpekoznavstva.html). — Назва з екрану. — Міждисциплінарний підхід до формування національно-безпекознавства.
  8. Манько, В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : Автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Манько ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2005. — 40 с.
  9. Нетрадиционные методы преподавания социологии : Учебно-методическое пособие для преподавателей социологических дисциплин / под ред. И. Д. Ковалевой. — Харьков : ХГУ, 1997. — 243 с.
  10. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности : Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. — 205 с.
  11. Свистун, В. І. Педагогічні умови професійного навчання персоналу на виробництві / В. І. Свистун // Професійна освіта: проблеми і перспективи : [зб. наук. праць] / ІТТО НАПН України ; РВНЗ "КІПУ". — Випуск 3, 2012. — [Електронний ресурс]. — <http://vspto.in.ua/zbirniki/vipusk-3-2012/>. — Назва з екрану. — Професійна освіта: проблеми і перспективи.
  12. Шамова, Т. І. Управління освітніми системами: [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів] / Т. І. Шамова, П. І. Третьяков, Н. П. Капустін; за ред. Т. І. Шамоной. — М. : Гуманит. вид. центр ВЛАДОС, 2002. — 320 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Bakhov I. Pedagogical conditions of formation of professional and communicative competence of translators in higher education system // Bulletin of Kyiv Taras Shevchenko National University . them. Shevchenko. Series "Sociology. Psychology. Pedagogy. Appendix 4. Volume II (14). 2009. № 3. Thematic issue "Higher education in the context of integration into the European higher education area". P. 313-323 .
2. Bender I. Organization of independent work of students agro-engineering specialties in universities [Textbook]. Kamyanets-Podilskyi, 2009. 384 p.
3. Boroday S. Motivation for training (psychological support ) // Information-analytical methodological center of the Department of Education and Science, Youth and Sports of Zaporizhzhya City Council. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://znmс.org.ua/publ/23-1-0-176>.
4. Boritko N. In the space of educational activity : [ monograph ]. Volgograd, 2001. 181 p.
5. Velykyu tлумачnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy (Great explanatory dictionary of the Ukrainian language [compiler and editor V. Busel]. Irpin, 2009. 1736 p.
6. Zeer E. Personality oriented professional education). Ekaterinburg, 1998. 126 p.
7. Lipkan V. Interdisciplinary approach to national security studies) // Library of Ukrainian textbooks. — [Electronic resource]. — Mode of access :

[http://libfree.com/146017141\\_politologiyamizhdistsiplinarniy\\_pidhid\\_formuvannya\\_natsiobezpekoznavstva.html](http://libfree.com/146017141_politologiyamizhdistsiplinarniy_pidhid_formuvannya_natsiobezpekoznavstva.html)

8. *Manko V.* Teoretychni ta metodychni osnovy stupenevoho navchannya maybutnikh inzheneriv-mekhanikiv silskohospodarskoho vyrobnytstva: Avtoref. dys.... dokt. ped. nauk (Theoretical and methodological principles of gradual training of future agricultural mechanical engineers : doctoral dissertation in pedagogical sciences. Ternopil, 2005. 40 p.
9. *Netradytsyonnye metody prepodavaniya sotsyolohyy: Uchebno- metodycheskoe posobyе dlya prepodavateley sotsyolohycheskykh dystsyplin (Nontraditional methods of teaching sociology : manual for sociological disciplines teachers) / ed. I. Kovalevoy. Kharkiv, 1997. 243 p.*
10. *Postalyuk N.* Tvorcheskiy stil deyatel'nosti: pedagogicheskiy aspekt (Creative style activities : pedagogical aspect). Kazan, 1989. 205 p.
11. *Whistler V.* Pedagogicheskiye umovy profesiynoho navchannya personalu na vyrobnytstvi (Pedagogical conditions of professional training at work) // Professional education : problems and prospects (collection of scientific papers). Issue 3, 2012. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://vspto.in.ua/zbirniki/vipusk-3-2012r/>
12. *Shamova T.* Upravlinnya osvitynymi systemamy: [navch. posib. dlya stud. vyshch. ped. navch. zakladiv] (Management of educational systems [handbook for students of pedagogical institutions ]. Moscow, 2002. 320 p.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2013

*Э. Луговская*

### **Педагогические условия формирования профессиональной компетентности техников-механиков агропромышленного производства**

Статья посвящена поиску педагогических условий профессиональной компетентности будущих техников-механиков агропромышленного производства. Проанализирована сущность понятий “профессиональная компетентность”, “педагогические условия”, теоретически обоснованы педагогические условия, способствующие формированию каждого компонента профессиональной компетентности техников-механиков агропромышленного производства в агротехническом колледже. Результаты констатирующего этапа исследования выявили недостаточный уровень профессиональной компетентности техника-механика агропромышленного производства. Выяснено, что для ее эффективного формирования и развития компонентов профессиональной компетентности техников-механиков необходимо внедрить ряд педагогических условий, среди которых мы выделяем следующие: сочетание в учебно-воспитательном процессе активных форм и методов обучения (мотивационный тренинг “Моя профессия – механик агропромышленного производства”; кейс-методы; деловые игры; бинарные и интегрированные занятия; проблемные профессиональные задачи), использование в процессе профессиональной подготовки мультимедийных средств обучения (электронные пособия, учебные видеофильмы, мультимедийные тренажеры); гуманистически направленные субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, техник-механик агропромышленного производства, педагогические условия, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность.

*E. Luhovska*

**Pedagogical Conditions of Professional Competence Formation  
of Technician-Mechanics of Agribusiness**

The article considers the search of pedagogical conditions of professional competence of future technician-mechanics of agribusiness. The author analyses essence of the concepts of “professional competence”, “pedagogical conditions” and theoretically grounds pedagogical conditions that promote the formation of each component of professional competence of technician-mechanics of agribusiness in the Agricultural College. The results of ascertaining phase of the study revealed inadequate level of professional competence of technician-mechanics of agribusiness. It is found out that for its effective formation and development of components of professional competence of technician-mechanics it is necessary to implement a set of pedagogical conditions, among which the author highlights the following: combination of active forms and methods of training in the educational process (motivational training “My profession is the mechanic of agribusiness”, case methods, business games, binary and integrated classes, problem professional tasks) used in the process of professional training of multimedia teaching aids (electronic manuals, training videos, multimedia simulators); humanistic oriented of the subject-subject relations between teacher and students.

***Key words:*** professional competence, technician-mechanics of agribusiness, pedagogical conditions, professional training, professional activity.

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



УДК 378.147:811

*Лілія Бондар*

## **ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Розвиток національної системи освіти в Україні здійснюється шляхом інтеграції, гуманізації та гуманітаризації дидактичного процесу, про що свідчить зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Державний стандарт базової та повної середньої освіти та ін. У кожному з документів визначаються стратегічні напрями, що мають домінувати у процесі структурно-змістових і процесуальних перетворень: соціокультурна спрямованість, особистісна орієнтація навчання, когнітивно-комунікативний і діяльнісно-стратегічний підходи до навчання, самоосвітня діяльність студента.

Інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вищу є суттєвим чинником формування змісту сучасної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку. Її науково обґрунтоване впровадження передбачає акцентування значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між елементами цього змісту; етапність у процесі інтеграції знань; інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності; розроблення критеріїв включення нових відомостей у зміст вищої професійної освіти та механізмів вилучення зі змісту навчання другорядних, а також застарілих відомостей; формування цілісної системи знань студентів на основі нормативних дисциплін, дисциплін циклу професійної, практичної та науково-предметної підготовки з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, на основі якої формуються навчальні плани та програми для студентів вищих навчальних закладів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичних основ інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у професійній підготовці з урахуванням вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищому навчальному педагогічному закладі й окресленні практичних векторів її реалізації.

Навчально-пізнавальна та самоосвітня діяльність студентів на засадах інтеграції забезпечує оволодіння необхідним обсягом знань,

умінь і навичок, сприяє формуванню світогляду, моральних, естетичних якостей; розвиває у них пізнавальні сили, активність, самостійність, пізнавальний інтерес; виявляє і реалізує потенційні можливості студентів, спонукає і залучає їх до пошукової та творчої діяльності.

Дидактичними засадами навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності в системі педагогічної освіти виступають концептуальні ідеї інтегрування змісту педагогічних дисциплін, інтенсифікації процесу навчання, діагностико-прогностичні засади та добір і структурування змісту навчальних дисциплін, детермінованість взаємозв'язку об'єктивних і суб'єктивних чинників. Аналізуються варіанти як внутрішньої інтеграції педагогічних дисциплін, так і міждисциплінарної. Доведено, що оптимальною є така модель: конкретна педагогічна проблема – її історичний аспект – теорія – правове поле, методика й алгоритми її розв'язання. Педагогічна практика має переконати студентів у дієвості та практичній цінності теоретичних положень, виявити рівень сформованості компетенцій, прогалин у знаннях, окреслити стратегію самоосвіти.

Обґрунтування інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності вимагає виявлення її структурних компонентів, характеру взаємозв'язків між ними, закономірностей управління системою, її нових характеристик, що виникають у результаті інтеграційної взаємодії компонентів, специфіки інтеграції до інших систем і метасистем, особливостей функціонування у контексті педагогічних метасистем [6, с. 20].

Над проблемою інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, активізації самостійності у студентів ВНЗ працюють такі відомі психологи і педагоги, як О. Абдулліна, Є. Барбіна, О. Вознюк, Н. Дем'яненко, С. Гончаренко, І. Козловська, А. Маркова, О. Отич, Н. Побірченко, В. Семиченко та ін.

Багато науковців розглядають проблему інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у контексті основних положень Болонського процесу. Такі автори, як В. Байденко, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, Г. Серіков, С. Сисоєва та інші, акцентують увагу на євроінтеграції у вищій освіті. Головні завдання й особливості впровадження кредитно-модульної системи у вищому навчальному закладі висвітленні у працях А. Алексюка, В. Бобрицької, Я. Болюбаш, Н. Голуб, С. Гончарова, Н. Зеленкової, М. Князян, В. Огнев'юка, О. Сергеєнкової, Л. Хоружої та ін.

В основу концептуалізації нашої наукової позиції щодо дидактичних засад інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності нами обрано положення про психологічні складові діяльності, про взаємодію

структур і підструктур особистості, діяльності та свідомості; діалектичний взаємозв'язок між спрямованістю, діяльністю і свідомістю.

Як слушно зазначає О. Савченко, першочерговим завданням освіти є формування вмінь самотійно вчитися, оскільки це є мета-уміння (над-уміння), що забезпечують високу діяльнісно-функціональну ефективність особистісного та професійного зростання фахівця, життєвий успіх, оптимальну організацію часу свого життя [5].

Вагоме значення для визначення змісту та структурування навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності на засадах інтеграції має наукова концепція, запропонована К. Платоновим, про взаємодію структур і підструктур особистості, діяльності та свідомості, характеризуючи діалектичний взаємозв'язок між спрямованістю, діяльністю та свідомістю, стверджує, що особистість, виявляючись у діяльності, водночас є її причиною, але, формуючись у діяльності, вона є її наслідком. Діяльність як прояв особистості – її наслідок, однак як фактор її формування – причина. Діяльність, формуючи не лише особистість, але й свідомість, виступає також причиною останньої. Інтеграційна взаємодія навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, за твердженням науковця, з одного боку, забезпечує розвиток особистості та її свідомості (світогляду, цінностей, методологічної культури, оволодіння процесуальними характеристиками будь-якої сфери життєтворчості), з іншого боку, – сформовані особистісні якості (усвідомлювані цілі, позитивні мотиви, прагнення до самореалізації у певному виді діяльності, рефлексивні техніки, засвоєні процедури творчості тощо) виступають причиною та засобом оптимізації індивідуального розгортання навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності [4, с. 115].

В українській педагогічній науці тривалий час проводяться дослідження, присвячені з'ясуванню сутності освітніх парадигм, інтеграції у практичну площину, формуванню професійних компетенцій та пошуку шляхів і способів їх формування. Цього вимагали докорінні зміни в методології освіти. Якщо попередні орієнтири в освітній системі були пов'язані з інтересами індустріального суспільства, то на сучасному етапі формується методологія інформаційного суспільства, яке характеризується якісно новим виробничим апаратом, заснованим не на традиційній механізації й автоматизації, а на принципово інших – комп'ютеризованих знаряддях праці й інформаційних технологіях.

З огляду на це найважливішим стратегічним завданням реформування вищої школи є перехід до гнучкої, динамічної ступеневої підготовки фахівців, яка покликана підвищити рівень підготовленості майбутніх фахівців і створити умови для раціонального поєднання їх теоретичних знань з

уміннями, а також переходу від сприймання інформації до формування якостей, необхідних для навчально-пізнавальної, творчої, самоосвітньої діяльності та постійного засвоєння нової інформації.

Невпинне зростання обсягу знань у сучасному суспільстві вимагає від кожної людини самостійності у всіх сферах її життєдіяльності. Реалізація фундаментального принципу сучасної освіти “навчитися вчитися”, провідних науково-методологічних положень синергетики, антропології, гуманістично орієнтовані теорії (самотворення особистості, людиноцентризм, самореалізація, самовиховання, самоактуалізації, самонавчання, самоконтроль, саморефлексія, самовдосконалення, самоорганізація) висуває як домінуючу вимогу до особистості її функціональні вміння самостійно здобувати знання, мобільно актуалізувати й ефективно втілювати їх на практиці.

Дидактичними засадами інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вишу обрано закони діалектики: закон єдності та боротьби протилежностей, закон взаємного переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення, принцип зв'язку та принцип розвитку, принцип гуманізації та інтеграції. Науково-теоретичний аналіз явищ педагогічної діяльності свідчить про їх органічний взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість. Логікою нашого дослідження передбачалося інтерпретування в теорію і практику положень інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вишу.

Інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності полягає в єдності та взаємозумовленості таких компонентів: зміст навчальних програм із циклу професійної науково-предметної підготовки та суміжних дисциплін; загальнодидактичні підходи, що забезпечують засвоєння знань; специфічні особливості різних видів діяльності, що враховує особливості кожної навчальної дисципліни та їхню інтеграцію в циклі спеціальних мовознавчих дисциплін, орієнтує їх на систему базисних і специфічних знань.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції та відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу.

У “Філософському енциклопедичному словнику” зазначається, що інтегративний підхід веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли

цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, студентів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [7, с. 342].

Суть інтеграції циклу мовознавчих і психолого-педагогічних дисциплін полягає не тільки у структуруванні навчального матеріалу на основі інтегративного підходу, а значною мірою зводиться до розроблення комплексу педагогічних завдань, якими відображено інтегративний характер навчального матеріалу. Це одна з найважливіших умов формування у студентів цілісної системи виконавських знань, умінь і навичок, формування фахових компетенцій, яка є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Основними критеріями, що визначають ефективність використовуваної системи педагогічних завдань, є відповідність навчальній програмі, доступність і достатність рівня складності в організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, наступність, різноманітність, порядок вивчення, кількість виконавських завдань, професійна компетентність, можливість установалення наявних міжпредметних зв'язків.

У дослідженні В. Антропова визначено головні компоненти навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу, до яких належать: активна, цілеспрямована, самостійна пізнавальна діяльність студента, тобто самостійне вивчення змісту кожної окремої дисципліни: понять, теоретичних положень, методів розв'язання типових задач, методів оцінювання достовірності й точності рішень, а також оволодіння технікою застосування таких знань. У той же час навчальна діяльність студента не може бути ефективною, якщо вона достатньою мірою не забезпечується, не організовується, не управляється і не контролюється викладачем. Процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі дослідник розглядає як поліаспектну і взаємозумовлену діяльність студентів і викладачів, спрямовану на: відбір, систематизацію і представлення навчальної інформації викладачем; сприйняття, усвідомлення, переробку й оволодіння цією інформацією студентами; організацію викладачем самостійної результативної навчальної діяльності кожного студента, спрямованої на оволодіння навчальною інформацією з урахуванням інтеграційних процесів у системі вищої освіти [1, с. 51].

Теоретичним підґрунтям дослідження обрано методологічні положення про систему управління пізнавальною діяльністю суб'єкта навчання, розроблену в сучасній дидактиці з урахуванням стрижневих компонентів навчально-пізнавальної діяльності студентів вишу:

1. Знання як інформація і як способи діяльності та критерії оцінювання не передаються від викладача студентові в готовому вигляді, а засвоюються кожним окремим студентом у результаті активної поетапної діяльності, яка певним чином спрямовується на досягнення визначеної цілі чи цілей.

2. Діяльність (у тому числі пізнавальна та самоосвітня) є завжди цілеспрямованою, задля забезпечення ефективності цієї діяльності необхідно, щоб особистість була озброєна прогностичними уявленнями про результати цієї діяльності.

3. Якість засвоєваних знань і ефективність формування вмінь зумовлюють визначення методів викладання, а також комплекс навчально-методичного забезпечення – системи посібників, методичних рекомендацій з усіх тем, з урахуванням навчального плану й кількості годин, передбачених на вивчення курсу в цілому і на кожен окрему тему зокрема.

4. Процес навчання будується як система взаємодії викладача і студента, а також включає: самоуправління викладача, коли він усвідомлює свою дидактичну систему (тобто систему представлення матеріалу, засобів і методів мотивації, планування, організації та контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів); оперативне управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на основі розробленої викладачем дидактичної системи; систему самоуправління і самоконтролю студента у процесі його навчально-пізнавальної діяльності.

5. Засобом організації пізнавальної діяльності студента є самостійна робота. Самостійне активне й цілеспрямоване вивчення студентами навчального матеріалу, що організовується викладачем, – основна форма пізнавальної діяльності студента, на забезпечення якої має бути спрямована діяльність викладача [3, с. 37-38].

Збагачуючи простір свого внутрішнього світу, як зазначає М. Князян, людина перетворює простір соціального досвіду на суспільно-історичний досвід, що дозволяє забезпечити рефлексивний супровід діяльності, виміряти цінність практичних досягнень у континуумі суспільного життя. При цьому перебудовується структура системних ознак як діяльності, так і особистості. У поданому ракурсі для системи формування самостійно-дослідницької діяльності особливої актуальності набуває необхідність зміни стратегії оволодіння професією: від інформаційно-рецептивно-репродуктивної, яка склалася традиційно у тоталітарному режимі, до активно-продуктивної, що у контексті демократичного суспільства актуалізує багатомірність мислення, його критичність, рефлексивність, аналітичність, здатність самостійно генерувати, аргументувати і практично

втілювати свої ідеї, відстоювати власну позицію, переконувати у правильності свого вибору, досягати прогресу в праці [2, с. 107].

Інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності дозволяє майбутнім фахівцям саморозкриватись у діяльності, концентрувати свої зусилля, заглиблюватися у процес діяльності, працювати на межі можливого, отримувати радість від самовіддачі справі. У цих умовах, з одного боку, студент досягає певних корисних для суспільства результатів, з іншого боку, набуває новоутворень у структурі ціннісних, знаннєвих, мотиваційних, особистісних компонентів.

У дослідженнях К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, В. Андрущенко, Р. Ассанджолі, А. Асмолова, В. Бехтерева, К. Вазіної, В. Дружиніна, А. Здравомислова, М. Когана та інших експериментально доведено нові можливості людської сутності (необмежені фізичні та духовні сили людини), що відкриває дослідникам педагогіки додаткові можливості до пошуку ефективних шляхів інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу.

Таким чином, процеси інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, природного і соціального у розвитку особистості як суб'єкта навчального процесу ведуть до вивчення анатомо-біологічних і психологічних трансформацій, що є результатом соціологізації, вироблення системи духовних цінностей, культури загалом, як процесу створення культурних благ і їх використання за освітніми цілями.

***Посилання:***

1. *Антропов, В. А.* Организация самостоятельной работы студентов / *В. А. Антропов, Н. И. Шаталова.* — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. — 76 с.
2. *Князян, М. О.* Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : навч. посібник / *Маріанна Олексіївна Князян.* — Ізмаїл : Сміл, 2006. — 136 с.
3. *Малихін, О. В.* Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / *Олександр Володимирович Малихін.* — Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. — 307 с.
4. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / *К. К. Платонов.* — М. : Наука, 1986. — 256 с.
5. *Савченко, О. Я.* Ціннісні орієнтації шкільної освіти // *Філософія освіти XXI століття.* — К., 2000. — С. 23—28.
6. *Сисоєва, С. О.* Освіта і особистість у швидкозмінному світі // *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр.* / За ред. *І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало.* — К., 2003. — С. 39—50.
7. *Философский энциклопедический словарь* / [гл. ред. : *Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др.*]. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Antropov V., Shatalova N.* Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov (Organization of independent work of students). Yekaterinburg, 2000. 76 p.
2. *Knyazyan M.* Samostiyno-doslidnytska diyalnist maybutnioho pedahoha: struktura, funktsiyi, zasoby aktyvizatsiyi : navch. posibnyk (Independent research activity of future teacher: structure, functions, activation tools : textbook). Ismail, 2006. 136 p.
3. *Malykhin O.* Orhanizatsiya samostiynoyi navchalnoyi diyalnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv: teoretyko-metodolohichnyy aspekt : [monohrafiya] (Organization of independent learning activity of students in higher educational institutions: theoretical and methodological aspect : [monograph]). Kryvyi Rih, 2009. 307 p.
4. *Platonov K.* Struktura i razvitiye lichnosti (Structure and development of personality). Moscow, 1986. 256 p.
5. *Savchenko O.* Tsinnisni oriyentatsiyi shkilnoyi osvity : zbirnyk "Filosofiya osvity XXI stolittya (Values of school education : collection of works "The philosophy of education of XXI century"). Kyiv, 2000. P. 23-28.
6. *Sysoyeva S.* Osvita i osobystist u shvydkozminnomu sviti (Education and identity in a rapidly changing world) // Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects : collection of scientific papers. Kyiv, 2003. P. 39-50.
7. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar (Encyclopedic Dictionary of Philosophy) / [Ch. ed.: Ilyichev L., Fedoseev P., Kovalev S.].* Moscow, 1983. 840 p.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2013

**Л. Бондарь**

**Дидактические основы интеграции учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов в профессиональной подготовке**

В статье обоснованы дидактические принципы интеграции учебно-познавательной и самообразовательной деятельности в условиях современного вуза. Проанализирована психологическая основа составляющих деятельности в контексте формирования содержания учебно-познавательной и самообразовательной деятельности на основе интеграции. Раскрыты практические векторы реализации интегративного подхода в профессиональном образовании. Теоретическим основанием исследования избраны методологические положения о системе управления познавательной деятельностью субъекта обучения, разработанной в современной дидактике с учетом стержневых компонентов учебно-познавательной деятельности студентов вуза. Автор делает вывод о том, что процессы интеграции учебно-познавательной и самообразовательной деятельности, природного и социального в развитии личности как субъекта учебного процесса ведут к изучению анатомо-биологических и психологических трансформаций, является результатом социологизации, выработки системы духовных ценностей, культуры в целом как процесса создания культурных благ и их использование в образовательных целях.

**Ключевые слова:** дидактические основы интеграции, учебно-познавательная деятельность, интегративный подход в образовании.

**L. Bondar**

**Didactic Principles of Integration of Learning, Cognitive and Self Educational Activity of the Students in the Professional Training**

The article considers didactic principles of the integration of learning, cognitive and self-educational activity in the modern university. The author analyzes psychological basis of the components of this activity in the context of formation the content of learning, cognitive



and self-educational activity on the basis of integration. The paper shows practical vectors of the realization of integrative approach in professional education. The author chooses methodological position on the management system of the cognitive activity of the subject of training, developed in modern didactics basing on the core components of educational and cognitive activity of students of the university. The author concludes that the processes of integration of educational, cognitive and self-educational activities, natural and social in the development of an individual as a subject of the educational process lead to the study of anatomical, biological and psychological transformations are the result of sociologization and development of the system of spiritual values, culture in general as a process of creation of cultural goods and their use for educational purposes.

***Key words:*** didactic principles of integration, learning and cognitive activity, integrative approach to education.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник І. М. Козловська

УДК 377.35

*Таїса Зейналова*

## **ФОРМИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОГО ПРОЦЕСУ З ТЕХНОЛОГІЯМИ ВИРОБНИЦТВА**

У будь-якому витворі творчості,  
великому або малому, аж до  
найменшого, усе зводиться до  
концепції.

*Йоганн Вольфганг Гете*

Професійно-технічна освіта є специфічною галуззю системи освіти в Україні. У цій системі, окрім надання молоді повної загальної середньої освіти, формується кваліфікований робітничий потенціал. Сьогодні обов'язковою стала орієнтація професійної освіти на задоволення потреб ринку праці, запитів роботодавців, відкриття нових професій і спеціальностей.

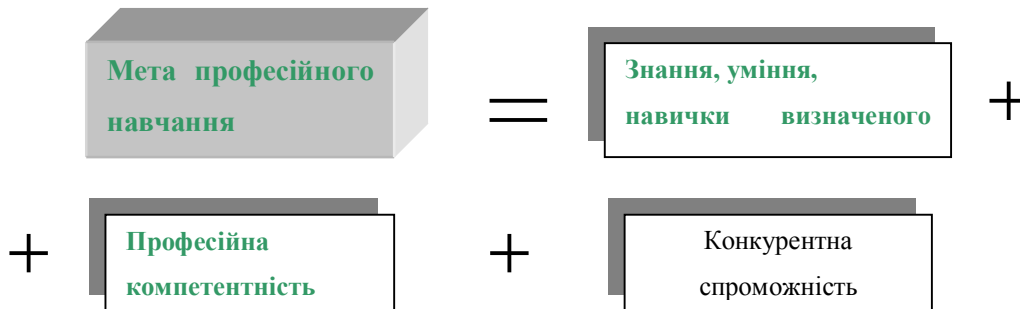
Порівняно із зацікавленістю молоді у здобутті вищої освіти нині спостерігається зростання зацікавленості серед усіх груп населення у здобутті робітничих професій у системі професійно-технічної освіти. Практичний досвід свідчить, що до цієї освітянської галузі останнім часом активно зростає інтерес роботодавців. Основна місія професійно-технічної освіти – формування кваліфікованого робітничого потенціалу для поповнення ринку праці та підтримки економічної стабільності суспільства, що цілком відповідає державному курсу розвитку країни.

Мета статті – представити практичний досвід реформування професійної системи у сучасних умовах, інтеграції професійної освіти, впровадження в навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень і новітніх технологій; можливості застосування особистісно орієнтованого підходу у професійному навчанні та вихованні; розвиток ринку освітніх послуг із професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації громадян відповідно до вимог ринку праці; виявити шляхи модернізації інформаційного, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення професійної освіти; направи міжнародного співробітництва.

Підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного робітника на ринку праці – є головною метою виробничого навчання. Ефективність навчання залежить від здатності особистості передбачати і змінювати себе і структуру власної діяльності.

Створенню умов для учнівської самореалізації може сприяти організована педагогічна діяльність, у процесі якої педагог виявляє індиві-

дуальний потенціал особистості та спрямовує його на вивчення профільного середовища конкретних професій [4].



**Рис. 1. Мета професійного навчання**

Організація ефективного навчання учнів, всебічний розвиток їх особистості шляхом застосування традиційних та інноваційних технологій навчання передбачають дотримання таких принципів: відповідність професійно-технічної освіти державному стандарту; політехнічний характер навчання та науково-технічна спрямованість; системність і послідовність у навчанні; доступність і посиленість навчання; принцип випереджуючого навчання; індивідуальний і диференційований підхід у навчанні професії; принцип самонавчання; принцип проблемності; поєднання наочності з розвитком абстрактного мислення; активність у навчанні, свідомість засвоєння знань [5].

Методи виробничого навчання мають свої особливості, що впливають зі специфіки та змісту курсу виробничого навчання, а також рівня формування професійно важливих якостей в учнів, їх індивідуальних особливостей. Зміст виробничого навчання вимагає відточення робочих рухів, дій, прийомів, операцій, формування умінь і навичок осмисленого здійснення технологічного процесу.

Словесний метод дозволяє в короткий термін передати велику за обсягом інформацію з професійної спрямованості. Поєднання наочності та слова позитивно впливає на емоційну сферу діяльності учнів. Практичні методи забезпечують формування, закріплення та вдосконалення практичних умінь і навичок. Репродуктивний метод полягає у виконанні учнями прийомів та операцій за зразком, показаним майстром. Частково-пошуковий метод полягає у виконанні самостійної роботи, активній участі при розборі особливостей нових трудових прийомів та їх застосуванні у виробничий діяльності.

Різні підходи до здійснення виробничого навчання залежать від вибору основи. У теорії та практиці виробничого навчання найпоширенішою є активно-пізнавальна діяльність учнів.

Створення ситуацій, наближених до виробництва, забезпечує розвиток творчої навчально-пізнавальної діяльності учнів, сприяє більш осмисленому та самостійному оволодінню знаннями, уміннями і навичками [1].

Практичні методи забезпечують формування, закріплення й удосконалення практичних умінь і навичок через *методичні прийоми*: постановка завдань; планування й організація їх виконання; оперативне стимулювання; регулювання і контроль; аналіз підсумків практичної роботи; виявлення причин недоліків; коректування практичної діяльності.

Кожна людина повинна вміти застосовувати нові професійні знання, творчо мислити і приймати сміливі нестандартні рішення, відстоювати свою точку зору. Досягти цієї мети можна лише в умовах творчої взаємодії майстрів виробничого навчання й учнів, у процесі виробничого навчання, залучення до самостійного вдосконалення. Формування таких здібностей можливе за допомогою нетрадиційних підходів до організації навчання, які б сприяли підготовці учнів до самостійного трудового життя.

До основних цілей професійної освіти в сучасних умовах слід віднести: створення умов для набуття професії кожною людиною і включення її в суспільно корисну, продуктивну працю відповідно до її інтересів і здібностей; задоволення поточних і перспективних потреб народного господарства у кваліфікованих конкурентоздатних працівниках, які мають широкий політехнічний світогляд, професійну мобільність, загальну культуру; забезпечення підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, підвищення їх кваліфікації відповідно до сучасних вимог науково-технічного процесу та потреб сучасного виробництва, які швидко змінюються [3].

Атмосферу спілкування, стиль взаємин відпрацьовують під час проведення нетрадиційних уроків викладачі та майстри виробничого навчання. Використовуються такі інноваційні освітні технології: розвивальне навчання, блочно-модульне навчання, мультимедійні засоби, інтерактивні форми, інформаційно-комунікативні, рейтингова система оцінювання знань, особистісно орієнтоване навчання тощо.

Виробниче навчання учнів безпосередньо на підприємствах, де вони у складі навчальних груп та учнівських бригад під керівництвом майстрів виробничого навчання послідовно закріплюють одержані первинні професійні уміння та навички, навчаються використовувати сучасну техніку, механізми й інструменти, набувають потрібних практичних навичок самостійно та якісно виконувати роботи, передбачені робочими навчальними планами [1].

Проблемне навчання вважається найефективнішим засобом викладання навчального матеріалу. Під час проблемного навчання учнів

систематично включається у процес розв'язання проблем і проблемних завдань, побудованих на основі змісту навчального матеріалу. Враховуючи, що мета підприємств – одержати конкурентоспроможного фахівця, а мета ДЦПО – випустити конкурентоспроможного фахівця, роботу з підготовки фахівців намагаємося проводити сумісно.

Останнім часом у Дніпропетровському центрі професійної освіти при професійній підготовці кухарів, кондитерів та при вдосконаленні роботи майстрів виробничого навчання набув поширення сучасний інноваційний метод – ***майстер-клас***.

***Майстер-клас*** – це: нова форма спілкування у практиці роботи викладачів і майстрів виробничого навчання, а також у навчанні учнів; показовий урок спеціаліста для педагогів та учнів.

***Завдання майстер-класу:*** викладання основ професійного ставлення до обраної професії; навчання професійній майстерності учнів.

Творча атмосфера, високий професійний потенціал викладачів, майстрів виробничого навчання, системний інноваційний підхід у роботі колективу забезпечують результативність навчально-виховного процесу.

Так, учням прищеплюють повагу та любов до обраної професії, вчать професійній майстерності не лише викладачі та майстри виробничого навчання, а й представники соціальних партнерів.

Докорінна перебудова нашого суспільства на основі принципово нових економічних, соціальних і політичних факторів ставить підвищені вимоги до підготовки робітничих кадрів, їх загальноосвітнього рівня і професійної майстерності.

Творчий процес у колективі не може обходитися без пошуку і впровадження практичного досвіду підприємств, оснащених сучасним обладнанням, використання нових технологій.

Банківські установи сьогодні розширили спектр послуг для населення. Впроваджена муніципальна програма з прийому комунальних платежів, програма з вкладних операцій. Враховуючи це, в навчальні програми “Касирів (в банку)” з предмета “Технології касових операцій” та виробничого навчання внесені відповідні зміни, які обговорені з соціальними партнерами та затверджені методичними комісіями.

Навчальний заклад значно посилив співпрацю з підприємствами в галузі обслуговуючої діяльності населення. За період практики підприємства, крім перерахунку 50% від заробленої учнями суми, підприємства надають фінансову допомогу в придбанні устаткування, інструментарію, а також для підготовки й участі учнів центру в міжнародних конкурсах кулінарного мистецтва, які щорічно проводить Асоціація кулінарів України

у м. Києві. Не один рік навчальний заклад успішно співпрацює з Асоціацією перукарського мистецтва м. Дніпропетровська і м. Києва. Під керівництвом майстрів виробничого навчання учні беруть участь у Всеукраїнських конкурсах фахової майстерності.

Дніпропетровський центр професійної освіти має багаторічний досвід роботи з соціальними партнерами, який розпочинається укладанням угод із підприємствами-замовниками кадрів для проходження виробничого навчання і виробничої практики учнями центру. Угоди про співпрацю з підприємствами передбачають не лише виробниче навчання і практику на робочих місцях, але і спільну організацію та проведення виставок, участь роботодавців у проведенні конкурсів професійної майстерності, тижнів спеціальностей і відзначення переможців професійних конкурсів і олімпіад.

Виробнича практика учнів проводиться безпосередньо на робочих місцях на підприємстві чи у сфері послуг із метою вдосконалення здобутих знань, умінь і практичних навичок, що необхідно для досягнення відповідного рівня кваліфікації, встановленого державним стандартом із відповідної професії чи спеціальності, а також із метою забезпечення їх соціальної, психологічної та професійної адаптації у трудових колективах [2].

За останні роки в центрі практикується захист творчих робіт учнями випускних груп під час державної кваліфікаційної атестації. За період переддипломної випускної практики учні вивчають і широко використовують у своїх творчих роботах питання організації виробництва, бізнес-планування, впровадження новітніх технологій безпосередньо на робочих місцях підприємств. Це дає можливість учням – майбутнім працівникам – краще вивчити виробничі процеси, вникнути в організацію виробництва, навчитися здійснювати аналіз виробничих ситуацій і приймати правильні рішення.

Виробнича та передвипускна практика – це наступні етапи здобуття кваліфікації з професії, яку обрав учень. Керівники підприємств міста мають можливість здійснювати підбір кваліфікованих робітників для подальшого працевлаштування вже під час проходження учнями виробничої практики.

Завдяки інноваційним технологіям та інтерактивним методам навчання створюються найкращі умови для самопізнання і саморозвитку особистості фахівця, здатного конкурувати на сучасному ринку праці. Колектив Дніпропетровського центру професійної освіти працює з думкою про майбутнє, як краще навчити і виховати майбутнього спеціаліста сфери обслуговування, легкої промисловості та ресторанного господарства.

**Посилання:**

1. Підготовка майстра виробничого навчання до занять : Метод. рекомендації. / Укладач С. О. Заславська. — Донецьк : ДПО ІПП, 2007. — 64 с.

2. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах: Затв. Наказом Міністерства освіти і науки України 30.05.06 р. № 419 // Офіційний вісник України. — 2006. — № 25. — С. 92—107.
3. *Радкевич В.* Інноваційні процеси в сучасній професійній школі // Професійно-технічна освіта. — 2005. — № 7. — С. 56.
4. *Сілаєва І. Є.* Методи професійно-практичної підготовки : Метод. рекомендації. — Донецьк : ДІПО ІПП, 2006. — 49 с.
5. *Сілаєва І. Є.* Сучасний урок у професійній школі: проектування, організація, аналіз : навчально-методичний посібник / *І. Є. Сілаєва, С. С. Шевчук.* — Донецьк : ДІПО ІПП, 2008. — 172 с.

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

1. *Pidhotovka maystra vyrobnychoho navchannya do zanyat : Metodychni rekomendatsii (Preparing master of vocational training to teaching : method guidelines) / Compiled by S. Zaslavsky. Donetsk, 2007. 64 p.*
2. *Polozhennya pro orhanizatsiyu navchalno-vyrobnychoho protsesu u profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh : zatverdzheno nakazom Minosvity i nauky Ukrayiny 30.05.06 r. № 419 (Regulation on the organization of industrial training process in vocational schools: approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dd. 30.05.06, № 419) // Official Bulletin of Ukraine. 2006, № 25. P. 92-107.*
3. *Radkevych V.* *Innovatsiyni protsesy v suchasniy profesiynyi shkoli (Innovational processes in modern vocational school). 2005, № 7. P. 56.*
4. *Silayeva I.* *Metody profesiyno-praktychnoyi pidhotovky : metodychni rekomendatsiyi (Methods of vocational training : method guidelines). Donetsk, 2006. 49 p.*
5. *Silayeva I., Shevchuk S.* *Suchasnyy urok u profesiynyi shkoli: proektuvannya, orhanizatsiya, analiz : navchalno-metodychnyy posibnyk (Modern lesson in professional school: design, organization, analysis : textbook). Donetsk, 2008. 172 p.*

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013

***Т. Зейналова***

**Формы интеграции учебно-производственного процесса  
с технологиями производства**

Рассмотрены приоритетные направления производственного обучения, раскрыта системная деятельность учебного заведения по интеграции с технологиями производства, представлены пути самореализации учащихся на практическом уровне. Автором статьи представлены практический опыт реформирования профессиональной системы в современных условиях, интеграции профессионального образования, внедрения в учебно-производственный процесс научно-технических достижений и новейших технологий; возможности применения лично-ориентированного подхода в профессиональном обучении и воспитании; особенности развития рынка образовательных услуг по профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации граждан в соответствии с требованиями рынка труда; выявить пути модернизации информационного, научно-методического и материально-технического обеспечения профессионального образования; направления международного сотрудничества. Автор делает вывод, что благодаря инновационным технологиям и интерактивным методам обучения создаются наилучшие условия для самопознания и саморазвития личности специалиста, способного конкурировать на современном рынке труда.

**Ключевые слова:** производственное обучение, профессиональная компетентность, рынок труда, производственная ситуация, проблемное обучение, мастер-класс, инновационные технологии, интерактивные методы обучения, самопознание, саморазвитие.

*T. Zeynalova*

**Forms of Integration of the Occupational Training Process  
with the Technologies of Production**

The article considers the priorities of occupational training; discloses the system activity of the educational institution concerning the integration with the technology of production; presents the ways of self-realization of pupils at a practical level. The author presents the practical experience of reformation of professional system in modern conditions, integration of vocational education, introduction of scientific and technological achievements and advanced technologies into the occupational training process; the possibility of applying personality-oriented approach to vocational training and education; features of the development of the market of educational services concerning vocational training, retraining and advanced training of people in accordance with the requirements of the labor market; identify ways of modernization of informational, scientific methodological and technical support of professional education; directions of international cooperation. The author concludes that thanks to innovative technologies and interactive teaching methods the best conditions for self-knowledge and self-development of the identity of a specialist, able to compete at today's labor market are created.

**Key words:** occupational training, professional competence, labor market, manufacturing situation, problem-based teaching, master-class, innovative technologies, interactive teaching methods, self-knowledge, self-development.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник І. М. Козловська



УДК 159.923.2

*Ірина Волженцева*

## **КОМПЛЕКСНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ГЕНЕЗИСУ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ**

Освіта як одна з найважливіших складових суспільства, з одного боку, залежить від процесів, що відбуваються в ньому, повинна швидко реагувати і відповідати стану науково-технічного прогресу, тенденціям розвитку економічної сфери країни, з іншого, безумовно, впливає на всі процеси і сторони життя, оскільки готує фахівців, розвиває особистість, формує певні життєві, психологічні погляди. Тому особливої уваги заслуговує сучасний стан, проблеми впровадження і перспективи інноваційних технологій у контексті регуляції психічних станів особистості, та як саме вони зумовлюють продуктивність не лише навчальної діяльності, а й продуктивності життя загалом.

Різноманітність використаних засобів психологічної регуляції та саморегуляції станів (Г. Габдрєєва, Л. Дікає, Л. Гримаєк, К. Ізард, Н. Мартинова, Ю. Відюк, Т. Кодлубовська, Л. Балабанова, А. Хромова та ін.) зумовила необхідність пошуків нетрадиційних можливостей для розуміння і змістового пояснення загальних закономірностей побудови і реалізації людиною своєї довільної активності (діяльності, поведінки, спілкування), визначення умов успішного психічного розвитку, розуміння феномена загального рівня суб'єктного розвитку людини.

Проведений аналіз зазначених концепцій дозволив висловити припущення про можливості використання інтегральних утворень психіки для поліфункціональної регуляції психічних станів особистості емоціогенними засобами (шляхом поєднання музичної та колірної груп) з урахуванням диференціації, типів особистості, характеру станів, а також представити генезис поліфункціональної регуляції дво-яко: по-перше, генезис історичний – не лише походження і виникнення поліфункціональної регуляції, а й процеси утворення та розви-

тку ідей і технологій, які привели до розуміння їх поліфункціональності, по-друге, генезис практичний – на рівні мікрозмін, які відбуваються під впливом запропонованих корекційних заходів.

Метою статті є визначення наукових та методичних засад і комплексно-структурний аналіз психічних станів студентів у контексті генезису поліфункціональної регуляції.

У нашому дослідженні представлено авторський підхід до проблеми підвищення ефективності регуляції на основі комплексного полімодального підходу щодо можливостей поліфункціональної регуляції психічних станів особистості. Показано, що поліфункціональна регуляція – це потенційна можливість виконання декількох функцій одними і тими самими засобами, а також потенційна можливість по-різному впливати на процедуру регуляції. Модель поліфункціональної регуляції психічних станів містить звуко-колірну регуляцію, подану інтегрованими блоками перцептивної психотерапії: блоком звукотерапії, представленим такими засобами, як музика, біозвуки і бінауральні звуки, і блоком кольоротерапії, представленим такими засобами, як кольори (хроматичні й ахроматичні групи), об'єкти (природні та створені людиною), графічні засоби (за чітким і розпливчастим зображенням), що зумовлюють регуляцію станів [1]. Компоненти зазначених блоків розкрито відповідно до запропонованих видів, груп, специфіки прояву стосовно природи виникнення і характеру впливу [2].

У дослідженні брали участь студенти гуманітарної спеціальності Макіївського економіко-гуманітарного інституту. За допомогою кластерного аналізу було виділено дві групи студентів-гуманітаріїв, що пасивно чи активно реагують на стрес, у складі 33 чоловік. Студенти першої групи вирізнялися низькою швидкістю зміни психічних і вегетативних процесів із переважанням парасимпатичного тону, студенти другої групи – вираженою зміною психологічних показників і активізацією симпатичного тону. Для першої групи було запропоновано тип програми “Активізація”, для другої – “Релаксація” [1].

Дослідження проводилося в емоційно забарвлений період – напружений період навчальної діяльності, що передбачає перевірку знань у вигляді підсумкової атестації, модульний контроль, який зумовлює нервово-психічну напругу, прояв деструктивних психічних станів.

У дослідженні використовувалися такі методики: А. Басса – А. Дарки “Діагностика показників і форм агресії” для визначення рівня деструктивних тенденцій; Ч. Спілбергера для виявлення рівня тривожності; 16-PF опитувальник Р. Кеттелла для виявлення індивідуально-психологічних особли-

востей особистості; методику Дж. Роттера “Локус контролю” для вивчення локалізації відповідальності суб’єкта; проективну методику О. Лібіна “ТиГр” – психографічний тест: конструктивний малюнок людини з геометричних форм для визначення індивідуальних і типологічних її особливостей; О. Дружиніної “Коректурна проба” (літерний варіант) для дослідження розумової працездатності; А. Петровського “Ряд слів” для дослідження швидкості перебігу розумового процесу; О. Дружиніної “Пам’ять на числа” для вивчення рівня короткочасної пам’яті, її обсягу і точності. Для дослідження суб’єктивної оцінки частоти, інтенсивності, особливостей прояву емоційних станів, для виявлення їх динаміки застосовувалися авторські розробки: методика “Самооцінка емоційних станів”, “Щоденник самоспостереження студента за психічними станами”, анкета “Ставлення студентів до регуляції психічних станів і використання звукоколірної регуляції”; для вивчення ставлення студентів до регуляції психічних станів у навчальному процесі та суб’єктивної оцінки використання поліфункціональної регуляції за допомогою звукоколірних програмних комплексів застосовувався опитувальник “Психічні стани студентів після звукоколірної регуляції”.

Результати експериментального дослідження, теоретичний аналіз даної проблеми надали нам можливість виявити широкий спектр змін станів, представити загальну комплексну структуру генезису поліфункціональної регуляції психічних станів, що включає співвідношення психологічного профілю студента з профілем переживань станів у контексті рівнів поліфункціонального емоційного впливу і взаємозв’язку динаміки змін станів.

Через велику кількість і різноманітність психічних станів у навчальному процесі виникла проблема їх розведення, оскільки стани розглядають не лише як цілісну характеристику психіки за певний період, але і як сукупність змін функціонування систем організму і психіки при впливі яких-небудь чинників, ситуацій у процесі діяльності людини.

При такому підході диференціація станів представлена нами за різними критеріями: переважанням певних психічних процесів, критерієм продуктивності, впливом на діяльність, модальністю переживань, оскільки саме емоційна сторона станів знаходить віддзеркалення у вигляді емоційних переживань (втоми, апатії, нудьги, відрази до діяльності, страху, радості досягнення успіху тощо) [3], що виявляються у навчальній діяльності.

Так, за *переважанням певних видів психічних процесів* у студентів, що пасивно реагують на стрес, такі емоційно-вольові стани, як пасивність, нерішучість, агресивність, тривожність, змінилися на активність, радість, зниження рівня тривожності, печалі, вербальної агресії, а гностичні стани – слабка кмітливість, сумнів, неухважність, спанте-

личеність – змінилися на кмітливість і зацікавленість. За даним критерієм у студентів, що активно реагують на стрес, до регуляції мали місце надмірна активність, рішучість, образа, нестриманість, обурення, а після – радість, зниження тривожності, образи, гніву, печалі, а гностичні стани неухважність, недостатня сконцентрованість змінилися на високу сконцентрованість, упевненість і допитливість.

*За модальністю переживань* ми виділили негативні та позитивні стани, перші знижують психічну активність людини, ведуть до погіршення діяльності, до падіння працездатності, появи перешкод, неможливості досягнення мети, другі – пов'язані із задоволенням інтелектуальних потреб. У нашому дослідженні у студентів, що пасивно реагують на стрес, низька працездатність, бездіяльність, пригніченість змінилися підйомом життєвого тону організму, задоволеністю, а у студентів, що активно реагують на стрес, надмірна схвильованість, напруженість, перезбудження змінилися на врівноваженість, задоволеність і захопленість.

*За критерієм продуктивності* у студентів, що пасивно реагують на стрес, астеничні стани – безсилля, стомлення, виснажуваність, втома, перенапруження – змінилися на стеничні – підйом сил, бадьорість, радість, натхнення, а у студентів, що активно реагують на стрес, край нестійкий настрій, виснажуваність – на помірну активність, посидючість, діяльність, тобто ми бачимо, що якщо астеничні стани призводили до дезадаптації поведінки, до погіршення результатів діяльності, то стеничні стани, навпаки, підвищували продуктивність і міру інтеграції всіх функцій організму.

*За впливом на діяльність* у студентів, що пасивно реагують на стрес, депресивні стани – млявість, апатичність, пригнобленість, розгубленість, байдужість, спустошеність, переживаючи які, студент, по суті, недієздатний, змінилися на оптимальні – найкращі, найбільш відповідні конкретному виду діяльності, забезпечуючи найбільший успіх навчання, такі як допитливість, розторопність, уважність, зосередженість, а у студентів, що активно реагують на стрес, стресові стани – схвильованість, напруженість, невротичність, підвищена рухливість, що призводять до скутості, обмеженості уваги, до поганої кмітливості в навчальному процесі, змінилися на оптимальні, такі як урівноваженість, уважність, зосередженість, працездатність.

Отже, комплексний аналіз психічних станів включає характеристики поліфункціонального емоційного впливу на індивідуальному, особистісному, суб'єктному рівнях регуляції з урахуванням прояву станів на емоційно-вольовому, фізіологічному, конативному і когнітивному рівнях, а загальна комплексна структура регуляції психічних станів дає уявлення про взаємини даних рівнів у єдиній структурі поліфункціонального емоційного впливу.

Аналізуючи комплексну структуру генезису поліфункціональної регуляції психічних станів, необхідно простежити за протіканням характеру їх змін як сукупності, симптомокомплексу психічних, психофізіологічних, поведінкових функцій і якостей, що зумовлюють ефективність впливу звукоколірної регуляції у взаємозв'язку рівнів регуляції, змін станів відповідно до критеріїв оцінювання і структури поліфункціонального емоційного впливу.

Так, результати експериментального дослідження, анкетування, загальна комплексна структура генезису поліфункціональної регуляції психічних станів показують, що в результаті звукоколірної регуляції сталися зміни у психічних станах, які характеризуються: *знаком* – реакція на стрес негативними переживаннями (тривогою, страхом, агресивними проявами) змінилася на позитивні (упевненість, задоволення, радість, зниження вербальної агресії) (суб'єктний рівень), що підтверджується дотриманням критеріїв “Досягнення катарсису”, “Феномен інерції” та поступової модуляції у вибрану сферу регуляції на індивідному (врівноваженість процесів гальмування / збудження, позитивних / негативних переживань) і особистісному (забезпечення бадьорості, працездатності, внутрішнього спокою, легкості, розслаблення м'язових затисків, мускульних рухів) рівнях; *інтенсивністю* – має місце ряд глибоких емоційних вражень, образів, переживань і великий розкид, нерівномірність фізіологічних зрушень: у багатьох студентів вони значно зросли, а в інших – знизилися залежно від прослуханих типів програм: сталося підвищення симпатичного тону в групі студентів, що пасивно реагують на стрес, і підвищення парасимпатичного тону в групі студентів, що активно реагують на стрес, що підкреслює наявність змін, інтенсивність їх прояву, які сталися під впливом запропонованих емоціогенних засобів відповідно до критеріїв “Тимчасові закономірності”, “Експресивність”; *продуктивністю* – підвищилася якість працездатності виконуваних операцій пізнавального характеру (стабільне поліпшення рівня пам'яті, мислення, уваги), що відображає вираженість ставлення людини до процесу пізнання, прагнення до успішних результатів інтелектуальної діяльності (особистісний рівень); підвищилася активність, точність виконуваних операцій, швидкість зміни психічних процесів (підвищення швидкості мислення, пам'яті, об'єму і концентрації уваги: збільшення кількості проглянутих і викреслених букв, зменшення скрути при вирішенні розумових завдань) (індивідний рівень), що підтверджується дотриманням суб'єктивного критерію “Активність”; *впливом на діяльність* – зміна астеничних станів (пасивність, боязкість, втома, образа) на стеничні (бадьорість, радість, упевненість, зниження показника образи у групі тих, що активно реагують на стрес) (суб'єктний рівень); точність виконуваних операцій, швидкість зміни психічних процесів (індивід-

ний рівень); високий рівень розумової працездатності: якість (знизилося середнє число помилок), продуктивність (збільшилася кількість проглянутих знаків), успішність результатів пізнавального характеру (особистісний рівень), що забезпечене суб'єктивним критерієм “Динамічність”; впливом на поведінку стимулююче / гальмівне залежно від міри інертності психоемоційних станів (зміна стресових, агресивних, інтропсихічних станів на оптимальні) на суб'єктному рівні; швидкість зміни психічних процесів, рівень реактивної тривожності, зміна вегетативних показників (підвищення рівня індексу Альговера у групі тих, що пасивно реагують на стрес) (індивідний рівень) відповідно до запропонованих програм “Активізація” / “Релаксація”: у студентів актуалізувалася потреба в навчальній діяльності, міжособистісних стосунках, здатність реально оцінювати емоційно забарвлений період, бажання використовувати запропоновані звуко-колірні комплекси в багатьох ситуаціях, пов'язаних із навчальним процесом, підвищилася розумова працездатність, що підтверджується дотриманням суб'єктивного критерію “Динамічність”; образністю – реалістичність сприйманого, його зв'язок із конкретним об'єктом, асоціативність, формування певного аудіовізуального образу, який “запускає” неусвідомлюваний процес активізації, мобілізації індивідуальної резервної енергії (особистісний рівень), що підтверджує наявність у відповідь реакції організму на зовнішній вплив, спрямований на досягнення певного результату і реальність критерію “Збіг критеріїв впливу” для запропонованих емоціогенних засобів регуляції психічних станів.

Ефективність впливу поліфункціональної регуляції за допомогою звукококольоротерапії зумовлена також тимчасовими закономірностями у створенні програмних комплексів з урахуванням психологічного профілю студентів, типів програм, стійких особистісних рис, нервових процесів і характеру психічних станів за типом “Активізація”, у тимчасовому діапазоні 17-21 хвилина і “Релаксація” в тимчасовому діапазоні 15-18 хвилин, а також феноменом інерції – сприянні зовнішніх сил, у нашому дослідженні – запропоновані емоціогенні засоби для регуляції та саморегуляції наявних станів студентів на суб'єктному, індивідному, особистісному рівнях і можливість зміни наявних станів у максимально природних умовах емоційно забарвленого періоду в контексті генезису психічних станів.

Таким чином, розробка загальної комплексної структури генезису поліфункціональної регуляції психічних станів, їх системний аналіз з урахуванням різних класифікацій має не лише важливе теоретичне, але й величезне практичне значення, оскільки дозволяє розглянути психічні стани в динаміці, у розвитку, у взаємозв'язку різних рівнів регуляції психічних станів, з урахуванням усієї системи поліфункціональної регуляції – від генетичних

до складних проявів на індивідуальному, особистісному і суб'єктному рівнях. Усе це відкрило реальні перспективи спрямованого регулювання психічних функцій, що розглянуте і підтверджене в нашому дослідженні. Упровадження інноваційних підходів у навчально-виховний процес спрямоване на розвиток здатності орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до нових вимог. У освітньому процесі такий підхід – найактуальніший.

Перспективами подальших розробок поліфункціональної регуляції емоціогенними засобами за допомогою звукоколірних та інших програмних комплексів є: створення програм для представників різних категорій залежно від місця мешкання, від метеорологічних умов з урахуванням вікових, статевих особливостей; розгляд проблеми поліфункціональної регуляції у медичному аспекті; дослідження особливостей впливу поліфункціональної регуляції емоціогенними засобами на м'язовому, клітинному, гормональному та фізіологічному рівнях.

#### **Посилання:**

1. *Волженцева, И. В.* Генезис полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами : дисс. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / *Волженцева Ирина Викторовна* ; Одес. нац. ун-т им. И. И. Мечникова. — Одесса, 2013. — 535 с.
2. *Волженцева, И. В.* Полифункциональная регуляция психических состояний личности эмоциогенными способами / *И. В. Волженцева* // Психологічні науки : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — № 35 (59). — С. 50—55.
3. *Ильин, Е. П.* Психофизиология состояний человека / *Е. П. Ильин*. — С.-Пб. : Питер, 2005. — 412 с.

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

1. *Volzhentseva I.* Genезis polifunktsionalnoy regulyatsii psikhicheskikh sostoyaniy lichnosti emotsiogennymi sposobami : diss. ... d-ra psikhol. nauk (Genesis of multifunctional regulation of mental states of a personality in emotiogenic ways : doctoral dissertation on psychological sciences). Odessa, 2013. 535 p.
2. *Volzhentseva I.* Polifunktsionalnaya regulyatsia psikhicheskikh sostoyaniy lichnosti emotsiogennymi sposobami (Multifunctional regulation of mental states of a personality in emotiogenic ways) // Psychological sciences : collection of scientific works. Kyiv, 2011, № 35 (59). P. 50-55.
3. *Ilin Ye.* Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka (Psychophysiology of states of a human). St. Petersburg, 2005. 412 p.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2013

*И. Волженцева*

#### **Комплексно-структурный анализ психических состояний студентов в контексте генезиса полифункциональной регуляции**

Статья посвящена вопросам внедрения и комплексно-структурного анализа инновационной технологии полифункциональной регуляции психических состояний студентов, пассивно и активно реагирующих на стресс в эмоционально окрашенный период учебной деятельности. Психические состояния проанализированы по различным критериям, что

позволяет рассмотреть их в динамике и развитии, с учетом всей системы полифункциональной регуляции – от генетических до сложнейших их проявлений на индивидуальном, личностном и субъектном уровнях. Автор делает вывод, что разработка общей комплексной структуры генезиса полифункциональной регуляции психических состояний, их системный анализ с учетом различных классификаций имеет не только важное теоретическое, но и огромное практическое значение, поскольку позволяет рассмотреть психические состояния в динамике, в развитии, во взаимосвязи различных уровней регуляции психических состояний с учетом всей системы полифункциональной регуляции – от генетических до сложных проявлений на индивидуальном, личностном и субъектном уровнях. Все это открывает реальные перспективы направленного регулирования психических функций, что раскрыто и подтверждено в исследовании. Внедрение инновационных подходов в учебно-воспитательный процесс направлено на развитие способности ориентироваться в новых условиях, адаптироваться к новым требованиям. В образовательном процессе такой подход самый актуальный.

**Ключевые слова:** инновационная технология, комплексно-структурный анализ, полифункциональная регуляция, психические состояния, студенты, пассивно и активно реагирующие на стресс.

*I. Volzhentseva*

#### **Complex and Structural Analysis of Students' Mental States in the Context of Multifunctional Regulation Genesis**

The article considers problems of implementation and complex-structural analysis of innovative technologies of multifunctional regulation of students' mental states, passively and actively reacting to stress in the emotionally-painted period of educational activity. Mental states are analyzed by various criteria that allows to consider them in dynamics and development, taking into account all system of multifunctional regulation that is from genetical to their most complicated implications on individual, personal and subject levels. The author concludes that the development of general complex structure of the genesis of the multifunctional regulation of mental states, their systematic analysis taking into account different classifications has not only theoretical significance, but is also of great practical importance, since it allows to consider mental state in the dynamics, in the development, in relationships among various levels of mental conditions regulation, taking into consideration the entire system of the multifunctional regulation namely from genetic to complex displays on individual, personal and subjective levels. All of this opens up real prospects of directed regulation of mental functions that the author confirms in a study. Introduction of innovative approaches into the educational process is aimed at the development of the ability to navigate in new conditions, to adapt to new requirements. This approach is the most relevant in the educational process.

**Key words:** innovative technology, complex-structural analysis, multifunctional regulation, mental states, passively and actively reacting to stress students.

Рецензент – кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник І. М. Матійків



УДК 159.9:347.132.15

Роксолана Сірко

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

У наш час майже у кожній державі відбуваються події, пов'язані з природними, екологічними, техногенними та технічними катастрофами, які призводять до загибелі великої кількості людей, а також залишають психологічні та фізичні травми у тих, хто вижив. У сфері екстремальних ситуацій психічне життя людей нерідко набуває своєрідних рис, а психологічні закономірності виступають в особливих поєднаннях, які не властиві іншим умовам життя. Така постановка проблеми зумовлює актуальність аналізу психологічних властивостей особистості, яка перебуває у ризиконебезпечних умовах. Саме це і сприяло появі нової галузі психології – екстремальної психології.

Донині не існує чіткого визначення екстремальної психології, оскільки складність вивчення надзвичайних ситуацій полягає в тому, що вони багатогранні: це і землетрус, і завал шахти, і паніка у натовпі, і суїцид, і втрата роботи. Тому на даний час у психологічній літературі вживаються поняття “психологія діяльності в особливих умовах” (Б. Ломов, 1985), “екстремальна психологія” (В. Лебедев, 2001; О. Тімченко, 2007), “кризова психологія” (Ф. Василюк, 1984; А. Осипова, 2005; Н. Осухова, 2007), “психологія безпеки” (І. Баєва, 2012), “екстремальна психопедагогіка” (О. Столяренко, 2002), “психологія екстремальних ситуацій” (В. Рубцов, 2008).

Так, представники *психологічного підходу* розглядають екстремальну психологію з точки зору особливостей діяльності в екстремальних умовах (Б. Ломов, 1985; В. Лебедев, 2001; О. Тімченко, 2007); вивчають стрес-фактори, які впливають на професійну діяльність (О. Столяренко, 2002), вивчають питання соціально-психологічного забезпечення діяльності (М. Козяр, 2009; В. Садковий, 2009; М. Кришталь, 2011; Ю. Шойгу, 2007); досліджують особливості адаптації до екстремальних умов та психічні стани при дезадаптації (М. Корольчук, 2006). Згідно з цією точкою зору, екстремальна психологія – це галузь психології, яка вивчає загальні психологічні закономірності життя і діяльності людей у змінених, незвичних для неї умовах існування: під час авіаційного і космічного польотів, підводного плавання, перебування у важкодоступних районах земної кулі тощо [21, с. 403].

Представники *психотерапевтичного підходу* оперують поняттями “кризова психологія”, “важкі життєві ситуації”, “травма” (М. Магомет-

Емінов, 2006; Ф. Василюк, 1984; А. Осипова, 2005; Н. Осухова, 2007), розглядають екстремальну психологію з точки зору наслідків екстремальної ситуації для особистості й особливостей їх лікування; досліджують різні типи важких життєвих ситуацій і конфліктів, таких як втрата роботи та близької людини, насильство, тероризм, які, можливо, і не досягають ступеня екстремальності загалом, проте є значущими саме для цієї людини. У цьому значенні екстремальна психологія – це психологічна дисципліна, яка вивчає психічну діяльність людини у подіях трансординарного й ординарного модусів існування до межових смислів буття і небуття [10, с. 10].

У сучасній психологічній літературі представники *соціально-психологічного підходу* розглядають новий напрям – “психологія безпеки”, де трактується екстремальна ситуація як результат активної взаємодії особистості та середовища, а безпека – це стан захищеності людини та середовища. У цьому контексті екстремальна ситуація розглядається як ситуація, котра викликає актуалізацію потреби в безпеці й одночасно блокує її задоволення. Отже, психологія безпеки вивчає соціопсихологічні явища і процеси, які виникають у ситуації загрози [1, с. 56]. Даний підхід дає можливість розглядати особистість не лише в аспекті соціальних процесів, але і в аспекті соціальних ситуацій (зовнішнє середовище), в котрих людина знаходиться.

Співвідношення вищезазначених наукових підходів та понять наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Співвідношення наукових підходів і понять**

<b>Підходи до вивчення</b>		
Психологічний підхід	Психотерапевтичний підхід	Соціально-психологічний підхід
<b>Основна категорія вивчення</b>		
Діяльність	Травма та її наслідки	Безпека
<b>Напрямок психології</b>		
Екстремальна психологія	Кризова психологія	Психологія безпеки
<b>Ключові поняття</b>		
Надійність Психологічна придатність. Професійна адаптація. Стрес-фактори (М. Корольчук, 2006).	Кризи розвитку. Травматичні кризи. Кризи втрати (А. Осипова, 2005).	Психологічна безпека середовища. Психологічна безпека особистості (І. Баєва, 2012).

Подальший пошук інтегративних характеристик екстремальної психології як наукової дисципліни і зумовив дане дослідження.

Метою дослідження є розробка теоретичних засад екстремальної психології, її категоріального апарату, завдань і принципів.

Методи дослідження – теоретичне узагальнення психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблем діяльності в екстремальних умовах.

**Результати дослідження.** Аналіз наукових праць дозволяє визначити поле значення екстремальної психології як галузі психологічної науки, яка вивчає закономірності та механізми психічної діяльності людей у сфері надзвичайних ситуацій і розробляє науково обґрунтовані заходи психологічного забезпечення професійно-екстремальної діяльності з метою покращення працездатності фахівця.

Предметом екстремальної психології є вивчення загальнопсихологічних закономірностей функціонування психіки та життєдіяльності індивіда в зоні граничних можливостей організму, а також психологічне забезпечення праці фахівців у сфері надзвичайних ситуацій. Об'єктом екстремальної психології є психічна реальність, а саме психологічні характеристики людини та соціальної групи як суб'єктів екстремальної ситуації. Іншими словами, об'єктом екстремальної психології виступають працівники професійно-екстремальної діяльності, які займаються профілактикою та ліквідацією наслідків надзвичайних ситуацій.

Слід зазначити, що існують певні неузгодженості у зв'язку з предметом і об'єктом екстремальної психології. Це пов'язано з функціонуванням і реорганізацією таких міністерств, як Міністерство внутрішніх справ, Міністерство оборони, Міністерство надзвичайних ситуацій. Саме тому й виділяються такі галузі психологічної науки, як юридична психологія, військова психологія й екстремальна психологія, які вивчають поведінку людей в екстремальних умовах, проте психологічне забезпечення спрямоване на суб'єктів різних видів професійної діяльності: військовослужбовців, працівників внутрішніх справ, пожежників-рятувальників. У вищезазначених галузях психології розглядаються аспекти поведінки особистості у надзвичайних ситуаціях різних типів: екстремальна психологія розглядає поведінку людини в ситуаціях техногенних і природних катастроф (пожежа, землетрус, аварії тощо); юридична психологія вивчає особливості поведінки в надзвичайних ситуаціях суспільно-політичного характеру (тероризм, бандитизм, паніка у натовпі); військова психологія аналізує психотравмуючі чинники та їх вплив на психіку особистості в умовах воєнних дій.

У межах дослідження важливим є розуміння сутності проблем екстремальної психології як відображення різних видів професійної діяльності у

надзвичайних ситуаціях. Так, представник юридичної психології О. Тімченко вказує на необхідність окремого виділення екстремальної юридичної психології як науково-практичного розділу, який вивчає психологічні закономірності діяльності правоохоронних органів при виникненні надзвичайних обставин і ситуацій, пов'язаних із підвищеним професійним ризиком. Основним завданням екстремальної юридичної психології вчений визначає психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності персоналу при виконанні завдань в умовах, що потребують граничної мобілізації фізичних психологічних і моральних якостей особистості.

Представники військової психології розглядають психічні стани (страх, фобії, висотна ейфорія, апатії тощо), які виникають у фахівців у надзвичайних ситуаціях воєнного часу (М. Варій, 2003); розробляють методи регуляції та саморегуляції психічних станів військовослужбовців у екстремальних умовах (А. Маклахов, 2004); аналізують стрес-фактори, які впливають на ефективність професійної діяльності (В. Лебедев, 1989); впроваджують новітні технології у психологічну екстремальну підготовку особового складу військових підрозділів (А. Караяні, І. Сиром'ятников, 2006; А. Воробйов, 2012).

Психологи Міністерства надзвичайних ситуацій досліджують такі проблеми, як психологічне забезпечення професійних дій із ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій (Ю. Шойгу, 2007); психологічні основи прогнозування, підвищення і відновлення працездатності працівників пожежно-рятувальних підрозділів (М. Кришталь, 2011); екстремально-професійна підготовка до діяльності (М. Козяр, 2009); психологічне забезпечення окремих видів діяльності (В. Садковий, 2009); проблеми психологічної придатності, професійної та функціональної надійності діяльності фахівців (О. Тімченко, 2007).

Таким чином, в екстремальній психології можна виділити такі завдання:

1. Методолого-теоретичне завдання: розробка відповідно до вимог загальної наукової методології та гносеології проблем об'єкта, предмета, методологічних принципів, історичного розвитку, категоріального апарату, структури і взаємозв'язку даної дисципліни з іншими науками, створення методики дослідження особливостей поведінки людей в екстремальних ситуаціях і психологічного забезпечення професійно-екстремальної діяльності.

2. Аналітичне завдання: дослідження психологічних закономірностей і механізмів розвитку психіки особистості в екстремальних умовах, розробка діагностичного інструментарію щодо психологічної стійкості фахівців, які працюють у ризико-небезпечних ситуаціях.

3. Прогностичне завдання: вироблення науково обґрунтованих припущень щодо профілактики і зниження психологічного травматизму на основі використання закономірностей діяльності в ситуаціях небезпеки, формування експертно-психологічних оцінок і прогнозування ефективності роботи фахівців.

4. Практичне завдання: розробка і впровадження рекомендацій і методів, які спрямовані на професійний розвиток, адаптацію та реадаптацію фахівців, участь фахівців-психологів у ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій і наданні екстреної психологічної допомоги постраждалому населенню, створення загальноосвітніх програм психологічної підготовки працівників професійно-екстремальної діяльності.

Розглянуті основні завдання є віддзеркаленням загальних функцій екстремальної психології, а її подальший розвиток зумовлений зовнішніми соціальними замовленнями та внутрішніми наочно-логічними закономірностями.

#### **Посилання:**

1. *Баева, И. А.* Психология безопасности как теоретическая основа анализа экстремальной ситуации / *И. А. Баева* // Практична психологія та соціальна робота. — 2012. — № 11. — С. 50—56.
2. *Варій, М. Й.* Військова психологія і педагогіка : посібник / *М. Й. Варій, М. М. Козяр, М. С. Коваль* / За заг. ред. *М. Й. Варія*. — Львів : Вид-во “Сполом”, 2003. — 624 с.
3. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / *Ф. Е. Василюк*. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
4. *Екстремальна психологія : підручник* / За заг. ред. проф. *О. В. Тімченка*. — К. : ТОВ “Август Трейд”, 2007. — 502 с.
5. *Караяни, А. Г.* Прикладная военная психология / *А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников*. — С.-Пб. : Питер, 2006. — 480 с.
6. *Ковальчук, М. С.* Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / *М. С. Ковальчук, В. М. Крайнюк*. — К. : Ніка-Центр, 2006. — 580 с.
7. *Козяр, М. М.* Професійна підготовка до діяльності в екстремальних умовах : навчальний посібник / *М. М. Козяр*. — Львів : ЛДУ БЖД, 2009. — 220 с.
8. *Лабезная, Е. О.* Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс / *Е. О. Лабезная* // Психология состояния / под ред. *А. О. Прохорова*. — С.-Пб., 2004. — С. 378—385.
9. *Лебедев, В. И.* Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах : учебник / *В. И. Лебедев*. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 431 с.
10. *Магомет-Еминов, М. Ш.* Экстремальная психология. — Т. 2 : От психической травмы к трансформации / *М. Ш. Магомет-Еминов*. — М. : Психоаналитическая ассоциация, 2006. — 576 с.
11. *Організація психологічної підготовки особового складу підрозділів сухопутних військ : навчально-методичний посібник* / За ред. *Г. П. Воробійова*. — Львів : АСВ, 2012. — 430 с.
12. *Осипова, А. А.* Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / *А. А. Осипова*. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. — 315 с.
13. *Основи психологічного забезпечення діяльності МНС : підручник* / За заг. ред. *В. П. Садкового*. — Х. : УЦЗУ, 2009. — 244 с.

14. *Осухова, Н. Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / *Н. Г. Осухова*. — 2-е изд., испр. — М. : Издательский центр “Академия”, 2007. — 288 с.
15. Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Под ред. *Б. Ф. Ломова, Ю. М. Забродина*. — М. : Наука, 1985. — 232 с.
16. Психология и педагогика. Военная психология / Под ред. *А. Г. Маклахова*. — С.-Пб. : Питер, 2004. — 464 с.
17. Психология экстремальных ситуаций / Под ред. *В. В. Рубцова, С. Б. Малых*. — 2-е изд., стер. — М. : Психологический ин-т РАО, 2008. — 304 с.
18. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общ. ред. *Ю. С. Шойгу*. — М. : Смысл, 2007. — 319 с.
19. Психология экстремальных ситуаций : хрестоматия / Сост. *А. Е. Тарас, К. В. Сельченко*. — Мн. : Харвест, 1999. — 480 с.
20. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : [навчальний посібник] / *Микола Андрійович Кришталь*. — Черкаси : Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, 2011. — 226 с.
21. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Під кер. *В. Б. Шапаря*. — Х. : Прапор, 2009. — 672 с.
22. *Столяренко, А. М.* Экстремальная психопедагогика / *А. М. Столяренко*. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 607 с.
23. *Тимченко, О. В.* Предмет, задачи та методи екстремальної юридичної психології / *О. В. Тимченко* // *Право і безпека*. — 2004. — № 3. — С. 218—221.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bayeva I.* Psikhologiya bezopastnosti kak teoreticheskaya osnova analiza yeksternalnoy situatsii (Psychology of safety as a theoretical basis of the analysis of extreme situation). *Applied psychology and social work*, 2012, № 11. P. 50-56.
2. *Variy M., Kozyar M., Koval M.* Viyskova psykhohohiya i pedahohika : posibnyk (Military psychology and pedagogy: manual). Lviv, 2003. 624 p.
3. *Vasilyuk F.* Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy) (Psychology of emotional stress (analysis of overcoming critical situations). Moscow, 1984. 200 p.
4. *Ekstremalna psykhohohiya : pidruchnyk* (Extreme psychology). Kyiv, 2007. 502 p.
5. *Karayani A., Syromyatnikov I.* Prikladnaya voyennaya psikhologiya (Applied military psychology). St. Petersburg, 2006. 480 p.
6. *Kovalchuk M., Kraynyuk V.* Sotsialno-psykhohohichne zabezpechennya diyalnosti v zvy-chaynykh ta ekstremalnykh umovakh (Social and psychological support of work in normal and extreme conditions). Kyiv, 2006. 580 p.
7. *Kozyar M.* Profesiyna pidhotovka do diyalnosti v ekstremalnykh umovakh : navchalnyi posibnyk (Professional training to work in extreme conditions : textbook). Lviv, 2009. 220 p.
8. *Labeznaya Ye.* Travmaticheskaya stressovaya situatsiya i posttravmaticheskii adaptatsionnyy protsess (Traumatic stress situation and posttraumatic adaptation process) // *Psychology of a state*, St. Petersburg, 2004. P. 378-385.
9. *Lebedev V.* Ekstremalnaya psikhologiya. Psikhicheskaya deyatelnost v tekhnicheskikh i ekologicheskikh zamknytykh sistemakh : uchebnyk (Extreme psychology. Mental activity in technical and ecologically closed systems : textbook). Moscow, 2001. 431 p.
10. *Magomet-Yeminov M.* Ekstremalnaya psikhologiya. Tom 2. Ot psikhicheskoy travmy k transformatsii (Extreme psychology. Volume 2. From trauma to transformation). Moscow, 2006. 576 p.

11. Orhanizatsiya psikhologichnoyi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv sukhoputnykh viysk : navchalno-metodychnyy posibnyk (Organization sha psychological training of Army units personnel : textbook). Lviv, 2012. 430 p.
12. *Osipova A.* Spravochnik psikhologa po rabote v krizisnykh situatsiyakh (Directory of a psychologist concerning the work in crisis situations). Rostov-on-Don, 2005. 315 p.
13. Osnovy psikhologichnoho zabezpechennya diyalnosti MNS : pidruchnyk (Principles of psychological support of the Ministry of Emergency Situations: textbook). Kharkiv, 2009. 244 p.
14. *Osukhova N.* Psikhologicheskaya pomoshch v trudnykh i ekstremalnykh situatsiyakh : uchebn. posobiye dlya stud. vyssh. uchebn. zavedeniy (Psychological help in difficult and extreme situations : textbook for students of higher education institutions). Issue 2. Moscow, 2007. 288 p.
15. Psikhologicheskiye problemy deyatelnosti v osobykh usloviyakh (Psychological problems of work in special conditions). Moscow, 1985. 232 p.
16. Psikhologiya i pedagogika. Voyennaya psikhologiya (Psychology and pedagogy. Military Psychology) / Maklahov A. (ed.). St. Petersburg, 2004. 464 p.
17. Psikhologiya ekstremalnykh situatsiy (Psychology of extreme situations) / Rubtsov V., Malykh S. (eds.). Moscow, 2008. 304 p.
18. Psikhologiya ekstremalnykh situatsiy dlya spasateley i pozharnykh (Psychology of extreme situations for rescuers and firefighters). Moscow, 2007. 319 p.
19. Psikhologiya ekstremalnykh situatsiy : khrestomatiya (Psychology of extreme situations: a reader). 1999. 480 p.
20. *Kryshchal M.* Psikhologichne zabezpechennya profesiyanoi diyalnosti pratsivnykiv pozhehzno-ryatuvalnykh pidrozdiliv MNS Ukrayiny : [navchalnyi posibnyk] (Psychological support of professional activity of fire and rescue units of the Ministry of Emergencies of Ukraine : textbook). Cherkasy, 2011. 226 p.
21. Psikhologichnyi tlumachnyy slovnyk naysuchasnishykh terminiv (Psychological explanatory dictionary of the most modern terms). Kharkiv, 2009. 672 p.
22. *Stolyarenko A.* Ekstremalnaya psikhopedagogika (Extreme psychopedagogy). Moscow, 2002. 607 p.
23. *Tymchenko O.* Predmet, zadachi ta metody ekstremalnoi yurydychnoi psikhologii (Subject, tasks and methods of extreme juridical psychology) // Law and Security. 2004, № 3. P. 218-221.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2013

***P. Сирко***

### **Методологические вопросы экстремальной психологии**

Статья посвящена методологическим вопросам экстремальной психологии. Анализируются основные подходы к изучению ключевых понятий экстремальной психологии (психологический, психотерапевтический, социально-психологический); характеризуется ее предмет, задачи и проблемы исследования. В экстремальной психологии автор выделяет такие основные задачи: методолого-теоретическую, которая состоит в разработке проблем объекта, предмета, методологических принципов, исторического развития, категориального аппарата, структуры и взаимосвязи данной дисциплины с другими науками, создание методики исследования особенностей поведения людей в экстремальных ситуациях и психологического обеспечения профессионально-экстремальной деятельности; аналитическую, состоящую в исследовании психологических закономерностей и механизмов развития психики личности в экстремальных условиях, разработке диагностического инструментария по психологической устойчивости специалистов, работающих в опасных ситуациях; прогностическую, которая заключается в выработке научно обоснованных предположений отно-

сительно профилактики и снижения психологического травматизма на основе использования закономерностей деятельности в ситуациях опасности, формировании экспертно-психологических оценок и прогнозирования эффективности работы специалистов; практическую, состоящую в разработке и внедрении рекомендаций и методов, направленных на развитие, адаптацию и реадaptацию специалистов, участие специалистов-психологов в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и оказании экстренной психологической помощи пострадавшему населению, создании общеобразовательных программ психологической подготовки работников профессионально-экстремальной деятельности.

**Ключевые слова:** экстремальная психология, психология кризиса, психология безопасности.

**R. Sirko**

### **Methodological Questions of Extreme Psychology**

The article considers methodological problems of the extreme psychology. The author analyses main approaches to the study of key issues of the extreme psychology (psychological, psychotherapeutic, social and psychological); characterizes its subject, tasks and problems of the research. The author points out following basic tasks of extreme psychology: methodological and theoretical that is aimed to develop problems of object, subject, methodological principles, historical development, categorical apparatus, structure and relationship of this discipline to the other sciences, creation of the research methods of the behavior of people in extreme situations and psychological support of professional extreme activity; analytical that consists of the study of psychological patterns and mechanisms of the development of the mind of a person in extreme conditions, development of diagnostic tools for psychological stability of professionals working in dangerous situations; prognostic that is aimed to develop scientifically grounded assumptions concerning the prevention and reduction of psychological injuries through the use of working patterns in dangerous situations, formation of expert psychological assessment and predictions of the effectiveness of specialists' work; practical, consisting in the development and implementation of guidelines and methods aimed at the development, adaptation and readaptation of specialists, engagement of professional psychologists in post disaster recovery and emergency psychological assistance to the affected people, creation of educational programs of psychological training of workers of professional extreme activity.

**Key words:** extreme psychology, psychology of the crisis, psychology of the safety.

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



УДК 159.928:378.03

*Марія Гнатюк***РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ  
У СТУДЕНТІВ ЯК ДЖЕРЕЛО СТВОРЕННЯ  
ОБ'ЄКТІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ**

У сучасних умовах ключовою характеристикою конкурентоздатності держави є фактор продукування “проривних” наукових ідей та їх трансформація в технологічно нові або вдосконалені послуги чи продукти. Зрозуміло, що для створення високих технологій необхідними є певні умови, найважливішою з яких є не просто наявність у суспільстві інтелектуально обдарованих людей, а й їх ефективна самореалізація.

Досліджуючи термін “технічна обдарованість”, необхідно розглядати його зміст у співставленні з такими термінами, як “технічна творчість”, “раціоналізаторство”, “винахідництво” тощо. На відміну від останніх, “технічна обдарованість” трактується як поєднання високого рівня неординарності результату (створення нових видів техніки і технологій, оригінальні способи розв’язання науково-технічних проблем) із властивостями особистості та міри індивідуальної своєрідності пізнавального досвіду [7, с. 179].

Перед психологічною наукою в сучасній кризовій ситуації закономірно постає питання: що саме необхідно здійснити на шляху підвищення творчих здібностей людини, які умови необхідно створити для ефективної реалізації інтелектуального потенціалу особистості та подальшого нарощування інтелектуального потенціалу суспільства в цілому? [9].

Аналіз підходів до вивчення обдарованості у структурі особистості показав, що цей феномен є поєднанням якісних і кількісних характеристик людини, за ступенем сформованості яких можна виділити потенційну й актуальну обдарованість.

Про необхідність розвитку емоційного інтелекту, комунікативної толерантності, самооцінки в обдарованих особистостей вказували у своїх працях В. Бойко, І. Бачко, Є. Рогов, В. Сонін, І. Юсупов, В. Юркевич, Дж. Мейєр і П. Саловой та ін.

Мета статті – розглянути проблеми психосоціальної сфери в колективах обдарованих особистостей із метою забезпечення їм розвивального середовища.

Потенційною обдарованістю є психологічна характеристика особистості, яка відображає певні психічні можливості для досягнення видатних

результатів у різних сферах діяльності, проте наявність бар'єрів розвитку не дозволяє реалізувати цей потенціал (Н. Лейтес, Д. Богоявленська, Р. Семенова-Пономарьова). Під актуальною обдарованістю розуміється психологічна характеристика особистості з показниками психічного розвитку, які дозволяють досягти високих результатів [7, с. 178].

Існує два основні підходи до аналізу проблеми підвищення творчих здібностей людини: 1) психогенетичний, який передбачає дослідження генетично споріднених індивідуумів, а також прийомних дітей задля виявлення частки впливу спадковості та середовища на розвиток окремих функцій; 2) середовищний, який полягає у вивченні впливу природного або спеціально створеного середовища на різні психічні функції.

Психогенетичний підхід дає розуміння передумов виникнення обдарованості та можливі критерії оцінки і відбору певних видів обдарованості. Такий підхід має, так би мовити, академічний інтерес, оскільки він не пропонує механізмів впливу на ступінь обдарованості.

Середовищний підхід може бути описаний моделлю множинних шляхів, яка передбачає, що інтелект і креативність залежать від складної взаємодії керуючих і виконавчих когнітивних процесів, які формуються під впливом різних аспектів соціального середовища. Креативність більшою мірою пов'язана з керуючими процесами, у той час як інтелект більше пов'язаний із виконавчими процесами, що і пояснює більше підпадання інтелекту під вплив середовища [9].

Оцінюючи роль середовища з точки зору його впливу на обдарованих особистостей, слід визнати, що воно сприяє процесу їх психічного (пізнавального й особистісного) розвитку [2, с. 74]. З позиції психологічного контексту, на думку Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, В. Давидова, Д. Ельконіна та інших, розвивальне середовище – це певним чином впорядкований освітній простір, у якому здійснюється розвивальне навчання. Саме тому термін “розвивальне середовище” цілком доречний і в цілому адекватно відображає суть процесів соціальної взаємодії та визначає напрям розвитку [2, с. 74].

Можливі різні стратегії вибудовування відносин із середовищем. Найбільш поширені з них дві: 1) адаптація до середовища; 2) організація середовища та його відтворення. Перша стратегія передбачає, що тягар адаптації повністю лягає на обдаровану особистість. В основі другої стратегії є активність обдарованої особистості, спрямована на створення, побудову системи нових відносин, відповідних сфер її життєдіяльності та виявлення умов, шляхів, можливостей для подальшого розвитку. Отже, підсилюється активна роль обдарованої осо-

бистості за рахунок входження її до числа нових груп людей, що активно впливають на загальну ситуацію розвитку [2, с. 76].

Якщо дотримуватися першої стратегії, то слід мати на увазі, що випереджаючий інтелектуальний розвиток часто спричиняє ряд проблем формування психосоціальної сфери (альтруїстична спрямованість особистості, демонстративність, прагнення перебивати співрозмовника, нонконформність, негативні Я-концепція і самосприйняття, перебільшені страхи, ізоляція від однолітків, нетерпимість стосовно до менш здібних тощо) [10]. Особистості з високими інтелектуальними здібностями суттєво випереджують ровесників (на 3-4 роки розумового розвитку і більше), у них виникають особливі інтереси і, як наслідок, вони опиняються в ізоляції від своєї групи, часто зазнають глузувань і гонінь. Їм потрібна допомога у засвоєнні навичок спілкування, у пізнанні духу колективізму та співробітництва, у випрацьовуванні вміння взаємодіяти з оточуючими відповідно до соціально прийнятих норм, а також у розвитку розуміння почуттів і потреб інших людей [10].

Дослідження Р. Резакова, О. Савєнхова, О. Ягловської, D. Sisk, L. Hollingworth та інші [10, с. 5] виявили, що багато обдарованих особистостей без стимулювання та відповідної їхнім здібностям освіти не можуть досягти максимального рівня розвитку. Однією з причин феномена “згасаючої обдарованості” [10, с. 16] є відсутність належної уваги до питань визначення особливостей психосоціальної сфери обдарованих особистостей і вплив цих особливостей на побудову міжособистісних відносин з однолітками в гетерохронних колективах [9].

Сучасні дослідження підтвердили правильність положень концепцій Ж. Піаже та Л. Виготського про когнітивний розвиток особистості як результат впливу середовища. Так, дані експериментальних робіт А. Сильверман, Дж. Стоуна, Р. Сіглер, Дж. Мюррей, Д. Муні, У. Мейс та інших підтвердили думку Л. Виготського про ефект середовища, при якому регрес так само можливий, як і прогрес [2, с. 68]. Збільшення числа змінних, включених до складу середовища, узгоджується з теорією Л. Виготського, який надавав істотне значення соціально-культурному й історичному контекстам взаємодії [2, с. 70]. З другого боку, з обома теоріями узгоджується той факт, що більшого розвитку й ефективності можна досягти, якщо взаємодія між особистістю та середовищем є рівнозначною. Під рівнозначністю взаємодії розуміється взаємодія між особистістю і колективом оточуючого середовища з однаковими ступенями обдарованості. Прикладом такого колективу може бути елітний підрозділ, створений в Уральському федеральному університеті, згідно з планами якого у 2020 р. навчатимуться близько 2500 найбільш обдарованих особистостей із ближнього та дальнього зарубіжжя.

З проблеми розвитку технічної обдарованості необхідно виділити не вирішену раніше частину, яка стосується рівнозначної взаємодії особистості та колективу, оскільки кожна обдарована особистість, стаючи членом колективу, який є для неї оточуючим середовищем, привносить з собою в колектив не лише високий інтелектуальний потенціал, але й притаманні їй проблеми психосоціальної сфери. Ці проблеми перешкоджають створенню розвивального оточуючого середовища і тому мають бути усунуті.

Однією з причин багатьох особливостей поведінки обдарованих особистостей, які порушують їх відносини з колективом, є нерівномірність психічного розвитку. Вона проявляється в тому, що високий розвиток інтелектуальних здібностей не супроводжується паралельно високим соціальним та емоційним розвитком [9].

Згідно досліджень, проведених В. Юркевич, у 95% особливо обдарованих дітей тією чи іншою мірою відзначаються труднощі функціонування емоційного інтелекту. Не буде перебільшенням стверджувати, що практично всі проблеми розвитку особливо обдарованих дітей так чи інакше пов'язані з недостатнім розвитком емоційного інтелекту [12, с. 8].

Вперше термін “емоційний інтелект” був вжитий у 90-х роках ХХ ст. Дж. Мейєром і П. Саловейєм. Ними було сформульоване визначення емоційного інтелекту як здатність до глибокого розуміння, оцінки і вираження емоцій, здатність розуміти емоції та емоційні знання, а також здатність керувати емоціями, які сприяють емоційному та інтелектуальному зростанню особистості [12, с. 4].

Емоційний інтелект визначається, перш за все, сформованістю таких якостей, як емпатія, комунікативна толерантність, асертивність, самооцінка і рівень домагань. На необхідність розвитку цих якостей для продуктивної професійної діяльності вказують дослідження В. Бойко, І. Бачко, Є. Рогов, В. Сонін, І. Юсупов та ін. [5].

Важливою складовою емоційного інтелекту є комунікативна толерантність [3, с. 35]. Проблема толерантності – це одна з найбільш актуальних проблем для сучасної психології, що розглядається не лише в плані міжособистісної взаємодії, але й у більш широкому соціальному контексті.

Толерантність передбачає усвідомлення людиною необхідності позитивного ставлення до самого себе як одного з найважливіших елементів толерантності особистості, усвідомлення толерантної та інтолерантної складових самого себе, оволодіння навиками позитивної взаємодії в міжособистісному спілкуванні та з іншими людьми – представниками інших культур, етносів, носіїв інших способів життя, думок, точок зору.

У спілкуванні людина виявляє три типи відносин: ставлення до іншої конкретної людини, ставлення до особистості зі збірним типом (зустрічається у сфері професійної (чи якоїсь іншої) діяльності), ставлення до людей загалом [6].

Низький загальний рівень комунікативної толерантності проявляється в тому, що людина не хоче розуміти індивідуальність іншого, розглядає як еталон себе і власні уявлення, переконання, виявляє категоричність, консервативність в оцінках людей, не вміє приховувати або згладжувати неприємні почуття, прагне переробити, перевиховати партнера, не вміє пробачати іншому його помилки, проявляє нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера, погано пристосовується до характеристик оточуючих. Про високий рівень комунікативної толерантності свідчать протилежні ознаки: вміння приймати людину такою, якою вона є, розуміти різні думки, переконання, вірування, проявляти терпимість до різних проявів характеру, недоліків або слабкостей, не нав'язувати свою думку, прагнути до співпраці та пошуку спільних позицій.

Комунікативна толерантність тісно взаємопов'язана з іншою складовою емоційного інтелекту – асертивністю або здатністю до самостверджуючої поведінки [3, с. 35].

На думку таких дослідників, як Р. Алберт, М. Еммонс, М. Сміт, А. Еліс, Ф. Ланж, В. Ромек та інших, кожна людина має право на самоствердження, вираження своєї волі в житті, якщо при цьому вона не ущемляє інтереси інших людей. Кожна людина може і повинна розвивати і проявляти почуття власної гідності. Це впевнена партнерська поведінка, коли людина діє згідно обставин і знаходить вірне рішення [6, с. 23].

Асертивності протиставляється агресія і невпевненість у собі. Агресивна людина прагне подавити іншу і часто залишає про себе неприємне враження (Р. Берон, Д. Річардсон). Така людина самостверджується за рахунок інших, нав'язує їм свої рішення, часто має негативну думку про своїх партнерів по спілкуванню. Невпевнена поведінка характерна для тривожної людини, яка низько оцінює себе і свої можливості (Ф. Зімбардо). Така людина скута у спілкуванні, проявляє зайве занепокоєння, часто відчуває почуття провини, проявляє пасивність у спілкуванні, не відстоює свої права і свій вибір [3, с. 36].

Асертивність є самоствердженням через конструктивну діяльність, творення, творчість, досягнення в певній галузі діяльності за допомогою реалізації внутрішніх здібностей, набуття вмінь, вдосконалення майстерності.

Таким чином, конструктивне самоствердження, здатність до співпереживання (емпатії), комунікативна толерантність властива людям із високим рівнем самоприйняття, відсутністю суперечностей між реаль-

ним та ідеальним Я-образом, адекватним усвідомленням власних якостей і цілей, прийняттям на себе відповідальності за свої дії та вчинки.

Особистість із високою адекватною самооцінкою і високим реалістичним рівнем домагань отримує можливість досягнення соціальної зрілості, визначеного місця в суспільстві, професійної діяльності, в реальних соціальних групах, іншими словами, вступає в пору особистісних та професійних досягнень.

Крім перелічених вище базових складових емоційного інтелекту, виділяють ще і захисну антистресову функцію емоційного інтелекту [3, с. 36]. Захисні функції емоційного інтелекту можна пояснити на основі аналізу рівнів його розвитку [3, с. 37]:

1. Низький рівень емоційного інтелекту характеризується слабким рівнем самоконтролю та високою ситуаційною зумовленістю характеристик діяльності.

2. Середній рівень визначається зовнішньою активністю, високим самоконтролем та домінуванням проблемно орієнтованої стратегії психологічного подолання складних ситуацій над іншими стратегіями, які можуть розглядатися як менш продуктивні.

3. Найвищий рівень розвитку емоційного інтелекту базується на усвідомленні індивідумом тих альтернатив поведінки, котрі відповідають його системі цінностей та ідеалів.

І. Аршава та Є. Носенко встановили, що високий рівень емоційного інтелекту позитивно корелює з психологічним благополуччям [1]. Це дало підставу висунути гіпотезу, що емоційний інтелект, безумовно, має стресозахисний потенціал [3, с. 37].

Емоційний інтелект може виступати в якості фактора захисту суб'єкта від переживання стресу в повсякденних життєвих ситуаціях, тому доцільно розвивати його, починаючи з ранніх років.

Вищі навчальні заклади повинні приділяти більше уваги емоційній грамотності – цілеспрямованому акмеологічному розвитку здібностей, що входять в емоційний інтелект. Емоційний інтелект виступає як системоутворюючий фактор продуктивності діяльності, опосередковує як набуття професійних знань і вмінь, так і особистісний розвиток [3, с. 7].

Дослідження дітей (624 учні, з яких 307 хлопців та 317 дівчат) на співвідношення емоційного інтелекту, соціального звикання і психологічних розладів, які проводилися у Китайському університеті Гонконгу за програмою обдарованих дітей [13], показали, що у галузі їх освіти емоційний інтелект має свою специфіку. Обдаровані й талановиті учні, незважаючи на їх високі пізнавальні здібності, вразливі до соціальних і емоційних проблем у їх дитинстві та юності. Багато з обдарованих учнів відчувають такі

ж психологічні проблеми, як і їх менш обдаровані ровесники, але, крім цього, обдаровані учні стикаються з проблемою невідповідності ровесникам, зумовленою асинхронним розвитком. У зв'язку з цим актуальною стає проблема розвитку їх емоційного інтелекту і самооцінки.

Результати досліджень [13] показали, що для того, щоб підвищити психологічне благополуччя і зменшити психологічні розлади обдарованих учнів, необхідне підвищення емоційного інтелекту з метою використання емоцій та самооцінки. Підвищення співчуття і соціальних навичок сприяє збільшенню соціальної взаємодії з ровесниками. У цьому зв'язку підвищення рівня емоційного інтелекту в обдарованих учнів могло б допомогти їм підвищити стійкість до проблем, які є результатом того, що вони обдаровані особистості.

Для підвищення рівня емоційного інтелекту існують комплексні програми розвитку емоційного інтелекту [6, с. 31]. Для оцінки їх результативності існують відповідні тести на визначення рівня емоційного інтелекту [8, с. 312].

У перспективі одним з основних напрямів інноваційної політики держави має стати вкладення коштів у майбутніх новаторів, винахідників – талановитих технічно обдарованих особистостей. Це спонукало б створення в Україні на базі університетів (як найбільш передових) міждисциплінарних інститутів винахідництва з креативними методами навчання, які б комплектувалися абітурієнтами з явно вираженою технічною обдарованістю, підтвердженою портфоліо. Наявність таких інститутів дозволить збільшити кількість абітурієнтів і сконцентрувати технічно обдарованих студентів, що само по собі за рахунок синергетичного ефекту [11, с. 33] сприятиме їх творчому розвитку та генеруванню ідей.

Щоб технічно обдаровані студенти у своєму творчому розвитку могли досягти високого рівня, на який вони потенційно здатні, необхідно в укомплектованих обдарованими особистостями академічних групах створити розвивальне середовище. Для цього в навчальний процес таких академічних груп необхідно ввести програму розвитку емоційного інтелекту обдарованих особистостей із метою усунення їх проблем у психосоціалній сфері.

Для додаткового підвищення ефективності впливу розвивального середовища на технічно обдаровані особистості доцільно об'єднувати їх у пари для діалогу при спільному вирішенні евристичних задач. Яскравим прикладом ефективності роботи в парі [2, с. 69] є парне програмування К. Бека [4].

Таким чином, технічно обдаровані особистості, які на час вступу у вищий навчальний заклад досягли високого інтелектуального розвитку і в зв'язку з цим обтяжені психосоціальними проблемами емоційної сфери, не створюють передумови для трансформації середовища в розвивальне. Для пере-

творення його в розвивальне необхідна цілеспрямована психолого-педагогічна робота у напрямі підвищення рівня емоційного інтелекту з метою усунення персональних вад емоційної сфери обдарованих особистостей.

**Посилання:**

1. *Аршава, І. Ф.* Стресозахисні можливості емоційного інтелекту / *І. Ф. Аршава, Є. Л. Носенко* // Матеріали XIII конгресу СФУЛТ. — Львів, 2010. — С. 447.
2. *Баграмяни, М. Л.* Проблема одаренности в контексте социальной среды / *М. Л. Баграмяни* // *Философия и общество : науч.-теорет. журн.* — 2005. — № 1. — С. 65-80.
3. *Гнатюк, М. В.* Емоційний інтелект як інструмент успішної діяльності викладача і студента. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.br.com.ua/kurs/Other/133484.htm?dl>.
4. *Касьянова, Л.* Парное программирование: эффективная работа или мучение? — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://internet.cnews.ru/reviews/index.shtml?2012/09/07/502131>.
5. *Манойлова, М. А.* Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / *М. А. Манойлова* ; Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина. — С.-Пб., 2004. — 265 с.
6. *Манойлова, М. А.* Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / *М. А. Манойлова*. — Псков : ПГТИ, 2004 — 60 с.
7. *Пінчук, Н. І.* Специфіка прояву і розвитку технічної обдарованості в підлітковому віці / *Н. І. Пінчук* // *Навчання, виховання обдарованої особистості: теорія і практика.* — Київ : Інститут обдарованої дитини, 2008. — Вип. 1. — С. 178-180.
8. *Сергиенко, Е. А.* Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) / *Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова* // *Психологические исследования.* — 2009. — № 6(8). — С. 308-331.
9. *Тихомирова, Т. Н.* Средовые факторы развития одаренности. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.intelligence.su/lib/00061.htm>.
10. *Фокина, Е. А.* Формирование межличностных отношений одаренных детей со сверстниками в гетерохронных коллективах массовой начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / *Е. А. Фокина* ; Мос. город. пед. ун-т. — Москва, 2003. — 18 с.
11. *Швай, Р. І.* Теоретико-методичні засади розвитку креативності учнів у процесі навчання фізики : монографія / *Р. І. Швай*. — Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. — 348 с.
12. *Юркевич, В. С.* Проблема эмоционального интеллекта / *В. С. Юркевич* // *Вестник практической психологии образования.* — 2005. — № 3 (4). — С. 4-10.
13. *Chan, D. W.* Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://creativity.ipras.ru/texts/AspSem/krovitskaya\\_06\\_04\\_09.pdf](http://creativity.ipras.ru/texts/AspSem/krovitskaya_06_04_09.pdf).

**References (transliterated and translated):**

1. *Arshava I., Nosenko Ye.* Stresozakhysni mozhlyvosti emotsiynoho intelektu (Stress-resistant possibilities of emotional intelligence). Lviv, 2010. P. 447 p.
2. *Bagramyants M.* Problema odarennosti v kontekste sotsialnoy sredy (Problem of giftedness in the context of social environment) // *Philosophy and society: scientifically theoretical journal*, 2005, № 1. P. 65-80.
3. *Hnatyuk M.* Emotsiynyyu intelekt yak instrument uspishnoyi diyalnosti vykladacha i studenta (Emotional intelligence as a tool for successful activity of the teacher and student). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.br.com.ua/kurs/Other/133484.htm?dl>.



4. *Kasiyanova L.* Parnoye programmirovaniye: effektivnaya rabota ili mucheniye? (Pair programming: effective work or torment?). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://internet.cnews.ru/reviews/index.shtml?2012/09/07/502131>.
5. *Manoylova M.* Akmeologicheskoye razvitiye emotsionalnogo intellekta uchiteley i studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy : dis. ... kand. psikhol. nauk (Acmeological development of emotional intelligence of teachers and student teachers in pedagogical educational establishments : candidate's dissertation in psychological sciences). St. Petersburg, 2004. 265 p.
6. *Manoylova M.* Razvitiye emotsionalnogo intellekta budushchikh pedagogov (Development of emotional intelligence of future teachers). Pskov, 2004. 60 p.
7. *Pinchuk N.* Spetsyfica proyavu i rozvytku tekhnichnoyi obdarovanosti v pidlitkovomu vitsi (Specificity of expression and the development of technical giftedness in adolescence) // Education, upbringing of the gifted personality: theory and practice. Kyiv, 2008. Issue 1. P. 178-180.
8. *Serhiyenko Ye., Vetrova I.* Emotsionalnyi intellekt: russkoyazychnaya adaptatsiya testa Meyyera–Seloveya–Karuzo (MSCEIT V2.0) (Emotional Intelligence: Russian-language test Mayer-Salovey-Caruso-(MSCEIT V2.0) // Psychological research, 2009, № 6 (8). P. 308-331.
9. *Tikhomirova T.* Sredovyye faktory razvitiya odarennosti (Environmental factors of the development of giftedness). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.intelligence.su/lib/00061.htm>.
10. *Fokina Ye.* Formirovaniye mezhlichnostnykh otnosheniy odarennykh detey so sverstnikami v geterokhronnykh kollektivakh massovoy nachalnoy shkoly : dis. ... kand. ped. nauk (Formation of interpersonal relationships between gifted children and peers in heterochronic collectives of mass elementary school : candidate's dissertation on pedagogical sciences). Moscow, 2003. 18 p.
11. *Shvay R.* Teoretyko-metodychni zasady rozvytku kreatyvnosti uchniv u protsesi navchannya fizyky : monohrafiya (Theoretical and methodical principles of creativity development of students in the process of learning physics : monograph). Lviv, 2012. 348 p.
12. *Yurkevich V.* Problema emotsionalnogo intellekta (The problem of emotional intelligence) // Journal of applied psychological education, 2005, № 3 (4). P. 4-10.
13. *Chan David W.* Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. — [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://creativity.ipras.ru/texts/AspSem/krovitskaya\\_06\\_04\\_09.pdf](http://creativity.ipras.ru/texts/AspSem/krovitskaya_06_04_09.pdf).

Стаття надійшла до редакції 09.11.2012

*М. Гнатюк*

#### **Развитие технической одаренности у студентов как источник создания объектов интеллектуальной собственности**

Исследуются проблемы психосоциальной сферы в коллективах одаренных личностей с целью обеспечения им развивающей среды. Автор рассматривает два основных подхода к анализу проблемы повышения творческих способностей человека: 1) психогенетический, предусматривающий исследования генетически родственных индивидуумов, а также приемных детей для выявления доли влияния наследственности и среды на развитие отдельных функций; 2) экологический, который заключается в изучении влияния естественной или специально созданной среды на различные психические функции. Автор делает вывод о том, что технически одаренные личности, которые при поступлении в высшее учебное заведение достигли высокого интеллектуального развития и в связи с этим обремененные психосоциальными проблемами эмоциональной сферы, не создают предпосылки для трансформации среды в развивающую. Для преобразования его в развивающую необходима целенаправленная психолого-педагогическая работа в направлении повышения уровня эмоционального

интеллекта с целью устранения персональных недостатков эмоциональной сферы одаренных личностей.

**Ключевые слова:** исследовательский университет, интеллектуальная собственность, техническая одаренность, институт изобретательства, развивающая среда, психосоциальная сфера, эмоциональный интеллект.

*M. Hnatyuk*

**Development of Technical Giftedness of Students  
as a Source of Creation of the Objects of Intellectual Property**

The article considers problems of psychosocial sphere in the groups of talented individuals in order to provide them with the learning environment. The author examines two main approaches to the analysis of the problem of increasing the creativity of a human: 1) psychogenetic approach that provides study of genetically related individuals, as well as foster children to identify the proportion of influence of heredity and environment on the development of individual functions; 2) ecological approach which is to examine the influence of the natural or specially created environment on various mental functions. The author concludes that the technically gifted persons who when entering higher educational establishment reached a high level of intellectual development and therefore burdened with psychosocial problems of emotional sphere, do not create the conditions for the transformation of the environment in developing one. In order to convert it into developing one targeted psycho-pedagogical work towards improving the level of emotional intelligence in order to eliminate personal disadvantages of emotional sphere of gifted individuals is needed.

**Key words:** research university, intellectual property, technical giftedness, Institute of invention, developing environment, psychosocial sphere, emotional intelligence.

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

УДК 37.011(378)+373.3

*Олена Будник*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

Процеси глобалізації та євроінтегрування України, демократичні перетворення в соціально-політичному й економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному культурно-освітньому просторі. Сучасні стратегії професійної освіти на передній план ставлять істотно нові вимоги до процесу і результатів соціального становлення зростаючої особистості: традиційна педагогічна парадигма орієнтує навчально-виховний процес загальноосвітньої школи на спеціально створені моделі соціального впливу на учнів, а популяризація та розвиток гуманістично-антропологічної концепції головним пріоритетом визнає особистість у всій її цілісності й неповторності [1]. Про це відзначається в нормативних освітніх документах: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Державній програмі “Вчитель”, “Концепції національного виховання студентської молоді”, “Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір”, “Галузевій концепції розвитку неперервної освіти” та ін.

Вивчення теорії та практики професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у соціально-педагогічному контексті посилюють актуальність окресленої проблеми, яка супроводжується низкою об’єктивних *суперечностей* між: постійно зростаючими суспільними вимогами до професіоналізму вчителя початкової школи в аспекті вирішення практичних соціально-виховних завдань у руслі гуманістичної концепції освіти та реальним рівнем його особистісної готовності до реалізації соціально-педагогічних функцій; потребою підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі та відсутністю належного теоретико-методологічного су-

проводу цього процесу; традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації з урахуванням сучасних соціально-педагогічних технологій.

У психолого-педагогічній науці здійснено аналіз педагогічної діяльності (майстерності) як соціально-психологічного феномена (С. Гончаренко, О. Глузман, Г. Васянович, І. Зязюн, О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч, В. Семиченко та ін.); досліджено методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Антонова, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Краєвський, В. Чайка та ін.). Різні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової освіти відображено в наукових працях Н. Бібік, Н. Глузман, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Однак проблема професійної підготовки студентів спеціальності “Початкова освіта” до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі з урахуванням сучасних соціокультурних процесів не знайшла належного висвітлення у педагогічній науці та практиці.

У дискурсі соціального середовища соціально-педагогічну діяльність (СПД) розглядаємо в органічній єдності об’єктивного та суб’єктивного. Об’єктивна її характеристика виявляється в тому, що передбачає безперервну взаємодію суб’єктів із навколишнім світом. Суб’єктивність досліджуваного феномена полягає в активній перетворювальній діяльності суб’єкта з його пізнавальними інтересами, потребами, смислоутворювальними мотивами тощо.

На основі аналізу наукових джерел (О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, А. Мудрик, Н. Сейко та ін.) доходимо висновку, що *підготовка майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності* – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння майбутнім учителем систематизованими знаннями, вміннями, педагогічними цінностями і професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду соціально-педагогічної діяльності. Мета професійної підготовки майбутніх учителів у контексті нашого дослідження – це формування особистісно-професійної готовності студентів спеціальності “Початкова освіта” до вирішення завдань соціально-педагогічної діяльності в школі I ступеня.

Мета статті – на основі результатів формувального експерименту обґрунтувати ефективність упровадження концептуальних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності за виокремлених педагогічних умов.

Механізм реалізації теоретико-методичних засад дослідження здійснено з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього вчителя як ціліс-

ної системи, що включає педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу.

Важливою концептуальною основою дослідження визначено підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності (СПД) в руслі цілісної структури його професійної діяльності шляхом соціально-педагогічного спрямування цієї підготовки. Виходимо з філософсько-методологічних трактувань єдності категоріальної тріади “загального, особливого й одиничного (індивідуального)”. У розумінні “загального” підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності у вищій школі є складовою їх загальнопедагогічної підготовки, що характеризується стійкістю, відносною інваріантністю та повторюваністю відповідних ознак. Утім, вона містить певні специфічні особливості, що вирізняють її серед інших видів навчально-дослідної та науково-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців (категорія “особливе”). Стосовно “індивідуального”, то опанування знаннями, вміннями і цінностями соціально-педагогічної діяльності передбачає врахування індивідуальних якостей і суб'єктного досвіду майбутнього вчителя, його особистісної готовності до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності через безпосередню взаємодію в системах “учитель – учень”, “учитель – батько”, “вчитель – соціальний педагог” тощо.

Формування цілісної особистості майбутнього педагога передбачає розвиток його природних особливостей, професійних і соціокультурних якостей. Тому в процесі педагогічного експерименту пріоритетне місце відведено формуванню духовно-естетичних, гуманістичних, соціокультурних цінностей як складових професійної готовності майбутнього педагога початкової школи. Передусім, це стосується оновлення змісту професійно-педагогічної освіти у вітчизняних вишах, який не можна розглядати виключно як опанування визначеними знаннями, вміннями, навичками чи компетентностями. Згідно ідей гуманізації та особистісно зорієнтованого навчання, зміст вищої педагогічної освіти включає також розвиток особистісних цінностей студента, його природних і соціальних властивостей, особистісно-професійних якостей тощо.

У вищій освіті України здійснено перехід на Державні стандарти підготовки вчителів з урахуванням європейського рівня вимог, зокрема введено освітньо-кваліфікаційні рівні “бакалавр” і “магістр”. Відтак, знову маємо суперечність між суспільними вимогами оновлення системи освіти за принципами культуровідповідності, гуманізації, варіативності та їх відсутністю в діючому змісті теоретичної та практичної під-

готовки вчительських кадрів до СПД в початковій школі. Тому на часі вдосконалення освітніх кваліфікаційних стандартів із підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ), “зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій” [2].

Результатом готовності майбутнього вчителя початкових класів до СПД визначено рівень його особистісно-професійного розвитку, який охоплює духовно-ціннісну сферу майбутнього фахівця, інтелектуальні, емоційно-мотиваційні, діяльнісно-креативні складові його свідомості. Особистісно-професійна готовність студента в аспекті реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності виявляється не лише в його здатності використовувати набуті знання, уміння і навички у практиці роботи школи, а передусім у його гуманістичній, аксіологічно-мотиваційній, духовно-естетичній спрямованості на вирішення професійних завдань. Тому першочерговим вважаємо особистісно-рефлексивний розвиток майбутнього вчителя, що слугує надійним підґрунтям для його професійного становлення.

У сучасній практиці зустрічаємо різнобічні підходи до розуміння сутності цілісної особистості майбутнього педагога, відповідно і вибору форм і засобів її розвитку. В цьому контексті доцільним вважаємо виявлення суперечності в підходах до підготовки майбутнього вчителя в різних педагогічних навчальних закладах України (додаткові спеціалізації, змістове наповнення нормативних навчальних курсів, різна кількість годин на вивчення ідентичних курсів, форми та методи залучення студентів до науково-дослідної діяльності, відсутність єдиних вимог до оформлення наукових робіт тощо), що певною мірою негативно впливає на його особистісно-професійний розвиток і результати відповідної діяльності.

Програма формувального експерименту, що мала метою апробацію виокремлених концептуальних засад дослідження, передбачала послідовну реалізацію трьох взаємопов'язаних етапів: інформаційного, репродуктивно-діяльнісного та рефлексивно-творчого, до кожного з яких розроблено діагностичні завдання та визначено їхній зміст (схема формувального етапу педагогічного експерименту подана на рис. 1).

Завдання формувального експерименту полягали в тому, щоб:

- 1) за результатами констатувального експерименту сформувати контрольні й експериментальні групи зі студентів, що склали генеральну сукупність;
- 2) впровадити в навчальний процес ВПНЗ розроблену модель системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до СПД на основі її цілісності та системності;



Рис. 1. Схема формувального етапу педагогічного експерименту

3) поетапно реалізувати гіпотетично визначені педагогічні умови ефективного формування особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі;

4) використати комплекс діагностичних завдань і методик для визначення рівня особистісно-професійної готовності студентів до СПД у школі I ступеня за кожним із виокремлених компонентів та в цілому;

5) оптимізувати вплив соціально-виховного середовища ВПНЗ на процес формування та розвитку в майбутніх фахівців соціально-педагогічних знань і вмінь.

Отже, зміст формувального експерименту був спрямований на апробацію структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до СПД, упровадження методичного інструментарію для розвитку виокремлених компонентів особистісно-професійної готовності студентів до СПД в початковій школі, соціально-педагогічне спрямування змісту педагогічних дисциплін у вищій школі, зокрема розроблення й упровадження спеціального навчального курсу “Технології соціально-виховної діяльності в початковій школі” та частково спецкурсу “Адаптивна педагогіка”.

Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі в експериментальних групах ґрунтувалася на доцільній перебудові змістовного та процесуального аспектів академічних занять із педагогічних дисциплін (лекцій, семінарів, практикумів), самостійної позааудиторної навчальної та навчально-дослідної роботи студентів відповідно до вимог дидактичних теорій (проблемного навчання, особистісно зорієнтованого навчання, оптимізації, диференціації та індивідуалізації педагогічного процесу). Головним напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя до СПД слугувала його теоретико-методична готовність до реалізації основних її функцій в умовах початкової школи.

Дієвим чинником поліпшення особистісно-професійної готовності студентів до СПД визначено оптимізацію їх самостійної та науково-дослідної роботи, яка чітко вирізняла три етапи: залучення до виконання посильних завдань із використанням методів науково-педагогічного дослідження у процесі психолого-педагогічної діагностики школярів та окремих елементів соціально-виховного процесу; вивчення кращого педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів з окресленої проблеми, проведення посильних соціально-педагогічних досліджень у початкових класах, підготовка мікродоповідей на практичні заняття з педагогічних дисциплін із використанням презентацій науково-практичних розробок соціально-педагогічних технологій; узагальнення теоретико-методологічних знань і здійснення самостійного науково-педагогічного дослідження у формі дипломної (магістерської) роботи.

У результаті проведеного експерименту виявлено, що важливою ланкою в системі навчально-виховної роботи ВПНЗ, який може бути використано для посилення взаємозв'язку теорії з практикою, формування творчих умінь і навичок майбутніх учителів, слугує педагогічна практика. Зміст со-



ціально-виховної діяльності студентів в умовах цієї практики розробляється з урахуванням завдань професійної підготовки. При належній її організації створюються практично невичерпні можливості для залучення майбутніх учителів початкових класів до творчості в СПД, спрямованої на вирішення проблемних педагогічних ситуацій, розвитку креативних здібностей учнів, формування навичок попередження негативного впливу соціальних чинників, здійснення соціально-психолого-педагогічного консультування вихованців і їхніх батьків, моделювання соціально-виховного середовища навчального закладу задля превентивної роботи і т. ін.

На етапі формувального експерименту застосовано, передусім, психодіагностичні методи (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, метод вирішення проблемних ситуацій, аналіз продуктів діяльності суб'єктів педагогічного процесу, самооцінки), а також педагогічний експеримент, статистичні методи вторинної обробки даних і под.

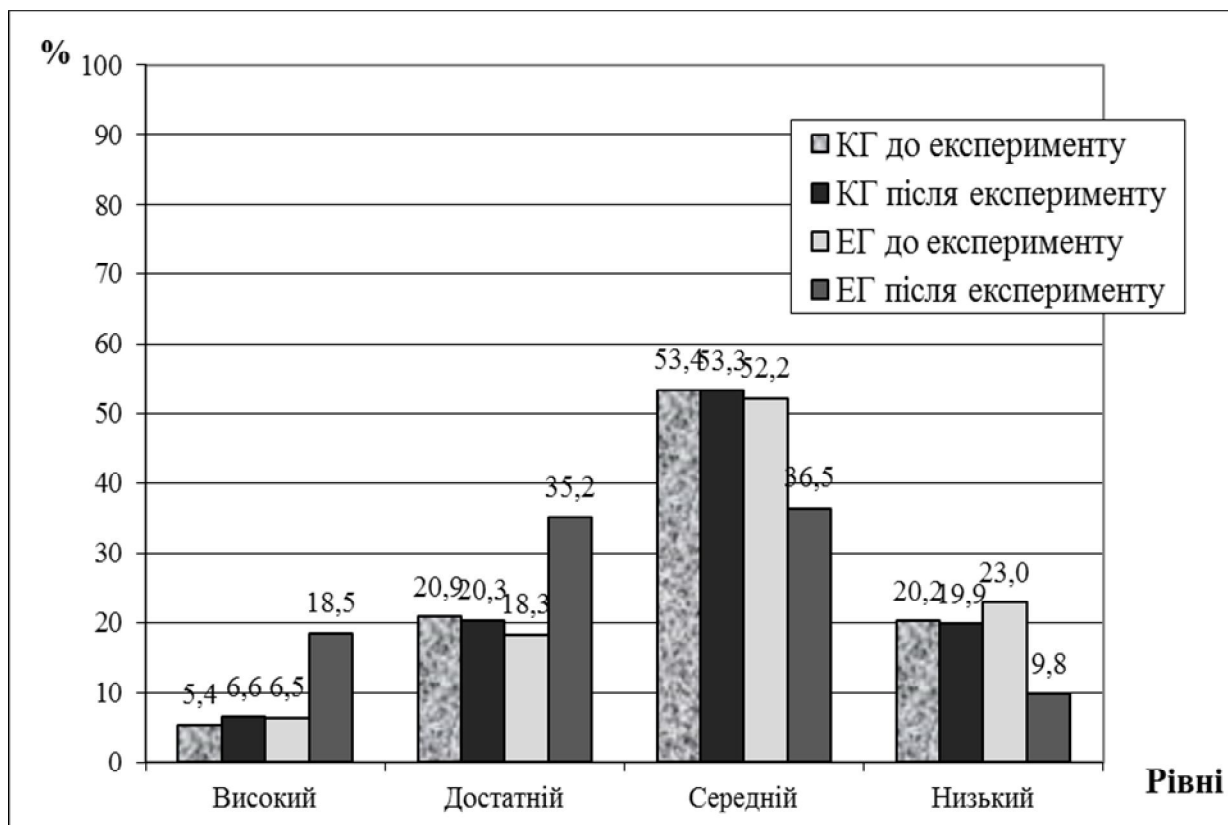
Згідно з програмою дослідно-експериментальної роботи з допомогою виокремленого методичного інструментарію визначено рівень сформованості особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах за п'ятьма компонентами (когнітивним, мотиваційним, соціально-комунікативним, морально-естетичним і діяльнісно-технологічним), які, за нашим переконанням, уможлиблюють забезпечення цілісної особистості майбутнього фахівця як професіонала.

Аналіз рівня сформованості окремих компонентів особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД на етапі формувального експерименту уможливив виокремлення інтегрованого показника цієї готовності в динаміці (табл. 1 та рис. 2).

Таблиця 1

**Рівень особистісно-професійної готовності  
майбутніх учителів початкової освіти до СПД**

Рівні	КГ, %		ЕГ, %	
	На початку Експерименту	Наприкінці Експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Високий	5,4	6,6	6,5	18,5
Достатній	20,9	20,3	18,3	35,2
Середній	53,4	53,3	52,2	36,5
Низький	20,2	19,9	23,0	9,8



**Рис. 2. Розподіл респондентів за рівнем особистісно-професійної готовності до СПД (за результатами формувального експерименту)**

Таким чином, доходимо висновку, що внаслідок упровадження структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до СПД виявлено чітку позитивну динаміку підвищення рівня їхньої особистісно-професійної готовності за всіма показниками дослідження.

У результаті апробації розробленої моделі професійної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до СПД підтвердилися гіпотетично визначені педагогічні умови, здатні забезпечити ефективність її реалізації: цілісність, системність у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; гуманістичний підхід до організації та управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців; соціально-педагогічне спрямування змісту вищої освіти шляхом міждисциплінарного інтегрування педагогічних і спеціальних дисциплін; поетапність процесу формування особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі; проектування соціально-виховного середовища ВПНЗ.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні та розробленні теоретико-методичного й організаційного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності “Початкова

освіта” до використання інноваційних освітніх технологій у моделюванні соціокультурного середовища навчальних закладів різних типів.

**Посилання:**

1. Будник, О. Підготовка майбутнього вчителя до змістово-функціонального моделювання соціально-педагогічної діяльності / О. Будник // Наукова скарбниця освіти Донеччини. — № 1. — 2014. — С. 49-56.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

**References (transliterated and translated):**

1. Budnyk O. Pidgotovka maybutnogo vchytelya do zmistovo-funktsionalnogo modelyuvannya sotsialno-pedagogichnoyi diyalnosti (Training of a future teacher in content-and-functional modelling of social and pedagogical activity) // Science treasury of Donetsk region education. 2014, № 1. P. 49-56.
2. Natsionalna strategiya rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku. Ukaz Prezidenta Ukrayiny vid 25 chervnya 2013 roku №344/2013 (National Strategy for the development of education in Ukraine for the period till 2021. Decree of the President of Ukraine dd. June 25, 2013 № 344/2013. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

Стаття надійшла до редакції 17.07.2013

*Е. Будник*

**Подготовка будущих учителей начальных классов к социально-педагогической деятельности (по результатам формирующего эксперимента)**

В статье отражены результаты экспериментальной апробации разработанной автором модели системы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к социально-педагогической деятельности. Приведена цель, задания, содержание и результаты формирующего эксперимента. Обоснованно целесообразность подготовки студентов экспериментальных групп специальности "Начальное образование" к социально-педагогической деятельности путем перестройки содержательного и процессуального аспектов академических занятий с педагогических дисциплин (лекций, семинаров, практикумов), самостоятельной внеаудиторной учебной и учебно-опытной работы. Согласно программы опытно-экспериментальной работы с помощью выделенного методического инструментария определено и представлено уровень сформированности личностно-профессиональной готовности студентов к социально-педагогической деятельности в начальных классах по пяти компонентам (когнитивному, мотивационному, социально-коммуникативному, морально-эстетическому и деятельностно-технологическому).

**Ключевые слова:** социально-педагогическая деятельность, профессиональное образование, методологический инструментарий, подготовка будущих учителей, личностно-профессиональная готовность, педагогические условия.

*О. Будник*

**Preparing Future Primary School Teachers for Social and Educational Activities (Based on the Results of Formative Experiment)**

The article highlights the results of experimental testing of the authors' model of the system of professional training of future primary school teachers for social and educational ac-

tivities. The author explains the goal, objectives, content and results of formative experiment. The article grounds the appropriateness of training of experimental group students of the specialty “Primary education” for social and educational activities through restructuring of contextual and procedural aspects of the academic classes on pedagogical subjects (lectures, seminars, workshops), independent academic and extracurricular educational and research work. In accordance with the program of the experimental work with the help of defined methodological tools the author identifies and presents the level of formation of personal and professional readiness of students for social and educational activities in primary school according to five components (cognitive, motivational, social and communicative, moral and aesthetic, action and technological).

**Key words:** social and pedagogical activity, professional education, methodological tools, future teachers training, personal and professional readiness, pedagogical conditions.

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

УДК 37.013.42:378.1

*Віра Корнят*

## **СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ ДІАГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Професійна діяльність соціального педагога є однією з багатопланових і трудомістких професій. Майбутній спеціаліст повинен бути підготовлений до неї вже у процесі навчання. Необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів у соціальній сфері, зумовлена також входженням України у світовий освітній простір [2].

Впродовж останніх десятиліть професія “соціальний педагог” займає все стійкіші позиції серед інших. Тому проблема якісної професійної підготовки майбутніх фахівців є особливо актуальною. Над її розв’язанням працюють і науковці, і практики. На основі аналізу основних напрямів наукових досліджень із питань професійної підготовки соціальних педагогів можна виділити: дослідження теоретико-методологічних основ професійної підготовки соціального педагога в Україні (Л. Міщик, І. Зверева, А. Капська, В. Поліщук), вивчення досвіду професійної підготовки соціальних педагогів за рубежом, зокрема в Німеччині, Польщі (С. Когут, О. Пришляк, Н. Микитенко), дослідження, пов’язані з проблемами формування професійних якостей, умінь соціальних педагогів, необхідних для успішного виконання окремих напрямів соціально-педагогічної діяльності (Р. Вайнола, З. Бондаренко, І. Ковчина, О. Лісовець, Р. Чубук та ін.), які розкривають суть і зміст роботи соціального педагога, проте відсутнє чітке окреслення тих умінь, які необхідні соціальному педагогу для якісного виконання професійної діяльності [5].

Метою статті є аналіз рівня сформованості діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів як важливої складової їх фахової підготовки.

Сформованість професійних умінь соціального педагога впливає на якість кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця. Уміння і навички, набуті у студентські роки, стають важливою умовою постійного вдосконалення професійної майстерності [1].

Соціальна діагностика – необхідна стадія соціально-педагогічної діяльності, початок роботи соціального педагога з будь-якою категорією клієнтів і будь-яким типом соціальних проблем. Жоден соціальний педагог не займається лише соціальною діагностикою, але кожний соціаль-

ний педагог разом з іншими обов'язками повинен виконувати функції соціального діагноста [4, с. 46]. Відмінною рисою діагностики є і те, що вона визначаються не тільки знаннями, але і навичками й уміннями, зокрема діагностичними, які потрібно формувати та розвивати.

Термін “формування” у науковій психологічній літературі трактується як “дія за значенням дієслова “формувати”: формувати – надавати чомусь форму, вид; організувати, складати, створювати” [3, с. 157]. В. Сластьонін пояснює термін “формування”, як процес оволодіння сукупністю стійких властивостей і якостей особистості [3, с. 155]. Психологи визначають цей процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи інших її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта й об'єкта суспільних відносин [3, с. 39].

С. Сисоєва зазначає, що формування – це педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості [6, с. 153]. Формування творчої особистості учня за своєю суттю є педагогічним управлінням розвитком творчих можливостей дитини, формуванням у неї таких творчих якостей, які забезпечують успішність у творчій діяльності, індивідуальне становлення особистості учня як суспільно-активної. Вчена розрізняє змістове наповнення поняття “формування” та “розвиток”, які в педагогічній літературі часто зустрічаються як синоніми. Під розвитком особистості вона розуміє зміни її внутрішніх задатків, спричинені внутрішніми факторами – суперечностями. Формування особистості – це подальший розвиток або становлення особистості, зумовлене зовнішніми факторами, що сприяють виникненню суперечностей як рушійної сили розвитку [6, с. 155].

З метою з'ясування сучасного стану сформованості діагностичних умінь у майбутніх соціальних педагогів, рівня обізнаності студентів про зміст діяльності соціального педагога та розуміння студентами ролі та місця діагностичних умінь в його професійній діяльності нами було проведено опитування серед студентів першого, другого, третього та четвертого курсів таких навчальних закладів: Педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка, Український католицький університет (місто Львів), Коломийський педагогічний коледж Державного вищого навчального закладу “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” (місто Коломия Івано-Франківської області), Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (місто Івано-Франківськ). Опитані студенти навчалися за напрямом підготовки “Соціальна педагогіка” за кваліфікаційним рівнем “бакалавр” або “молодший спеціаліст” на денній чи заочній формі навчання. Всього було опитано 372 особи.

Найперше ми виявляли, які уявлення мають студенти про професійні вміння соціального педагога. Серед умінь, якими має володіти соціальний педагог, студенти визначають такі (узагальнений показник): комунікативні – 48%; організаційні – 24% ; креативні – 11%; діагностичні – 10%; прогностичні – 4%; рефлексивні – 3%.

Серед перелічених найважливішими визначають: комунікативні – 52%; організаційні – 25%; креативні – 23%.

Як бачимо, студенти не визначають діагностичні вміння як найважливіші у своїй майбутній професійній діяльності. На нашу думку, це свідчить про те, що майбутні соціальні педагоги недооцінюють та не усвідомлюють важливість, необхідність діагностичних умінь у професійній діяльності соціального педагога.

Разом із тим, більшість студентів (54%) відчувають потребу в спеціальній підготовці та формуванні діагностичних умінь, не відчувають такої потреби 26%, а 20% вважають, що такі вміння в них розвинулися самі по собі у процесі професійної діяльності. Отже, майбутні соціальні педагоги потребують спеціально спрямованої підготовки для формування діагностичних умінь.

Варто зазначити, що більшість опитаних уявляє структуру, зміст необхідних діагностичних умінь. На запитання “Що ви розумієте під поняттям “діагностичні вміння соціального педагога” ми отримали такі відповіді: вміння визначати рівень розвитку дитини; вміння виявляти здібності та нахили дитини; вміння визначати особливості особистості дитини; вміння визначати стосунки в класі; вміння з’ясовувати причини відхилень у поведінці дитини; вміння визначати причини існування проблем у людини; вміння аналізувати проблемну ситуацію та робити відповідні висновки; вміння виявляти негативні явища в середовищі, оточенні дитини; вміння проводити психодіагностичні методики.

Перелічені студентами вміння частково відображають складові структури діагностичних умінь соціального педагога. Проте у студентів про них є неповне уявлення, оскільки вони не відносять сюди вміння аналізувати, класифікувати, узагальнювати інформацію, вміння вносити зміни та корективи у процесі виконання професійних завдань відповідно до можливостей і ситуацій. Разом із тим поза увагою студентів залишаються вміння оцінювати власні вміння, здійснювати самодіагностику рівня готовності для здійснення професійної діяльності, рефлексії над проведеною роботою, які ми вважаємо важливою складовою діагностичних умінь.

До дисциплін, які формують у досліджуваних діагностичні вміння, студенти віднесли психологію, загальну педагогіку, психодіагностику,

соціальну психологію, вікову психологію, психоконсультавання, психокорекцію, основи профорієнтації, соціальну педагогіку. Зазначимо, що назви предметів ми подали так, як вони названі в анкетах студентами. Припускаємо, що повна назва навчального курсу в навчальному плані підготовки фахівців може бути дещо іншою. Зустрічалися поодинокі відповіді такого плану: “На всіх без винятку предметах я можу розвиватися та формуватися як фахівець”, “Мені важко окреслити якийсь один предмет”. Відповіді підтверджують розуміння студентами, що окремі складові діагностичних умінь формуються у процесі вивчення фахових дисциплін, проте викладачі мали б зосереджувати більшу увагу на цей процес, оскільки в даному випадку він відбувається більшою мірою стихійно.

Відповіді студентів на запитання “Які організаційні форми навчальної діяльності формують у вас діагностичні вміння?” ми проаналізували за роками навчання. Так, не всі студенти I-го курсу змогли відповісти на дане запитання. Лише 3% відповіли: “коли готуюся до відповіді на семінарських”, “під час написання рефератів”. Решта студентів не дали жодної відповіді. Студенти II курсу зазначили у відповідях: на семінарських і практичних (40%), при написанні рефератів (30%), самостійно розвиваю їх (20%), працюючи в Інтернеті (10%). Студенти III курсу визначили їх таким чином: лекційні заняття (35%); семінарські заняття (27%); практичні заняття (25%); розв’язання практичних завдань (13%). Студенти IV курсу зазначили в такому порядку: практичні заняття (38%); на практиці (35%); лабораторні заняття (25%); виконання практичних завдань на заняттях в аудиторії (20%); розв’язання психологічних і педагогічних завдань (10%); робота з літературою (5%); лекції (5%). Таке ранжування, на нашу думку, свідчить про те, що у студентів молодших курсів ще недостатньо фахових знань, тому вони надають перевагу лекційним заняттям, на яких отримують інформацію. Студенти старших курсів володіють певними знаннями про зміст, структуру професійної діяльності соціального педагога, уявляють, де і як вони можуть удосконалювати необхідні вміння. Таким чином, ми бачимо, що існуючі форми навчання, їх змістове наповнення неповною мірою дають можливість сформувати діагностичні вміння в такому вигляді, які ми визначили, вважаючи їх оптимальними для фахової професійної діяльності.

Крім того, студенти не розуміють відмінностей між формою і методом навчання. Відповідно, коли ми просили назвати методи, які сприяють формуванню у них діагностичних умінь, були отримані подібні відповіді (студенти мали можливість назвати декілька методів): робота над розв’язанням педагогічних і психологічних завдань – (44%); педа-



гогічна практика (38%); завдання на практиці (25%); написанні курсової роботи (20%); проведення психологічних методик (18%).

Студенти навчальних закладів сприймають як належне теоретичне навчання у стінах навчального закладу. Разом із тим, у них недостатнє уявлення про роль і місце педагогічної практики у процесі їх професійного формування. Аналіз стану педагогічних практик дозволив зробити висновок, що більша частина студентів (65%) мають високий або середній рівень теоретичної підготовки, проте лише 29% зазначили, що можуть отримані знання застосувати на практиці. Чітке окреслення меж, де студенти можуть професійно та грамотно приймати рішення, негативно впливає на формування у них діагностичних умінь. Разом із тим, ми не заперечуємо, що теоретична підготовка може сприяти та посилювати ефективність педагогічної практики за умови, якщо впродовж усього навчання вона буде органічно пов'язана з практичною діяльністю студента. Крім того, в окремих закладах практика має безперервний характер (Педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка, Коломийський педагогічний коледж). Водночас у вищих навчальних закладах (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Український католицький університет) педагогічна практика не носить такого характеру. Порівняння результатів відповідей показали, що в першому випадку рівень сформованості діагностичних умінь є вищим. Тобто особливості навчання у педагогічних коледжах більш сприятливі для формування практичних умінь майбутніх фахівців. Саме ці студенти зазначили, що педагогічна практика – важливий етап у формуванні діагностичних умінь. Більшість зазначає, що саме в ході практики відчули потребу в таких уміннях (87%), їх недостатньому розвитку (47%). Серед завдань, які мали виконати студенти в ході педагогічної практики, що вимагали використання саме такої групи вмінь, були: проведення спостережень за дітьми, проведення анкетування, психодіагностики розвитку дитини, соціометрія.

Нами було проведений аналіз змісту, форм і методів навчання майбутніх соціальних педагогів. Він показує, що у процесі професійної підготовки студенти вивчають низку психолого-педагогічних дисциплін, які мають значні можливості для підготовки студентів до діагностичної діяльності. Проте більшість із них не передбачає цілеспрямованої роботи з формування діагностичних умінь. Ми вважаємо, що потребують коригування курси “Основи психодіагностики та психокорекції”, “Основи соціально-педагогічних досліджень”, зокрема щодо забезпечення професійно-педагогічної спрямованості змісту навчання, активізації пізнавальної та творчої діяльності студентів, розширення практичної підготовки, органі-

зації ефективної самостійної роботи студентів, встановлення міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами професійно орієнтованого циклу, які можуть сприяти формуванню й удосконаленню діагностичних умінь.

Отже, на основі аналізу результатів проведеного опитування можна стверджувати, що у більшості майбутніх соціальних педагогів діагностичні вміння сформовані недостатньо. Студенти мають поверхневі знання про методи діагностики, які використовує соціальний педагог у своїй роботі, зокрема про психодіагностичні, які є важливими діагностичними методами у професійній діяльності соціального педагога.

Отримані результати переконливо доводять необхідність цілеспрямованого формування діагностичних умінь у майбутніх соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки.

Таким чином, на основі вищесказаного можна визначити такі причини недостатнього рівня сформованості діагностичних умінь: 1) у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів формуванню діагностичних умінь не надається належна увага, прослідковується відсутність чіткої установки на формування у студентів діагностичних умінь, наголошується більше на формуванні комунікативних та організаторських умінь; 2) знання, отримані студентами під час навчання, не завжди підкріплюються практичними діями; не повною мірою використовуються технології, які б забезпечили інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь; 3) незнання у студентів сутності, змісту, структури діагностичних умінь; 4) зміст навчальних дисциплін, форми та методи її викладання неповною мірою сприяють глибокому засвоєнню відповідних знань і формуванню діагностичних умінь у студентів; 5) діагностичні вміння, сформовані на репродуктивному рівні, не стимулюють самостійну діагностичну діяльність студентів; 6) у процесі навчання недостатня увага приділяється творчому розвитку студента, творчому застосуванню отриманих знань у нестандартних ситуаціях; 7) викладачі не застосовують інноваційні технології навчання, які б сприяли формуванню діагностичних умінь; 8) завдання педагогічної практики недостатньо дають можливість сформувати й удосконалити діагностичні вміння у студентів і спрямовані в основному на здійснення корекційної, розвивальної роботи з дітьми, носять репродуктивний характер.

Отже, формування діагностичних умінь – важлива складова в загальній структурі професійних умінь, якими повинен володіти соціальний педагог. Її розв'язання позитивно вплине на якість професійної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Тому подальшого дослідження потребує розробка та запровадження цілісної педагогічної технології на-

вчання (змісту, форм, методів) у практику роботи педагогічного коледжу з метою формування у студентів діагностичних умінь.

**Посилання:**

1. *Багрій, В. Н.* Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук / *В. Н. Багрій* ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2010. — 20 с.
2. *Гайдук, Н. М.* Професійна підготовка соціальних працівників в національному університеті “Львівська політехніка” / *Н. М. Гайдук* // Педагогіка і психологія професійної освіти — 2006. — № 5. — С. 123—137.
3. *Немов, Р. С.* Психологія : учебн. пособ. / *Р. С. Немов*. — М. : Просвещение, 1990. — 301 с.
4. *Парфанович, І. І.* Соціальна діагностика : курс лекцій / *І. І. Парфанович*. — Тернопіль, 2009. — 182 с.
5. *Першко, Г. О.* Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності як педагогічна проблема / *Г. О. Першко* // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. — Київ : КМПУ мені Бориса Грінченка, 2009. — № 11. — С. 203—207.
6. *Сисоєва, С. О.* Основи педагогічної творчості : підручник / *С. О. Сисоєва*. — Київ : Міленіум, 2006. — 346 с.
7. *Сластенин, В. А.* Педагогіка / *В. А. Сластенин*. — М. : Просвещение, 1977. — 362 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bahriy V.* Formuvannya profesiynykh umin maybutnykh sotsialnykh pedahohiv u protsesi pedahohichnoyi praktyky : avtoref. dys. ... kandydata pedahohichnykh nauk (Formation of professional skills of future social workers during teaching practice : author's abstract of the Ph.D. dissertation in pedagogical sciences). Vinnytsia, 2010. 20 p.
2. *Hayduk N.* Profesiyna pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v natsionalnomu universyteti “Lvivska politehnika” (Professional raining of social workers in the National University “Lviv Polytechnic”) // Pedagogy and psychology of professional education, 2006, № 5. P. 123-137.
3. *Nemov R.* Psikhologiya : uchebn. posob. (Psychology : textbook). Moscow, 1990. 301 p.
4. *Parfanovych I.* Sotsialna diahnostyka : kurs lektsiy (Social diagnosis: lectures). Ternopil, 2009. 182 p.
5. *Pershko H.* Pidhotovka maybutnykh sotsialnykh pedahohiv do profesiynoyi diyalnosti yak pedahohichna problema (Preparation of future social workers to the professional activity as a pedagogical problem). Kyiv, 2009, №11. P. 203-207.
6. *Sysoeva S.* Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti : pidruchnyk (Fundamentals of educational work : textbook). Kyiv, 2006. 346 p.
7. *Slastenin V.* Pedagogika (Pedagogy). Moscow, 1977. 362 p.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2013

**В. Корнят**

**Современное состояние сформированности диагностических умений  
будущих социальных педагогов**

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности на современном этапе. Представлена классификация основных направлений научных исследований по вопросам подготовки социальных педагогов к выполнению ими профессиональной деятельности. На основе проведенного анкетирования среди студентов (будущих социальных педагогов) в педагогических колледжах города Львова, Коломый, Прикарпатского национального универ-

ситета имени Василия Стефаника, Украинского католического университета осуществлен анализ уровня сформированности диагностических умений как важной составляющей профессиональной компетентности социального педагога, на основе чего сделан вывод об их низком уровне (студенты не в полной мере осознают значимость диагностических умений в профессиональной деятельности социального педагога, испытывают потребность в их наличии в ходе педагогической практики). Сделаны выводы о необходимости разработки и внедрения целостной педагогической технологии обучения (содержания, форм, методов) в практику работы педагогического колледжа с целью формирования у студентов диагностических умений.

**Ключевые слова:** социальный педагог, профессиональная подготовка, диагностические умения, уровень сформированности, педагогическая технология обучения.

*V. Kornyat*

### **Current State of Formadness of Diagnostic Skills of the Future Social Workers**

The paper considers the problem of professional training of future social workers to the professional activity at the present day. The author proposes classification of the main areas of researches on the questions of social teachers' preparation to their professional activity. Basing on the survey made among students (future social workers) in pedagogical colleges of Lviv, Kolomyia, V. Stefanyk Carpathian National University, Ukrainian Catholic University, the author analyzes the level of formation of diagnostic skills as an important component of professional competence of social teacher. Basing on it the article concludes about their low level (students are not fully aware of the significance of diagnostic skills in the professional activity of social teacher and have lack of diagnostic skills during their teaching practice). The author makes the conclusion about the need to develop and implement integral educational technology training (content, forms, methods) into the practice of pedagogical college in order to develop students' diagnostic skills.

**Key words:** social teacher, professional training, diagnostic skills, level of formation, educational technology of training.

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

УДК 159.92(3.2+2.736.3):316.6(12+14.5)

*Ігор Корнієнко*

## **ОСОБИСТІСНІ РИСИ УЧНІВ ІЗ ПОВНИХ І НЕПОВНИХ СІМЕЙ**

Сучасна економічна ситуація створює передумови для розвитку соціальних стресових розладів, які характеризуються комплексом психотравмуючих чинників, пролонгованих у часі. На рівні сім'ї відбувається руйнація усталених упродовж кількох поколінь стереотипів, норм і цінностей, що змушує сім'ю перейти на інший рівень розвитку, віднайти інноваційні засоби подолання кризової ситуації та в кінцевому результаті приводить до зміни старих або формування нових якостей особистості [7, с. 10-11].

У психологічній літературі аналізується, в основному, виховний потенціал сім'ї, ієрархічна структура подружжя, особливості стосунків між батьками і дітьми, роль сім'ї у процесі збільшення народонаселення. Майже не враховується процес формування психофізіологічної, особистої, соціальної ідентичності дитини [13, с. 244; 23, с. 61-65]. Недостатньо уваги приділяється формуванню особистісних рис дитини, мало вивчений вплив ситуації повної та неповної сім'ї на подальший життєвий шлях особистості [14, с. 112-113].

На наш погляд, життєва ситуація, в якій знаходиться дитина, впливає на формування окремих рис особистості. Вивчення особистісних рис дитини залежно від життєвої ситуації її розвитку дасть можливість передбачити та коректувати поведінку як окремої особистості, так і відповідної соціальної групи.

Сім'ю, відповідно до канонів соціології, можна віднести до первинної групи, первинною в тому значенні, що вона дає індивіду найбільш ранній і повний досвід соціальної єдності. Первинна група є відносно невеличкою за кількістю членів групою, у якій підтримуються стійкі безпосередні особистісні емоційно забарвлені контакти, є спільні цінності та зразки поведінки. Вона є порівняно незалежною від ширшого суспільства, хоча повною мірою відображає його дух [1, с. 95].

У психології існує достатньо багато визначень поняття "сім'я". Найчастіше застосовується дефініція, в якій сім'я визначається як форма спілкування поєднаних шлюбом чоловіка та жінки, їх дітей (власних чи усиновлених), а також у деяких випадках інших людей, пов'язаних із переліченими вище особами родинними зв'язками [16, с. 117]. Таке визначення містить найбільш суттєві характеристики сім'ї на різних етапах її розвитку, включаючи стадії формування або розпаду.

Сім'ю слід розглядати як найважливіший компонент індивідуального середовища дитини, де відбувається формування особистості дитини та її соціально-емоційний розвиток під дією інтраіндивідуальних (особливості темпераменту, в основі якого лежать вроджені фізіологічні процеси), інтеріндивідуальних (досвід спілкування дитини з батьками, який інтерпретується в термінах “надійних” і “ненадійних” взаємовідносин) і макросистемних сил (економічне становище генетичної сім'ї, освіту батьків, характер взаємовідносин у сім'ї) [4, с. 101; 26, с. 291-314].

Впродовж життєвого циклу сім'я зустрічається з рядом проблем, серед яких найбільшою гостротою вирізняються ті, які виникають за відсутності в сім'ї одного з її членів. У таких неповних сім'ях серйозної деформації зазнають процеси виховання та соціалізації дитини. В Україні найбільш поширеним типом неповної сім'ї є материнські сім'ї, тобто такі, де відсутній батько. Причому таких неповних сімей виділяють дві категорії: батьки офіційно розлучені, а їх приблизно 55%, а також ті, в яких діти народилися поза шлюбом або їх матері не взяли шлюб, – 19% [8, с. 36].

Такі сім'ї мають ряд спільних порушень. По-перше, не виконується одна з ролей, необхідних для успішного функціонування сім'ї, на її місці утворюється порожнеча. По-друге, дитина не адаптується до факту тієї події, яка спричинила несприятливий розвиток і атмосферу сім'ї [2, с. 18; 20, с. 135].

У неповних сім'ях, як показують дослідження, дитина сильно залежить від матері, що часто поєднується з почуттям ворожості до неї, а відсутність батька спричиняє його ідеалізацію [9, с. 45]. Діти з неповних сімей часто мають занижений рівень домагань, у них вищий рівень тривожності, частіше зустрічаються невротичні симптоми, а це негативно позначається на їхньому майбутньому, навчальній успішності, самоповазі [15, с. 92; 19, с. 22]. Такі діти, порівняно з дітьми з повних сімей, мають обмежені можливості розвивати свої здібності, більш схильні до вживання алкоголю, правопорушень.

При появі батька поведінка матері змінюється, дитина губиться і не знає, як вона сама повинна себе поводити, оскільки ситуація повної сім'ї здається нереальною [3, с. 79-80].

Для хлопців характерним є засвоєння “жіночих” рис поведінки – пасивності, нерішучості, невпевненості тощо. Констатуються відхилення у сфері статевого формування, статево-рольового визначення і самовизначення. Протилежним є намагання засвоїти спотворений вульгаризований образ “чоловічої” поведінки. Хворобливо загострене прагнення утвердитись у чоловічій ролі призводить до посилення протестних форм поведінки, виявів агресивності та конфліктності щодо оточення. Відхилення у формуванні

статевої сфери збільшує ймовірність ускладнень у статевому дозріванні підлітка, що згодом проявляється у дорослому житті. Статєво-рольове самовизначення хлопчиків із неповної сім'ї відбувається з певним запізненням. У значної частини дітей, які виховуються в умовах відсутності або обмеження батьківської опіки, розвиваються специфічні типи поведінки, які характеризуються суперечливими рисами: апатією, пасивністю, контрастними емоційними реакціями, легкістю входження в контакт, різко вираженими тенденціями демонстративної поведінки, яскраво вираженим інтересом до оточуючих, ранньою мастурбацією, захопленням їжею, сексуальними зв'язками, аутичними тенденціями, нарцисизмом тощо [5, с. 6-7].

Розлучення батьків позбавляє дитину почуття безпеки, утруднює усвідомлення своєї власної значущості, власного "Я". У дитини з неповної сім'ї зникають упевненість, врівноваженість, що позначається на взаємовідносинах з іншими людьми поза домом.

Слід мати на увазі, що в ситуації неповної сім'ї змінюється не лише кількість, але й якість взаємовідносин. У дитини, яка живе з одним із батьків, менше можливості знайомитись із різними варіантами соціального досвіду. Обмежене коло основних соціальних ролей, які пізнає дитина в неповній сім'ї, може позначитися на її розвитку, оскільки знайома лише одна роль – одного з батьків. Вважають, що обмежені можливості знайомства з різними суспільними ролями в неповній сім'ї більше стосуються дівчат, оскільки хлопчики завдяки спортивним, технічним та іншим інтересам знаходять достатню кількість чоловічих прикладів, а дівчата, які виховуються однією матір'ю, можуть створити неправильне враження про чоловіків, що може призвести до деформованого уявлення про сімейно-шлюбні відносини, в тому числі про еротіку та секс [25, с. 1-14], хоча за більшістю особистісних якостей батьки схильні оцінювати дівчат вище, ніж хлопчиків.

Існує три основні реакції дітей на розлучення: 1) ворожість, якою супроводжується розлучення, оскільки у дітей знижується почуття власного благополуччя, розвиваються страхи, дратівливість; 2) переживання, викликане змінами в способі життя дитини; 3) втрата відчуття впевненості та емоційної підтримки [6, с. 31; 10, с. 519-520; 25, с. 303-312].

Оскільки особистість – якісно нове утворення, яке формується у процесі взаємодії людини з умовами соціального середовища [22, с. 111], уклад сім'ї суттєво впливає на формування рис особистості неповнолітніх.

Доцільним вбачається вивчення рис особистості учнівської молоді, що мають суттєвий вплив на формування усвідомлення власного "Я" та моделі поведінки в системі соціальних зв'язків. Процес формуван-

ня рис особистості великою мірою зумовлений впливом умов сімейного виховання.

З метою вивчення особистісних рис учнівської молоді нами був використаний “Багатофакторний особистісний опитувальник” Р. Кеттелла, призначений для дітей різного віку. Дана методика широко використовується у шкільній психодіагностичній практиці з 1949 року. Опитувальник Р. Кеттелла має високий ступінь надійності та валідності, адаптований до різних вікових груп і може використовуватися під час моніторингових досліджень. Використаний варіант методики для підлітків дозволяє визначити міру прояву рис характеру особистості, функціонально незалежна природа яких встановлена низкою факторно-аналітичних досліджень [11, с. 409; 18, с. 240].

Діагностика акцентуацій характеру старшокласників проводилася нами на основі “Модифікованого патохарактерологічного діагностичного опитувальника” (МПДО), запропонованого С. Подмазіним, який є модифікацією “Патохарактерологічного діагностичного опитувальника” (ПДО), розробленого А. Личко [17, с. 4; 12, с. 59].

Також використовувався тест визначення рівня суб’єктивного контролю (РСК) [21, с. 49-53], що дозволяє оцінити, наскільки в особистості сформований рівень суб’єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями.

З метою визначення рівня тривожності нами була використана методика “Шкала тривожності” Дж. Тейлора [18, с. 175]. У дослідженні взяли участь учні 10-11 класів загальноосвітніх шкіл м. Львова та професійно-технічних навчальних закладів (Львівського вищого професійного художнього училища, Львівського вищого професійного політехнічного училища та Стебницького професійного ліцею): 129 юнаків і 133 дівчини, разом 262 особи.

Аналіз результатів порівняльного аналізу середніх арифметичних показників психодіагностичного обстеження двох груп дітей (перші – виховувалися у повних сім’ях; другі – у неповних (без батька)) свідчить про те, що у показниках методики Р. Кеттелла значущих відмінностей між середніми арифметичними значеннями у цих групах не виявлено, проте близькими до значущих можна вважати відмінності за показниками G (Підвладність почуттям – Висока нормативність поведінки) –  $t$ -критерій Стьюдента дорівнює 1,966; рівень ймовірності  $p=0,0506$  та A (Замкнутість – Комунікабельність) –  $t$ -критерій Стьюдента дорівнює 1,891; рівень ймовірності  $p=0,0599$ . На основі цього можна говорити про такі тенденції:

1. G (Підвладність почуттям – Висока нормативність поведінки). Діти з повних сімей більшою мірою засвоюють суспільні норми поведінки та



застосовують їх для самоконтролю над почуттями порівняно з дітьми з неповних сімей, яким більше властиві вільний прояв емоцій, менший контроль над виявленням почуттів. Відносно високі середньогрупові оцінки за цією шкалою в дітей із повних сімей (6,5 балів) свідчать про високу нормативність, сильний характер, врівноваженість, відповідальність, наполегливість, стійкість, рішучість, емоційну дисциплінованість, зібраність, розвинуте почуття обов'язку, дотримання моральних стандартів і правил, точність, наполегливість у досягненні мети, спрямованість на справу.

Діти з неповних сімей частіше виявляють незгоду з загальноприйнятими моральними нормами, стандартами. Вони мінливі, гнучкі, можуть викликати недовіру, можуть нехтувати обов'язками, бувають лінькуватими, безпринципними, неорганізованими, безвідповідальними; можлива антисоціальна поведінка.

2. А (Замкнутість – Комунікабельність). Діти з неповних сімей брак спілкування в сім'ї схильні компенсувати збільшенням комунікативних контактів з іншими людьми (середньогрупові оцінки за цією шкалою наближаються до високих – 6,8 балів). Вони більш відкриті, природні, довірливі, готові до єднання, легко пристосовуються, конформні.

Діти з повних сімей комунікабельні, але не витрачають надмірних зусиль у пошуках додаткового спілкування (середньогрупові оцінки – 5,7 балів – у межах середньої норми), що може свідчити про їх самодостатність.

За результатами порівняння показників методики МПДО у групі дітей із неповних сімей спостерігається переважання середніх оцінок за всіма шкалами методики порівняно з групою дітей із повних сімей. Це може бути наслідком того, що в неповних сім'ях діти не мають достатніх умов для гармонійного розвитку. Значущу відмінність між порівнюваними групами виявлено у шкалі тривожно-педантичного типу: діти з неповних сімей, порівняно з дітьми з повних сімей, більш несміливі, невпевнені в собі, сором'язливі; почуття власної неповноцінності намагаються маскувати у самоствердженні через такі види діяльності, де краще можуть розкрити свої здібності. У поєднанні зі значно нижчими оцінками за шкалою нормативності поведінки, вищі оцінки за шкалою тривожності та педантичності можуть бути ознакою внутрішнього конфлікту особистості: така дитина потребує уваги та схвалення оточення й одночасно не сприймає соціальні норми та відкидає авторитети, тим самим поглиблює внутрішній конфлікт. Самоствердження дітей із неповних сімей може відбуватися в антисоціальній діяльності. Властиві їм із дитинства образливість, чутливість, сором'язливість заважають зближенню зі значущими людьми. Особливо хворобливо реагують на ставлення до них оточуючих: не пере-

носять глузування, не вміють постояти за себе, відстояти правду при несправедливих звинуваченнях. Часткове незнання і неприйняття соціальних норм призводять до неадекватних агресивних реакцій (на оточення та/або на себе), що викликає, у свою чергу, негативну реакцію оточуючих.

Також звертає на себе увагу тенденція зростання оцінок у контрольній шкалі у групі дітей із неповних сімей, хоча критерій Стьюдента при порівнянні середніх арифметичних груп дітей із повних і неповних сімей не досягає рівня значущості, але наближається до нього ( $t=-1,908$ ;  $p=0,0578$ ). Подібна тенденція спостерігається у шкалах неправди інших методик: методики РСК, методики для визначення особистісної тривожності Дж. Тейлора. Це свідчить про прагнення дітей із неповних сімей (навіть за рахунок подання неправдивої інформації) виставити себе у кращому світлі, бажання відповідати очікуванням оточуючих.

Вплив укладу сім'ї на формування характерологічних рис особистості в узагальненому вигляді представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

### **Характерні особливості дітей залежно від укладу сім'ї**

<b>Уклад сім'ї</b>	<b>Характерні особливості дітей</b>
Повна сім'я	Адекватний рівень домагань залежно від соціально-економічного статусу сім'ї; ситуативне підвищення рівня тривожності; позитивна самоконцепція й адекватна самооцінка; відносно широкі можливості в розвитку здібностей; адекватне статево-рольове визначення та самовизначення; відповідність агресивності та конфліктності віковим нормам; почуття безпеки; активність, у тому числі соціальна; впевненість стосовно власного майбутнього; правильні уявлення про сімейно-шлюбні відносини, еротичу, секс; дратівливість адекватно і відповідно до ситуації; ситуативна ворожість.
Неповна сім'я	Занижений рівень домагань; підвищений рівень тривожності; наявність невротичних симптомів; занижена самоповага; схильність до вживання алкоголю, правопорушень; обмеження в розвитку здібностей; відхилення у сфері статевого формування, статево-рольового визначення і самовизначення; протестні форми поведінки: агресивність, конфліктність; пасивність та апатія; контрастні емоційні реакції; відсутність почуття безпеки; невпевненість, неврівноваженість; деформовані уявлення про сімейно-шлюбні відносини, у тому числі про еротичу і секс; ворожість; дратівливість.

На основі вищезазначеного можна зробити такі висновки:

1. Сім'я є одним із найголовніших факторів впливу на формування рис особистості.

2. Діти з повних сімей краще засвоюють суспільні норми, а їх поведінка характеризується більшою нормативністю. Натомість діти, які виховуються в неповних сім'ях, у силу сімейної структури характеризуються наявністю внутрішнього конфлікту, який впливає на їх життєдіяльність.

3. Батьківська сім'я впливає на амбіційні тенденції – у дітей із повних сімей вони виражені сильніше, такі діти мають адекватний рівень домагань залежно від соціально-економічного статусу сім'ї; сформовану систему потреб і бажань. Неповна сім'я не дає дитині чіткої системи потреб і прагнень саморозвитку, може сприяти розвитку невротичної особистості.

**Посилання:**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. — М. : Аспект Пресс., 2004. — 365 с.
2. Бевз, Г. Приймні сім'ї. — К. : ГЛАВНИК, 2006. — 111 с.
3. Васютинський, В. О. З досвіду психологічного вивчення особливостей статево-рольового самовизначення хлопчиків-підлітків з неповної сім'ї // Проблеми сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді. — К., 1995. — С. 79-81.
4. Галигузова, Л. Н. Проблемы социальной изоляции детей // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 101.
5. Діти вулиці: хто вони і як їм допомогти / Упоряд. : О. Главник, Н. Комарова. — К. : ГЛАВНИК, 2006. — 111 с.
6. Думитрашук, Т. А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопросы психологии. — 1996. — № 2. — С. 31.
7. Кісарчук, З. Г. Психологічна допомога сім'ї. — Київ, 1998. — 121 с.
8. Кісарчук, З. Г. Психологічна допомога сім'ї. Кн. 1. : Навчальний посібник (у 3 книгах) / З. Г. Кісарчук, О. І. Єрмусевич. — К. : ГЛАВНИК, 2006. — 112 с.
9. Кон, И. С. Ребёнок и общество. — М., 1988. — 238 с.
10. Крайг Грейс. Психология развития. — С.-Пб. : “Питер”, 2000. — 615 с.
11. Лемак, М. В. Психологу для роботи / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. — Ужгород : В-во Олександрії Гаркуші, 2012. — 616 с.
12. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л. : Медицина, 1983. — 256 с.
13. Москаленко, В. В. Соціальна психологія: підручник. — К. : Центр навч. літератури, 2008. — 668 с.
14. Основи практичної психології / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н., Рибалка В. — К. : Либідь, 1999. — 534 с.
15. Панок, В. Г. Психологія життєвого шляху особистості / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. — К. : Ніка-Центр, 2006. — 277 с.
16. Піча, В. М. Соціологія : Курс лекцій / В. М. Піча, О. М. Семашко. — К. : Заповіт, 1996. — 344 с.
17. Подмазін, С. І. Тести для діагностики акцентуацій характеру у підлітків / За ред. Ю. З. Гільбуха. — К. : НППЦ Перспектива, 1996. — 52 с.
18. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учебное пособие. — М. : Издательский дом “БАХРАХ”, 1998. — 570 с.
19. Пухова, Т. И. Развитие представлений о семейных отношениях у детей // Вопросы психологии. — 1996. — № 2. — С. 22.
20. Раппопорт, С. С. Послеразводная ситуация в восприятии разведённых // Человек после развода. — Вильнюс, 1985. — 272 с.
21. Самооцінка учня / Упоряд. : С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. — К. : Главник, 2004. — 110 с.

22. Соціологія і психологія : Навч. посібн. / За ред. Ю. Ф. Пачковського. — К. : Каравела, 2009. — 760 с.
23. Erikson, E. H. Identity, Psychological // International Encyclopedia of the Social Sciences. — Vol. 7. — N. Y., 1988. — P. 61-65.
24. Hetherington, E. M. Coping with marital transitions: A family systems perspective // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1992. — 57 (2-3). — Serial No. 227. — P. 1-14.
25. Hetherington, E. M. Marital transitions : A child's perspective / E. M. Hetherington, M. Stanley-Hagan, E. R. Anderson // American Psychologist. — 1989. — № 44. — P. 303-312.
26. Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood / Rubin K. H., Asendorpf J. B. (eds.). — Hillsdale : N.J. Lawrence Erlbaum Ass, 1993. — P. 291-314.

**References (transliterated and translated):**

1. Andreeva G. Socialnaya psichologia (Social psychology). Moscow, 2004, 365 p.
2. Bezv G. Priyomnye semyi (Receiving families). Kyiv, 2006, 111 p.
3. Vasjutinskiy V. Z dosvidu psichologichnogo vyvchennja osoblyvostei statevo-roliovogo samovyznachennja hlopchykiv (On the experience of psychological study of features of sexual self-determination of boys). Kyiv, 1995. P. 79-81.
4. Galiguzova L. Problemy socialnoi izolyatsii detei (Problems of social isolation of children). Moscow, 1996. P. 101.
5. Dumitrashku T. Struktura semii i kognitivnoe razvitie detei (Family pattern and cognitive development of children). Moscow, 1996. P. 31.
6. Kisarchuk Z. Psichologichna dopomoga simyi (Psychological help to a family). Kyiv, 1998. 121 p.
7. Kisarchuk Z., Ermusevich O. Psichologichna dopomoga simyi (Psychological help to a family). Kyiv, 2006. 112 p.
8. Kon I. Rebenok i obzchestvo (Child and a society). Moscow, 1988. 238 p.
9. Kraig G. Psichologia razvitiya (Psychology of the development). St. Petersburg, 2000. 615 p.
10. Lemak M., Petrizce V. Psichologu dlia roboty (To the psychologist for work). Uzhgorod, 2012. 616 p.
11. Lichko A. Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov (Psychopathies and character accentuations for teenagers). Leningrad, 1983. 256 p.
12. Moskalenko V. Socialna psichologia: pidruchnik (Social psychology: textbook). Kyiv, 2008, 668 p.
13. Glavnik O., Komarova N. Dity vulytsi: hto vony i yak im dopomohty (Children of street: who are they and how to help them). Kyiv, 2006. 111 p.
14. Panok V., Titarenko T., Chepeleva N., Rybalka V. Osnovy praktychnoi psichologii (Bases of practical psychology). Kyiv, 1999. 534 p.
15. Panok V., Rud G. Psichologia zhyttievogo shlyahu osobystosti (Psychology of course of life of a personality). Kyiv, 2006. 277 p.
16. Picha V., Semashko O. Sociologiya: Kurs lekciy (Sociology: course of lectures). Kiev, 1996. 344 p.
17. Podmazin S. Testy dlya diagnostiki akcentuaciy kharakteru u pidlitkiv (Tests for diagnostics of accentuations in teenagers). Kyiv, 1996. 52 p.
18. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie (Practical psychoactivator. Methodologies and tests. Textbook). Moscow, 1998. 570 p.
19. Pukhova T. Razvitie predstavleniy o semeynykh otnosheniyah u detey (Development of ideas about domestic relations for children). Moscow, 1996. P. 22.
20. Rappoport S. Poslerazvodnaya situatsiya v vospriyatii razvedennykh (Afterdivors situation in perception of divorcee). Vilnius, 1985. 272 p.
21. Maksimenko S., Shevchenko N., Glavnik O. Samootsinka uchnia (Self-appraisal of a student). Kyiv, 2004. 110 p.
22. Pachkovskiy U. Sociologiya i psichologiya (Sociology and psychology). Kyiv, 2009, 760 p.

23. Erikson E. H. Identity, Psychological // International Encyclopedia of the Social Sciences. – Vol. 7. – N. Y., 1988. – P. 61-65.
24. Hetherington E. M. Coping with marital transitions: A family systems perspective // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1992. – 57(2-3). – Serial No. 227. – P. 1-14.
25. Hetherington E. M., Stanley-Hagan M., Anderson E. R. Marital transitions : A child's perspective // American Psychologist. – 1989. – N 44/ – P. 303-312.
26. Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood / Rubin K. H., Asendorpf J. B. (eds.). – Hillsdale : N.J. Lawrence Erlbaum Ass, 1993. – P. 291-314.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2013

**И. Корниенко**

### **Личностные черты учащихся из полных и неполных семей**

В статье анализируется ситуация полной и неполной семьи и формирование черт личности учащейся молодежи. Анализируются общие проблемы неполных семей, которые возникают на протяжении их жизненного цикла, описывается влияние развода на поведение несовершеннолетних, количество и качество взаимоотношений с другими людьми, уровень усвоения маскулинных и фемининных черт, выделяются основные реакции детей на развод родителей. Описывается зависимость от матери в поведении, усвоение социальных ролей и поло-ролевое самоопределение ребенка, осознание собственного “Я”. Представлены результаты сравнительного анализа средних арифметических показателей психодиагностического обследования двух групп детей: первые воспитывались в полных семьях, вторые – в неполных (без отца) семьях по методикам: “Модифицированному патохарактерологическому диагностическому опроснику”, предложенному С. Подмазиным, “Многофакторному личностному опроснику” Р. Кеттелла, методике определения уровня субъективного контроля, шкале тревожности Дж. Тейлора.

**Ключевые слова:** полная семья, неполная семья, черты личности, поведение, учащиеся.

**I. Kornienko**

### **Personality Features of Students from Traditional and Single Parent Families**

The article analyzes the situation of traditional and single parent families and formation of personality features of students. The author analyzes general problems of single-parent families that occur throughout their life cycle, describes the effects of the divorce on the behavior of juveniles, number and quality of relationships with other people, level of achievement of masculine and feminine features; highlights the main children's reactions to their parents' divorce. The paper describes the dependence on the mother's behavior, learning social roles and sex-role self-determination of a child, the awareness of his/her own “Ego”. The author presents the results of comparative analysis of middle arithmetic indexes of psychodiagnostic examination of two groups of children: first of them were raised in two-parent families, the second ones were brought up in single parent family (without a father) according to techniques: “Modified pathocharacterological diagnostic questionnaire” proposed by S. Podmazin, “Multiple-factor personality questionnaire” by R. Cattell, and the method of determining the level of subjective control by J. Taylor anxiety scale.

**Key words:** traditional family, single parent family, personality features, behavior, students.

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

УДК 377.3:004

*Лариса Данильчук*

## **РОЛЬ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У СОЦІАЛЬНІЙ ПРОФІЛАКТИЦІ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ**

Сучасний світ характеризується зміною суспільних парадигм, які відображаються в усіх сферах життєдіяльності. Неабиякий вплив на формування світоглядних позицій сучасної особистості здійснюють засоби масової інформації, іноді зумовлюючи деформацію моральних норм і спотворення суспільних цінностей. Створюючи міфи про “красиве життя”, ЗМІ фактично налаштовують людину на пошук швидкого збагачення, як то: нелегальне працевлаштування за кордоном, доступність послуг секс-індустрії, наживу за рахунок іншої особи, експлуатацію та ін. За таких обставин люди часто стають заручниками ситуації торгівлі людьми.

Водночас виникає низка суперечливих питань щодо профілактичної діяльності ЗМІ у проблемі протидії торгівлі людьми. Останнє зумовлює мету нашої статті – дослідження ролі засобів масової інформації у соціальній профілактиці торгівлі людьми.

Засоби масової інформації (ЗМІ), мас медіа (Mass media) – преса (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, інтернет, кінематограф, звукозаписи та відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити та панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп’ютерні та інші лінії зв’язку. Всім цим засобам притаманні якості, що їх об’єднують – звернення до масової аудиторії, доступність багатьом людям, корпоративний зміст виробництва і розповсюдження інформації. Термін мас-медіа застосовується також до організацій, які контролюють ці технології, наприклад, телевізійних каналів або видавництв [13].

ЗМІ як соціальний інститут досліджували Н. Богомолова, В. Горохов, А. Москаленко, Ю. Хабермас; взаємодію ЗМІ і суспільства – О. Ваганова, Ю. Горський, Г. Солганік; вплив ЗМІ на соціалізацію особистості В. Воробйов, Н. Габор, О. Журін, І. Левшина та ін.

У багатьох наукових публікаціях нами виявлено ототожнення понять “ЗМІ”, “ЗМК” та “ІКТ”. Для усунення неточностей визначимо відмінність дефініцій “ЗМІ” та “ЗМК”.

“Засоби масової інформації – це технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, збереження та розповсюдження інформації для масової аудиторії.

Засоби масової комунікації – це технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, збереження, розповсюдження сприйняття інформації та обміну нею між суб'єктом і об'єктом” [5, с. 62-63].

Характерні риси засобів масової інформації: публічність (необмежене, неперсоніфіковане коло споживачів); наявність спеціальних технічних засобів; непряма, розділена у просторі та часі взаємодія комунікаційних партнерів; непостійний характер аудиторії; переважна односпрямованість впливу від комунікатора до реципієнта.

Найбільш масовий і сильний вплив на суспільство мають аудіовізуальні засоби масової інформації, насамперед телебачення. Думку про першість телебачення за ступенем охоплення населення України підтверджують результати опитування “Української маркетингової групи”.

Нині, зміст і форми роботи ЗМІ визначаються не тим, як впливають люди на медіа, а навпаки – необхідністю впливати на людей. При плануванні роботи беруться до уваги потреби людей, проблемні суспільні питання, але така реакція медіа на запити громадян в основі своїй не є відповіддю на запити (медіа – це не довідкове бюро, не служби допомоги): проблеми людей використовуються лише як фактичний матеріал для роботи ЗМІ [7, с. 104-105].

Серед найважливіших функцій засобів масової інформації науковці виділяють такі: 1) інформаційна функція – отримання і розповсюдження відомостей про найбільш важливі для громадян і органів влади події; на основі отриманої інформації формується громадська думка про діяльність органів влади, об'єднань громадян, політичних лідерів тощо; 2) освітня функція – донесення до громадян певних знань дозволяє адекватно оцінювати, упорядковувати відомості, отримані з різних джерел, правильно орієнтуватися у суперечливому потоці інформації; 3) функція соціалізації – засвоєння людиною політичних норм, цінностей, зразків поведінки, що дозволяє їй адаптуватися до соціальної дійсності; 4) функція критики і контролю – критика ЗМІ характеризується необмеженістю свого об'єкта; їх контрольна функція засновується на авторитеті громадської думки; ЗМІ не можуть застосовувати санкцій до правопорушників, але вони дають юридичну та моральну оцінку подій і осіб, а в демократичному суспільстві у здійсненні контрольних функцій ЗМІ опираються як на громадську думку, так і на закон; 5) мобілізаційна функція проявляється у спонуканні людей до певних політичних дій чи до соціальної бездіяльності; 6) оперативна функція – обслуговування ЗМІ політики певних об'єднань громадян [6].

А. Рижанова зазначає, що “сучасне наукове знання розглядає ЗМІ як багатофункціональний соціальний інститут, що володіє, крім соціалізаційної, ще й комунікаційною, просвітницькою, дозвіллево-розва-

жальною, компенсаторною, виховною, зокрема соціально-виховною, освітньою та багатьма іншими функціями.

Соціально-виховна функція ЗМІ полягає у тому, що через неї створюються сприятливі умови для цілеспрямованого закріплення та масового тиражування цінностей соціального (сімейного, етнічного, конфесійного, професійного, громадянського, регіонального та ін.) існування, відповідних ідеалів, норм і зразків соціальної поведінки, базових соціальних рис тощо, які в систематизованому вигляді відображають менталітет певного соціуму, суспільний настрій, впливаючи на соціальне становлення та реалізацію особистості у певному суспільстві, розвиваючи, передусім, громадянську соціальність всіх соціальних суб'єктів (людина, група, суспільство). З появою регіональних, глобальних ЗМІ соціальне спілкування значно розширюється, оскільки люди отримують доступ до соціальних цінностей, соціальної культури країн різних континентів, що сприяє як підвищенню загальнокультурного рівня, так і соціальному вдосконаленню індивідів, різних соціальних груп, народів, регіонів, людства.

Проте ЗМІ, зокрема глобальні інформаційні канали, можуть відігравати і негативну роль, а саме: запиняти соціальний розвиток соціальних суб'єктів, деформувати його, навіть забирати життя у людини через відповідну інформацію” [9, с. 388-391.]

В Україні діяльність ЗМІ регулюється законами “Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні”, “Про інформацію”, “Про рекламу”, “Про телебачення та радіомовлення” та низкою інших. Разом із тим, в Україні діє чинний Закон Союзу Радянських Соціалістичних Республік “Про пресу та інші засоби масової інформації” від 01.08.1990 року (документ ВР України № v15552400-90, v15552400-90), у якому зазначено, що під ЗМІ розуміються газети, журнали, теле- і радіопрограми.

Засоби масової інформації, безперечно, суттєво впливають на соціалізацію особистості: пізнання світу, інших країн, різних понять і категорій, із якими вона зустрічається. ЗМІ несуть масову інформацію до комуніканта. Кожен засіб має свої особливості передачі масової інформації.

Так, найбільш оперативним є радіо – область науки і техніки; спосіб передачі інформації на відстань засобом радіохвиль (які вільно розповсюджуються у просторі), за допомогою якого здійснюється радіомовлення – передача сигналів, мови, музики для необмеженої кількості слухачів [8, с. 996], оскільки воно доступне будь-де, приймач не дорого коштує, простий у користуванні. Питання першості у відкритті радіо у різних країнах трактується по-різному. У 1893 р. сербський учений Н. Тесла запатентував радіопередавач. О. Попов 7 травня 1895 р. зробив доповідь на зібрання Російського фі-



зико-хімічного товариства в Петербурзі та продемонстрував дію своїх приладів зв'язку. Термін "радіо" увійшов до вжитку з 10-х років ХХ ст. У Різдвяний вечір 1906 р. Р. Фессенден здійснив першу передачу звукового сигналу: гру на скрипці твору "О Свята ніч" і читання уривків із Біблії.

Радіомовлення може як фон супроводжувати людину, при цьому воно часто виконує розважальну функцію, на яку може накладатися функція повідомлення. Для розуміння специфіки радіо слід зазначити, що радіоінформація сприймається певними відрізками і не завжди послідовно та регулярно у часі. Через те радіо характеризується непростійною аудиторією. Проте радіо з усіх ЗМІ найбільш ефективно діє на когнітивні структури, на розум людини. Захоплюючи її емоційну сферу, радіо швидко і легко (через функцію розважання) впливає на розум, позбавляючи можливості аналізу почутого (не можна повернутися до сказаного раніше, щоб ретельно його проаналізувати; та у слухача й не виникає такої потреби, оскільки він підсвідомо налаштований на плинність ефірного потоку, але захоплений розважальною формою передачі повідомлення втрачає пильність, стає довірливим).

Телебачення – одне з найбільш масових засобів розповсюдження інформації; комплекс пристроїв для передачі рухомого зображення і звуку на відстані; область науки, техніки і культури, пов'язана з передачею на відстані рухливих об'єктів за допомогою радіоелектронних пристроїв [8, с. 1196]. Під системою телебачення розуміють спосіб кодування інформації про колір. Нині розрізняють: наземне, супутникове, аналогове, цифрове телебачення. В основі телебачення лежить відкриття фотоефекту в селені, зроблене У. Смітом в 1873 р. Перша у світі передача рухомого зображення була здійснена у 1923 р. Ч. Дженкінсом (США). Перша у світі телевізійна станція WCFL вийшла в ефір 12 червня 1928 р. в Чикаго. У другій половині ХХ ст. телебачення отримало широке розповсюдження. Його роль у світі підкреслила ООН.

Враховуючи те, що людина сприймає 80% інформації про оточуючу дійсність через візуальне відчуття, телебачення давно вже стало головним каналом інформації про соціально-політичне й економічне життя, а також центральним вектором, який чинить великий вплив на емоційну сферу та здатність діяти. Глядач має змогу відповісти на запитання "як це трапилось?" і сам ніби втягується у "бачене". Виникає ефект присутності, глядач ніби ідентифікує себе з учасниками події, що показується, через те готовий і сам відповідно діяти.

Перші дослідження профілактичного впливу ЗМІ на поведінку людини були проведені ще у 60-х роках минулого століття. Так, комісія парламенту США за вивченням впливу телебачення на дітей і юнаків

дійшла висновку про те, що телебачення прищеплює дітям моральні та соціальні цінності, які інформують різні життєві випадки наслідків легкого заробітку закордоном [11, с. 45-54].

Отже, телебачення має потужний емоційно-дієвий вплив на аудиторію. Як і у випадку з радіо, глядач не встигає аналізувати, критично ставитися до показаного, втрачає “інтелектуальну” пильність і стійкість, стає довірливим, адже він сам “бачив ту правду”.

Преса – частина ЗМІ, призначених для масового читача (друкована продукція; періодичні видання (переважно газети і журнали, альманахи, бюлетені та інше) і рідше неперіодичні (книги, листівки, плакати та ін.) [8, с. 910; 1, с. 922]). Термін походить від назви першої масової газети “La Presse”, яка вийшла в Парижі у 1836 р. За даними Вікіпедії, першою у світі друкованою газетою став “Столичний вісник”, який почав виходити в Китаї приблизно з 911 р. На думку науковців, друкована продукція почала свій розвиток із часу винайдення друкарського верстата Йоганна Гутенберга (XV ст.).

Особливості преси: мобільність (пресу можна читати як вдома, так і в будь-якому місці); загальнодоступність (преса призначена для будь-якої людини, її читачем може стати кожен); багатожанровість (кожна людина може обрати пресу за своїми вподобаннями).

Основне завдання преси – формувати суспільну думку (як системоутворююча – функція ідеологічного впливу). Преса відповідає на запитання “чому, за яких умов, через що це трапилось і тощо?”. А такі запитання є вже результатом читацького аналізу. Через те преса більш аналітична, ніж радіо і телебачення. Вона потребує сильних аргументів для переконання читачів і більшою мірою “працює” з розумом аудиторії.

Із появою і поширенням мережі Інтернет з’явилися інтернет-ЗМІ. Майже всі ЗМІ мають сайти в Інтернеті, на багатьох із них публікується регулярно оновлювана інформація: як правило, це інтернет-версії тих самих матеріалів, іноді вони виходять із затримкою, іноді до матеріалів та / або архівів доступ є платним. Зазвичай, основні доходи інтернет-ЗМІ надходять від реклами, хоча ЗМІ може бути і спонсорованим, і виступати мовним органом будь-якої організації. Питання про те, наскільки рівноправні поняття ЗМІ та інтернет-ЗМІ, є предметом чисельних обговорень і судових позовів у всьому світі.

Класична система медіа приховує в собі глибинну суть суспільства як цілісного соціального організму, необхідною умовою нормальної життєдіяльності якого є порядок, що забезпечується системою соціальних норм. Так, на думку правознавців, під суспільним порядком необхідно розуміти врегульованість, стабільність, узгодженість, злагодженість відносин, певну гар-

монію в поведінці людей. “Суспільний порядок не виникає сам по собі, він – наслідок урегульованості, упорядкованості соціальних відносин” [12, с. 37]. Призначення ЗМІ полягає у поширенні та підтриманні суспільного порядку, оскільки вони оперують, насамперед, категорією соціальної поведінки аудиторій, людей, мас, натовпів, публік, інших соціальних утворень.

ЗМІ забезпечують представникам різних суспільних груп можливість публічно виражати свої думки, знаходити й об’єднувати однодумців, чітко формулювати та представляти у громадській думці свої інтереси. Без преси, телебачення, радіомовлення жоден громадянин не може правильно зорієнтуватися у суспільних процесах, визначити свою політичну орієнтацію, приймати відповідальні рішення. Наявність демократично організованих ЗМІ, здатних об’єктивно висвітлювати суспільні події, – одна з найважливіших гарантій стабільності демократичної держави [2].

Значення мас-медіа для публічної сфери політики розглядається на рівні концепту і значення того, чим є на сьогодні засоби масової інформації. У сучасних політичних науках здійснюється розгляд поняття “мас-медіа” як посередника. Мас-медіа на сьогодні здатні як сприяти, так і гальмувати розвиток публічної сфери політики.

Можемо погодитися з міркуваннями П. Гуревича, який стверджує, що засоби масової інформації – не влада, але сила, іноді дуже значна, що виражає громадську думку та впливає на реальну владу, часом навіть обмежує її можливості [3]. Звідси висновок: ЗМІ – це посередник між суспільством і державою, між соціумом і владою. Посередницька функція мас-медіа посилюється в період становлення громадянського суспільства, заснованого на принципах демократії та плюралізму, політичної свободи та гласності. Впроваджуючи в масову свідомість певні культурні стереотипи і цілеспрямовано формуючи певний тип особистості, медіа тим самим сприяють закріпленню і збереженню сформованої системи суспільних зв’язків. Раніше ці функції виконували міфологія, фольклор і релігія, у даний час вони, головним чином, покладені на телебачення й Інтернет, що вводять глядача у світ особливої умовної культури з її уявленнями про життєві цінності та порядки.

Проте історичний досвід свідчить, що ЗМІ можуть служити різним, не лише демократичним, політичним цілям: розвивати у людей прагнення до свободи, соціальної справедливості, допомагати їм у компетентній участі в суспільному житті; а й духовно закріпачувати, дезінформувати, залякувати населення, сіяти недовіру і страх, нівелювати та девальвувати соціальні цінності. Психологічний аналіз ефектів впливу мас-медіа неодноразово виявляв феномени негативного впливу медіа-середовища на

людей, особливо часті в умовах трансформації соціально-економічної структури суспільства та глобалізації його духовної сфери.

Російський дослідник І. Дзялошинський у своїй монографії засвідчує все зростаючу роль мас-медіа для подальшого розвитку громадянського суспільства “ЗМІ виступають у громадянському суспільстві інструментом діалогу між різними соціальними групами” [4, с. 24].

На думку професора В. Різуна, сучасні медіа відрізняються від інших видів масової комунікації тим, що для представників мас-медіа виготовлення інформаційних продуктів розглядається як основна мета і завдання [10].

На сьогодні немає загальноприйнятої класифікації сучасних медіа як соціальних, так і психологічних, політичних тощо. У той же час, розглядаючи підходи різних дослідників, ми дійшли висновку, що в основному, за своїм змістом, вони співпадають, хоча мають відмінності в кількості, назвах, критеріях їх виділення.

Узагальнюючи, сучасні медіа можна поділити на три основні групи: ті, що задовольняють потреби людини як індивіда, як особистості; ті, що задовольняють потреби певних соціальних груп і людини як члена групи; ті, що задовольняють потреби суспільства в цілому як цілісної соціальної системи і відповідно людини як члена суспільства.

У зв'язку з тим, що медіа мають публічний і масовий характер, вони повинні задовольняти потреби суспільства в цілому, а також різних соціальних груп, викликати інтерес і у значних масових аудиторій.

Доречно зазначити, що засоби масової інформації виконують символічну репрезентацію у будь-яких проявах масово-комунікативної діяльності інформаційного простору. Цією обставиною можна пояснити і розширення функціональних зв'язків ЗМІ як соціокультурного інституту саме за рахунок реалізації контролюючих функцій, які дозволяють їм здійснювати жорсткіший вплив на легітимні структури суспільства. Тому варто зауважити, що засоби масової інформації відстежують процеси у суспільстві, здійснюють певний морально-правовий тиск, сутність якого і полягає в публічній оцінці певного виду діяльності. У цьому контексті інструментальний підхід до масово-комунікативної діяльності як суспільного феномена проявляється в декларативних оцінках громадських репрезентантів, що в кінцевому результаті можна інтерпретувати як орієнтованість на ціннісне обґрунтування соціокультурних явищ і процесів.

Аналітичний підхід до діяльності ЗМІ дозволяє констатувати, що у проблемі соціальної профілактики торгівлі людьми найпоширенішими жанрами є: інформаційні – журналістське розслідування, репортаж, інтерв'ю, відеоролик; аналітичні – авторська колонка, стаття.

Фактично дуже рідко використовується жанр гонзо-журналістики (коли автор матеріалу є головним героєм) та шоу-жанр (реаліті-шоу, ток-шоу).

Аналіз матеріалів ЗМІ (газети та журнали “Кореспондент”, “Віче”, “Аргументи та факти”, “Сьогодні” та ін.; канали “Інтер”, “1+1”, “ICTV” “СТБ” та ін.; радіо “Європа плюс”, “Радіо FM”, “Ера” та ін.; період 2010-2013 рр.) засвідчив, що проблема торгівлі людьми висвітлюється фрагментарно. Її ініціюють, як правило, МВС (сюжети в новинах, спецпроекти), департаменти соціального захисту населення (статті, інтерв’ю), громадські організації (створення фільмів, відеоматеріалів). Іноді телеканали створюють ток-шоу, героями яких є люди, причетні до ситуації торгівлі людьми. Однак такі люди не завжди є жертвами ситуації торгівлі людьми. Правова оцінка дій таких осіб та їх правова відповідальність, як правило, не визначаються. Найбільша кількість матеріалів була пов’язана з торгівлею дітьми, органами, наркотрафіком, нелегальними мігрантами, проституцією.

Отже, вплив ЗМІ на людину починається із раннього віку і продовжується все життя. У сучасному світі ЗМІ взяли на себе значну частину функцій із формування свідомості людей, виховання їх поглядів, ідей, звичок тощо. Людина, яка раніше не стикалася з проблемою торгівлі людьми, завдяки можливостям ЗМІ знайомиться з її найрізноманітнішими проявами, скласти певну уяву і сформуванати відповідне ставлення до зазначеної проблеми.

**Посилання:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. — 1440 с.
2. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев. — М. : Изд-во РАГС, 1998. — 125 с.
3. Гуревич, П. С. Культурология / П. С. Гуревич. — М. : ВЛАДОС, 1996. — 336 с.
4. Дзялошинский, И. М. Методы деятельности СМИ в условиях становления гражданского общества : монография / И. М. Дзялошинский. — М. : Пульс, 2001. — 279 с.
5. Кадемія, М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. — Львів : Вид-во “СПОЛОМ”, 2009. — 260 с.
6. Кирилюк, Ф. М. Політологія : навчально-методичний комплекс / За ред. Ф. М. Кирилюка. — К., 2005. — 180 с.
7. Корнев, М. Н. Психология массовой поведінки / М. Н. Корнев, В. М. Фомічова. — К., 2000. — 218 с.
8. Новый энциклопедический словарь. — М. : Большая Российская энциклопедия : РИПОЛ классик, 2000. — 1456 с.
9. Рижанова, А. О. Засоби масової інформації / А. О. Рижанова // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. — 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звєревої. — Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. — 536 с.
10. Різун, В. В. Теорія масової комунікації : Підручник / В. В. Різун. — К. : Просвіта, 2008. — 260 с.
11. Романова, Н. Ф. Система протидії торгівлі дітьми в Україні / Н. Ф. Романова, Н. Є. Гусак // Український соціум. — 2007. — № 4 (21). — С. 45-54.

12. Толкачова, Н. Звичаєве право / Н. Толкачова. — К., 2006. — 162 с.
13. “Mass media”, Oxford English Dictionary, online version November 2010 / Potter W. James (2008). Arguing for a general framework for mass media scholarship. SAGE. p. 32.

**References (transliterated and translated):**

1. Velykyi tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy (Great explanatory dictionary of modern Ukrainian) / V. Busel (ed.). Kyiv, 2002. 1440 p.
2. Grachev G. Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost lichnosti: sostoyaniye i vozmozhnosti psikhologicheskoy zashchity (Information and psychological security of a person: the state and possibilities of psychological protection). Moscow, 1998. 125 p.
3. Gurevich P. Kulturologiya (Culturology). Moscow, 1996. 336 p.
4. Dzyaloshinskiy I. Metody deyatel'nosti SMI v usloviyakh stanovleniya grazhdanskogo obshchestva : monografiya (Methods of mass media work in terms of civil society becoming : monograph). Moscow, 2001. 279 p.
5. Kademiya M. Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi navchannya: terminolohichnyy slovnyk (Information and communications educational technologies: terminological dictionary). Lviv, 2009. 260 p.
6. Kyrylyuk F. Politihiya : navchalno-metodychnyy kompleks (Politics : textbook). Kyiv, 2005. 180 p.
7. Korniyev M. Psykholohiya masovoyi povedinky (Psychology of mass behavior). Kyiv, 2000. 218 p.
8. Novyi entsiklopedicheskiy slovar (New encyclopaedic dictionary). Moscow, 2000. 1456 p.
9. Ryzhanova A. Zasoby masovoyi informatsiyi (Mass media) // Encyclopaedia for professionals social services. 2nd edition / I. Zvereva (ed.). Kyiv ; Simferopol, 2013. 536 p.
10. Rizun V. Teoriya masovoyi komunikatsiyi : pidruchnyk (Theory of mass communication: textbook). Kyiv, 2008. 260 p.
11. Romanova N., Husak N. Systema protydyi torhivli ditny v Ukrayini (The system of preventing trafficking of children in Ukraine) // Ukrainian society, 2007, № 4 (21). P. 45-54.
12. Tolkachova N. Zvychayeve pravo (Customary law). Kyiv, 2006. 162 p.
13. “Mass media”, Oxford English Dictionary, online version November 2010 / Potter W. James (2008). Arguing for a general framework for mass media scholarship. SAGE. p. 32.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2013

*Л. Данильчук*

**Роль средств массовой информации  
в социальной профилактике торговли людьми**

В статье исследуется роль средств массовой информации в социальной профилактике торговли людьми. Определена сущность понятия “средства массовой информации” и его отличие от дефиниции “средства массовой коммуникации”. Очерчены характерные черты средств массовой информации. Наиболее массовое и сильное влияние на общество имеют аудиовизуальные средства массовой информации, прежде всего телевидения. Охарактеризованы функции средств массовой информации. Социально-воспитательная функция СМИ обуславливает целенаправленное закрепление и массовое тиражирование ценностей социального существования, соответствующих идеалов, норм и образцов социального поведения, базовых социальных качеств. Определено, что современные медиа можно разделить на три основные группы. Обосновано, что СМИ могут играть также негативную роль, а именно: нивелировать и девальвировать социальные ценности, дезинформировать, запугивать население, сеять недоверие и страх. Исследована законода-

тельная база Украины относительно деятельности СМИ. Отмечено, что средства массовой информации, безусловно, существенно влияют на социализацию личности и обеспечивают представителям различных общественных групп возможность публично выражать свои мысли. Рассмотрены распространенные жанры СМИ по проблеме социальной профилактики торговли людьми. Доказано, что наибольшее количество материалов, представленных в СМИ, было связано с торговлей детьми, органами, наркотрафиком, нелегальными мигрантами, проституцией.

**Ключевые слова:** средства массовой информации, социальная профилактика, торговля людьми, радио, пресса, Интернет.

*L. Danilchuk*

### **Role of the Mass Media in Social Prevention of People Trafficking**

The paper considers the role of the mass media in the social prevention of trafficking. The author defines the essence of the concept of “mass media” and its difference from the definition of “mass communication”. The characteristic features of the media are described. Audio-visual media, especially television has the most massive and powerful influence on the society. The article characterizes functions of the media. Social and educational function of the media leads to a targeted consolidation and mass replication of the values of social existence, corresponding ideals, norms and patterns of social behavior, basic social traits. It is determined that modern mass media can be divided into three main groups. The author grounds that the mass media can also play a negative role, namely neutralize and devalue social values, misinform, and intimidate people, sow distrust and fear. The author studies legislation of Ukraine concerning the media. It is noted that the media certainly has a significant effect on the socialization of the individual and provide the representatives of various community groups with the opportunity to publicly express their thoughts. Common genres of media on social prevention of trafficking are considered. It is proved that the highest number of information submitted in the media, has been linked to children, organ, drug, illegal immigrants, and prostitutes trafficking.

**Key words:** mass media, social prevention, human trafficking, radio, press, Internet.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник А. В. Литвин

УДК 371.147.03

*Оксана Микитюк*

## **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ**

Сучасний розвиток суспільства характеризується стрімким розвитком інноваційних перетворень у різних сферах життєдіяльності людини, в тому числі соціальної. Суспільству і державі Україна потрібні громадяни, які вмюють соціалізуватися у швидкоплинному соціумі, творчі, активні, конкурентоспроможні, компетентні, здатні до змін, із гнучким критичним мисленням, універсальними способами дій, засвоєними духовно-моральними цінностями. Традиційно мета шкільної освіти визначалася набором знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень. Сьогодні соціуму необхідні учні та випускники, готові змінюватися і пристосовуватися до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. А це більшою мірою залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від якостей, для позначення яких використовуються поняття “компетенція” і “компетентність”, які найбільше відповідають сучасному розумінню мети освіти. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти наголошується на посиленні практичної життєвої орієнтованості освіти на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів. Згідно з “Національною доктриною розвитку освіти”, розвиток громадянського суспільства визначається підготовкою освічених, високоморальних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання. Крім того, на нинішньому етапі розвитку суспільних процесів в Україні пріоритетного значення набувають міжособистісні відносини всіх їх учасників. Переорієнтація навчально-виховного процесу на формування соціально активної особистості закріплена у базових нормативно-правових актах, які регламентують функціонування закладів освіти: законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку загальної середньої освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Програмі щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України та інших документах.



Вагомим є внесок у розробку окресленого питання О. Савченко, Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, Г. Селевка, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, О. Пометун. При цьому компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учнів. Формуванню соціальної компетентності педагогів і школярів приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема В. Байденко, І. Зимня, С. Гончаров, В. Куніцина, В. Первутинський, А. Князев, Є. Земцов, С. Палецька та ін.

Процес формування соціальної компетентності педагога пов'язаний зі змістом суспільних вимог до нього. Серед підходів до формування соціальної компетентності особлива увага приділяється гуманістичному, особистісному, діяльнісному, компетентнісному, системному й іншим, які дозволяють вплинути на сферу соціальних стосунків і самореалізації суб'єкта.

Процес формування соціальної компетентності має аксіологічну, громадянську, креативну, гуманістичну, рефлексивну, прогностичну, оціночну і інші спрямованості; максимально сприяє самовияву й соціалізації, проявам самостійності, ініціативності, лідерських якостей особистості, засвоєнню позитивних стереотипів і алгоритмів соціальної поведінки, соціально значущої діяльності, вирішенню життєвих соціальних проблем, підвищенню соціального й особистого статусу, розвитку впевненості у педагога.

Формування соціальної компетентності педагога відбувається безпосередньо з розвитком його професійної компетентності, паралельно з процесами становлення соціального досвіду, розширення простору міжособистісного спілкування, розвитку соціального інтелекту, про-соціальних якостей особистості.

В процесі формування соціальної компетентності зростає роль педагога. Саме він є представником середовища, у якому формується особистість майбутнього повноправного члена суспільства, і відповідно може або сприяти якісній адаптації та соціалізації особистості учня, його самоідентифікації у всіх проявах життєдіяльності, або залишатися осторонь цього процесу.

У професійній підготовці, формуванні соціальної компетентності важливим є налагодження взаємодії педагога із середовищем. Дж. Равен у своїх роботах підкреслює, що оцінювати компетентність потрібно “швидше за залученням до певних стилів поведінки..., ніж за способом ставлення до даного об'єкта чи класу об'єктів...” [4; 5]. Дж. Равен пояснює, що “...лише в тому випадку є сенс намагатися з'ясувати, чи може людина поводити себе компетентно..., якщо для нього є значущою мета, заради досягнення якої він, як очікується, буде працювати...”. Дослідник також зауважує, що в тестах на компетентність люди можуть діагностуватися “... як некомпетентні у тих випадках, коли вони не демонструють

бажаної компетентності в досягненні мети, яка є важливою для того, хто проводить оцінку, але не хвилює самого піддослідного” [4; 5].

Беручи за основу концепцію компетентності І. Зимньої [1], відповідно до якої структуру компетентності складають готовність, знання, досвід, ставлення, регуляція, А. Князев, Є. Земцов та С. Палецька розробили критерії оцінки компонентів компетентності. Так, критеріями готовності соціальної компетентності вважаються такі: специфічні риси, моторика, особливості сприйняття й обробки інформації, пізнавальні здібності, типологічні особливості, характерні риси, особливості статі й інші співвіднесені з настановою особистості.

Критеріями знань вважаються наявність уявлень про компетентність, наявність стереотипів, знань, пріоритети пізнання, пов'язані з компетентністю. Критеріями досвіду визначено реалізацію близьких до компетентних або безпосередньо компетентних завдань і функцій у минулому. Критеріями ставлення є: сформоване ставлення до себе та інших у зв'язку з реалізацією компетентності або з пов'язаною з компетентністю діяльністю. До критеріїв в регуляції відносять: здатність до регуляції спонукання до дії, пов'язаної з компетентністю, наполегливість, рішучість, витримка, готовність до долаття перешкод на шляху до мети, пов'язаної з реалізацією компетентності [1].

Цікавим є підхід до оцінки компетентності М. Ільязової. Дослідниця розглядає поняття “компетентність” як синонім поняття “потенційна активність”. М. Ільязова обґрунтовує такі критерії активності особистості:

1. Суб'єктивні критерії активності: домінуючі мотиви діяльності, спрямованість інтересів, самооцінка діяльності.

2. Об'єктивні критерії активності: процесуальні характеристики діяльності (темп, інтенсивність, об'єм діяльності, різноманітність прийомів і дій, що використовуються індивідом під час виконання завдань), результативні характеристики діяльності (рівень та якість результатів у цільовій діяльності, виконаній впродовж певного часу), здатність до саморегуляції діяльності.

Аналіз вищезгаданих підходів свідчить про те, що критерії, які можуть використовуватися для діагностики компетентності особистості загалом, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної.

Соціальна компетентність розглядається нами як інтегрована характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з со-

ціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами й індивідами, а також брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [1; 2; 3; 6]. За В. Шахрай, соціальну компетентність особистості визначаємо як якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство й окремі групи на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, ефективного вирішення проблемних соціальних ситуацій та її успішну самореалізацію.

Складовими структури соціальної компетентності особистості є такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо) та рефлексивний. По-іншому, соціально компетентна людина має не лише розуміти сутність і специфіку ситуації чи проблеми, але й уміти вирішувати її практично та бути вмотивованою це зробити, а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості [1, с. 4].

На нашу думку, недостатньо висвітленим залишається питання формування соціальної компетентності у школярів в умовах сільських шкіл. Мета статті – розглянути взаємозв'язок соціальної компетентності з таким феноменом, що детермінує її формування, як соціалізація; охарактеризувати особливості соціального середовища, в якому відбувається соціалізація сільських школярів.

За даними Всеукраїнського перепису населення (2001), загальна кількість наявного населення Львівської області становила 2626,5 тис. осіб, або 5,4% від населення України. За чисельністю населення Львівська область посідає 4 місце серед областей України після Донецької (4841,1 тис. осіб), Дніпропетровської (3567,6 тис. осіб) та Харківської (2914,2 тис. осіб). Для Львівщини характерна висока щільність населення. Згідно з даними Всеукраїнського перепису населення, в області вона склала 120 осіб/км<sup>2</sup>, тоді як у цілому по країні – 80 осіб/км<sup>2</sup>.

Співвідношення міських і сільських мешканців у регіоні у 2010 р. було таким: 61% городян і 39% сільського населення відповідно. У Львівській області функціонує 1435 шкіл. Порівняно з минулим роком кількість учнів перших класів зросла на 1300 дітей і становить понад 25 тис. учнів. Кількість учнів цього навчального року у Львівській області становить 256,7 тис. дітей. (прес-служба Львівської ОДА, 2010 рік).

У сучасних умовах сільська школа – не лише ключовий ресурс інноваційного розвитку українського села, а й, по суті, один із соціальних ліфтів для

сільської молоді. У зв'язку з цим зростає роль сільської школи як інституту соціалізації, підвищується попит на якість освіти її випускників. Ця якість вимагає створення педагогічних умов, які б враховували специфіку сільського соціуму, формували б у сільських школярів соціальну компетентність.

Існують різні трактування визначення значущих ознак соціальної компетентності. Результати проведеного нами аналізу показали, що найбільш значущими ознаками дослідники вважають: соціальні знання, уміння і навички: інформованість індивідуумів про соціальну дійсність, уявлення про нормативні вимоги соціуму, вміння вести діалог з іншими людьми, приймати рішення, передбачати їх наслідки для себе й оточуючих [2]; ефективність міжособистісної взаємодії: фактична поведінка, за допомогою якої індивід у певних соціальних ситуаціях домагається довгострокового вигідного для себе співвідношення негативних і позитивних наслідків; ефективність виконання соціальної ролі: манера поведінки індивіда, адекватна певній соціальній ситуації.

Сільські поселення були і продовжують залишатися досить ефективним нормативним чинником соціалізації підростаючих поколінь, оскільки в них і сьогодні досить сильний контроль за поведінкою людини. Всі знають всіх і про всіх, анонімне існування практично неможливе, кожен епізод життя селянина може стати об'єктом оцінки з боку оточуючих. Для мешканців села характерна "відкритість" спілкування.

Чим менший розмір сільського населеного пункту, тим ширше спілкування дітей із дорослими, зі старшими і молодшими за віком дітьми. Високий соціальний контроль поведінки підлітків у сільській місцевості, з одного боку, знижує ризики відхилення поведінки від соціальної норми, але з іншого – позбавляє дитину можливості самостійно приймати рішення і нести відповідальність за помилки, штучно стримує формування внутрішнього самоконтролю.

Проте є ряд проблем, на яких ми зупинимось детальніше. За даними Інституту економіки (2006), рівень освіти аграрних працівників, середня професійна освіта у більшості випадків залишаються на рівні молодшого спеціаліста і бакалавра. Ці висновки співвідносяться і з даними останнього перепису населення (2001).

Спосіб життя села дуже впливає на формування соціальної компетентності підлітків. За даними Д. Горобського, можна охарактеризувати сільський спосіб життя і властиві йому стійкі риси за трьома групами критеріїв: соціально-економічним, соціокультурним і психологічним. У першій групі виокремлені такі риси: безперспективність для молоді (15,3%), скромність у запитах і потребах (63,8%), різке розшарування на

багатих і бідних (39,3%). У другій – ізоляція від культурного життя країни (12,3%), ностальгія за минулим (16%), визнання більшої міцності сільської родини (56%), вірність історичній пам'яті (17,5%), високі вимоги до моральності людини (20%). У третій групі названі такі психологічні риси сільського способу життя: відкритість людей, дружній настрій (37,9%), живучість духу колективізму (26%), довіра до місцевої влади (25). Особливості соціалізації та інкультурації сільських школярів сприяють утворенню у них відсутності ряду чинників, у числі яких: брак соціальних знань і уявлень (порівняно з міськими школярами) про можливості, що надаються сучасним суспільством; слабкий розвиток комунікативних навичок, інертність, невпевненість у собі, боязнь відірватися від дому, виявитися одному поза звичним сільським середовищем; бідний досвід соціальних відносин і вузький діапазон освоєння соціальних ролей (порівняно з міськими однолітками).

Спосіб життя, сформований в умовах села, визначає усталені риси поведінки людини, які створюють труднощі з адаптацією і самореалізацією випускників сільської школи в сучасному світі. Цікаву інформацію про спосіб життя бідних сільських сімей представив Д. Ларуксанов (2009–2010). В результаті спостереження, проведеного ним у 2009–2010 рр., за групою сільських дітей з бідних сімей було виявлено, що близько половини з них (52%) виховуються в неповних сім'ях.

Тільки кожна восьма дитина з бідної родини (11%) виховується в умовах хорошого психологічного клімату (в контрольній групі дітей із забезпечених сімей такий показник у три рази вищий – 49%).

До важливих соціальних факторів, що впливають на розвиток дітей, відноситься рівень освіти батьків. Більше половини сільських матерів (35%) мають повну середню загальну освіту, без професійної освіти. Аналіз статистичної інформації дозволяє зробити висновок, що домінуючими рисами, складовими “портрету” сільської родини є неповний її склад або незареєстрований шлюб, низький матеріальний достаток і нижчий, ніж у місті, рівень освіти. На підставі вищесказаного існуючий стан сільської сім'ї як агента соціалізації можна визнати кризовим і таким, що не відповідає завданню підготовки сільських школярів до життя в сучасному швидко змінюваному світі. Тому формування соціальної компетентності в період шкільного навчання ми розглядаємо як нагальну необхідність. Саме на сільській школі лежить обов'язок працювати над формуванням соціальної компетентності учнів у когнітивному, діяльнісному, мотиваційно-ціннісному та рефлексивному аспектах. Це передбачає оснащення випускника сільської школи соціальними знаннями й уявленнями, навич-

ками ефективною міжособистісною взаємодією, переробки інформації, комунікацій, реалістичного сприйняття себе і середовища.

Таким чином, впровадження компетентнісного підходу в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів дає змогу вирішити проблему, що є типовою для систем освіти країн близького зарубіжжя, коли учнівська молодь опановує значний обсяг теоретичних знань, але відчуває суттєві труднощі в діяльності, що потребує застосування цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. Саме тому його впровадження в освітню практику розглядають як найважливішу передумову розбудови в Україні постіндустріального суспільства.

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

Соціальна компетентність сільських школярів вплине на якість освіти випускників, оскільки, усвідомлюючи свої потреби та мотиви, школяр навчатиметься більш ефективно, цінність освіти для нього наповниться реальним прагматичним змістом.

**Посилання:**

1. Зимняя, М. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / М. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
2. Змеев, С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеев. — М. : Флинта-Наука, 1999. — 152 с.
3. Кулюткин, Ю. Н. Образование взрослых как проблема междисциплинарного исследования: педагогические кадры / Ю. Н. Кулюткин // Информационный бюллетень. — 1977. — № 10. — С. 50—51.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : “Когито-Центр”, 2002. — 396 с.
5. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы : пер.с англ. / Дж. Равен. — М., 1999. — 144 с.
6. Романовський, О. Г. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч. — Харків : НТУ “ХПІ”, 2007. — 228 с.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

**References (transliterated and translated):**

1. Zimnyaya M. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii (Key competence as effectively-targeted competency-based approach to education). Moscow, 2004. 40 p.
2. Zmeyev S. Osnovy andragogiki (Fundamentals of andragogy). Moscow, 1999. 152 p.
3. Kulyutkin Yu. Obrazovaniye vzroslykh kak problema mezhdistsiplinarnogo issledovaniya: pedagogicheskiye kadry (Adult education as a problem of interdisciplinary research: pedagogical personnel) // Newsletter, 1977, № 10. P. 50-51.

4. *Raven Dzh.* Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya (Competence in modern society: the identification, development and implementation). Moscow, 2002. 396 p.
5. *Raven Dzh.* Pedagogicheskoye testirovaniye: Problemy, zabluzhdeniye, perspektivy : per.s angl. (Pedagogical testing: problems, misbeliefs, perspectives : translated from English). M., 2002. 396 p.
6. *Romanovskiy O. Ponomarov O., Pazynich S.* Zmist i sutnist pedahohichnoyi diyalnosti : navch. posibnyk (The content and nature of teaching activities : manual). Kharkiv, 2007. 228 p.
7. *Khutorskoy A. V.* Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya (Core competencies as a component of student-centered educational paradigm) // Public education, 2003, № 2. P. 58-64.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2013

**О. Микитюк**

### **Роль учителя в формировании социальной компетентности учащихся в условиях сельских школ**

В статье анализируется вопрос формирования у школьников социальной компетентности в условиях сельских школ. Рассматривается взаимосвязь социальной компетентности с таким феноменом, что детерминирует ее формирование, как социализация; характеризуются особенности социальной среды, в которой происходит социализация сельских школьников. Автор делает вывод о том, что внедрение компетентного подхода в практику работы общеобразовательных учебных заведений позволяет решить проблему, являющейся типичной для систем образования стран ближнего зарубежья, когда учащаяся молодежь овладевает значительный объем теоретических знаний, но чувствует существенные трудности в деятельности, требующей применения этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Именно поэтому его внедрение в образовательную практику рассматривают как важнейшую предпосылку развития в Украине постиндустриального общества.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, учащиеся, сельская школа, компетентностный подход.

**О. Mykytyuk**

### **Teacher's role in the Formation of Social Competence of Rural School Students**

The article analyzes the issue of forming students' social competence in conditions of rural schools. The author considers the relationship of social competence with such a phenomenon that determines its formation as socialization; characterizes peculiarities of social environment where rural students can socialize. The author concludes that the introduction of competence approach into the practice of general educational institutions can solve the problem, typical for the education systems of neighboring countries where studying youth can master considerable amount of theoretical knowledge, but feels substantial difficulties in doing activities requiring the application of knowledge to solve specific life problems or problem situations. That is why its implementation into the educational practice is considered as a crucial precondition for postindustrial society development in Ukraine.

**Key words:** social competence, students, rural school, competence approach.

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

УДК 316.472:316.475-058.56

*Роксолана Климків*

## **ВПЛИВ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНИХ ВЗАЄМИН ОСІБ, ЯКІ ВІДБУВАЮТЬ ПОКАРАННЯ З ВИПРОБУВАННЯ**

Проблемі міжособистісної взаємодії працівників кримінально-виконавчої інспекції (КВІ) та осіб, які відбувають покарання з випробуванням, на жаль, досі не приділялось уваги. Проте для ефективного, якісного й успішного відбування покарання з випробуванням необхідно як працівникам КВІ, так і особам, які відбувають покарання з випробуванням, визначити моделі взаємодії, що відбуваються між ними, а також сформувані просоціальні взаємини, які б унеможливили антисоціальну поведінку даної категорії осіб.

Основним завданням дослідження виступає аналіз теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних учених до проблеми міжособистісної взаємодії у контексті формування просоціальних взаємин осіб, які відбувають покарання з випробуванням.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про те, що значний внесок у дослідження міжособистісної взаємодії зробили такі вчені, як В. Агеєв (психологія міжособистісних і міжгрупових стосунків), О. Бодальов (особистість і спілкування), Л. Гозман (психологія емоційних стосунків), Є. Головаха, Н. Паніна (психологія людських взаємин), О. Єршов (міжособистісні конфлікти у колективі), М. Коган (проблема міжсуб'єктних стосунків), Я. Коломинський (психологія взаємовідносин у колективі), В. М'ясищев (психологія стосунків), М. Обозов (психологія міжособистісних стосунків), Б. Паригін (соціально-психологічний клімат у колективі), Є. Руденський (спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів), М. Савчин (міжособистісні стосунки), В. Трусков (психологія міжособистісного впливу й оцінювання), Є. Цуканова (психологічні труднощі міжособистісного спілкування) та ін.

Метою статті є дослідження теоретичних підходів шляхів формування міжособистісної взаємодії осіб, які відбувають покарання з випробуванням.

Для задоволення численних потреб особа, що відбуває покарання з випробуванням, постійно вступає у взаємодію з іншими людьми і соціальними групами, які є носіями певних знань, умінь, традицій і цінностей.

Аналіз науково-психологічних джерел свідчить про те, що феномен міжособистісної взаємодії як соціального-психологічного явища відображений у працях В. Бехтерева, О. Бодальова, Н. Гришиної, Л. Долин-



ської, Т. Дуткевич, А. Єршова, С. Максименка, Л. Матяш-Заяц, В. М'ясищева, Н. Обозова, О. Поддякова, Н. Чепелевої та ін. [11].

Дослідження проблеми взаємодії має у психології давню традицію. Інтуїтивно легко допустити безсумнівний зв'язок, який існує між спілкуванням і взаємодією людей, однак важко розвести ці поняття і тим самим зробити експерименти більш точно орієнтованими. Частина дослідників просто отожднює спілкування і взаємодію, інтерпретуючи і те, й інше як комунікацію у вузькому сенсі слова (тобто як обмін інформацією), інші розглядають відносини між взаємодією і спілкуванням як відношення форми деякого процесу і його змісту [4]. На думку Н. Гапон, взаємодія – це взаємозалежний обмін діями, скерованими на реалізацію спільної діяльності [2].

У зарубіжній соціальній психології існують теорії, які пояснюють процеси взаємодії особистості:

1) теорія обміну Дж. Хоуманса, Дж. Тібо, Г. Келлі: люди взаємодіють одне з одним на основі свого власного досвіду, враховуючи можливі винагороди та витрати у процесі взаємодії;

2) символічний інтеракціонізм Дж. Міда, Г. Блумера: поведінка людей стосовно одне одного і предметів навколишнього світу визначається значущістю для особистості, тобто людина надає певні значення та смисли предметам, процесам та іншим людям і відповідно до основних характеристик цих значень реагує на прояви зовнішнього впливу;

3) етнометодологія Г. Гарфінкеля: предметом вивчення є прийняті на віру правила, які регулюють взаємодію між людьми; визначають, коли доцільно щось сказати чи промовчати, пожартувати чи ухилитися від насмішки, делікатно завершити розмову тощо; задаються суспільством, передаються з покоління в покоління та можуть змінюватися відповідно до суспільних вимог;

4) психоаналітична теорія З. Фрейда: на міжособистісну взаємодію між людьми значною мірою впливають поняття, які були засвоєні в ранньому дитинстві, та конфлікти, що були пережиті в цей період; значний вплив на поведінку чинить підсвідомий рівень особистості;

5) управління враженнями Е. Гофмана: соціальні ситуації нагадують драматичні спектаклі, в яких люди-актори намагаються створювати, розігрувати і підтримувати позитивні враження;

6) структурний функціоналізм Т. Парсонса: в основі соціальної діяльності лежать міжособистісні взаємодії, які виступають структурними елементами цього процесу, на них будується людська поведінка та діяльність;

7) трансактний аналіз Е. Берн: взаємодія – контактування трьох структурних елементів особистості: дорослий, дитина, батько; крім того, вводиться поняття “гра” як структурний компонент взаємодії та

поняття “сценарій”, відповідно до якого людина поводить себе тим чи іншим чином [5].

У вітчизняній соціальній психології поняття “взаємодії” досліджували багато вчених. Г. Андреева розглядає взаємодію як форму організації конкретної діяльності людей. Вважається, що саме за умови введення взаємодії у певну спільну діяльність розкривається її зміст. О. Корнеєва аналізує соціальну взаємодію через механізми соціального становлення особистості – конформізм і поняття формуючого середовища. О. Ільїна, С. Ємець описують взаємодію через інтеракцію. Суть такої позиції полягає в тому, що сукупність індивідів, що знаходяться у психічній взаємодії, створює соціальну групу, і ця взаємодія зводиться до обміну різними уявленнями, почуттями, бажаннями та психічними переживаннями.

Дослідження В. Куниціна, Н. Казаринова, В. Погольша присвячені міжособистісному спілкуванню, де міжособистісна взаємодія виступає структурним елементом і визначається різними рольовими рівнями спілкування [5].

Слід зазначити, що, за Є. Руденським, поняття “взаємодія” є систематичним, стійким виконанням дій, спрямованих на те, щоб викликати відповідну реакцію партнера, що, у свою чергу, породжує реакцію людини, яка впливала. Таке тлумачення потребує певного уточнення, оскільки має дещо узагальнений характер та нечітко відображає психологічну суть терміна. Точніше визначення цього поняття дає В. Тихонович, згідно з яким “взаємодія” виражає характер і зміст відносин між індивідами та соціальними групами як носіями якісно різних видів діяльності, котрі відрізняються за своїми статусами і ролями [11].

У Новому тлумачному словнику української мови (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) слово “взаємодія” визначається як взаємний зв'язок між предметами у дії, а також як погоджена дія між ким-небудь. Очевидно, що це визначення не розкриває необхідні нам психологічні значенні нюанси. Необхідну інформацію дають психологічні словники. Так, у словнику за редакцією А. Петровського термін “міжособистісна взаємодія” розглядається у вузькому значенні, як система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти [11]. Доцільно зазначити, що до структури взаємодії входять: суб'єкти взаємодії, взаємний зв'язок, взаємний вплив один на одного, взаємні зміни суб'єктів спілкування. При цьому взаємодія складається з дій, які визначають: діючий суб'єкт; об'єкт дії чи суб'єкт, на який спрямовано вплив; метод дії чи спосіб використання засобів впливу; реакцію індивіда, на якого впливають чи результат дії (Є. Руденський) [11].

За В. Тихоновичем, взаємодія, із суб'єктивного боку, ґрунтується на взаємних очікуваннях людей, тобто на взаємному передбачуванні відповідної поведінки, включаючи відносини соціальної солідарності, які можуть набувати форм емоційно-чуттєвих, духовних і власне поведінкових і, у найрозвиненішій стадії, якостей соціальної згуртованості, що передбачає усвідомлення групових цілей та дій, орієнтованих на їх досягнення. На думку В. Соловієнко, ефективність взаємодії людей суттєво залежить від впливу психологічного чинника, зокрема їх ставлення один до одного; психологічної та практичної готовності до співпраці; індивідуально-психологічних особливостей людей [11].

Людину із суспільством пов'язує розгалужена система зв'язків. Основними їх елементами є суб'єкти зв'язку, предмет зв'язку – те, з приводу чого здійснюється зв'язок, і механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами. Конкретний зв'язок відбувається у формі контакту і власне взаємодії, але контакт є першою сходинкою реальної взаємодії. Він може бути і самотійним явищем, яке у взаємодію не переростає. Такий контакт поверхневий, швидкоплинний, позбавлений системи споріднених дій суб'єктів один з одним. Власне взаємодія є систематичними, регулярними діями суб'єктів, спрямованими один на одного, що мають на меті викликати відповідну реакцію, яка зумовлюватиме нову реакцію того, хто здійснює вплив [10]. За тлумаченням О. Скрипченко, взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємозумовленість і взаємозв'язок між ними [3].

На думку Л. Орбан-Лембрик, взаємодія – це взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного учасника взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера. Спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми і норми спільних дій, організовує і координує їх. Це забезпечує уникнення розриву між комунікацією і взаємодією [10]. Міжособистісна взаємодія – це така форма соціальних відносин, у яких здійснюється безпосереднє спілкування окремих індивідів. М. Обозов вважає поняття

“взаємодія” родовим щодо таких його видів, як “взаємовідносини”, “взаємодопомога”, “взаєморозуміння”, “взаємовплив” тощо [8].

Найповніше міжособистісні відносини представлені у працях О. Бодальова [1], у яких вони аналізуються як соціальна перцепція. У цьому контексті взаємодія суб’єктів представлена з точки зору взаєморозуміння індивідів. Іншим напрямом дослідження міжособистісних відносин є та їх сторона, що пов’язана з емпатією й атракцією. Тут зверталась увага на властивості привабливості у процесі взаємодії, які детермінуються або внутрішніми характеристиками об’єкта симпатії, або його соціально-рольовим статусом [9]. У визначені практичної сторони міжособистісних відносин розглядалися різні стилі поведінки суб’єктів стосовно одне одного [7].

Щодо успішності діяльності важливо звернути особливу увагу на те, що науковці розрізняють два основні типи міжособистісної взаємодії, а саме: співпрацю (кооперацію) і суперництво (конкуренцію). Так, Т. Усатюк зазначає, що, зважаючи на низку суб’єктивних та об’єктивних чинників, взаємодія людей може мати полярний характер – від кооперації до конкуренції. Цьому може сприяти згода чи незгода суб’єктів взаємодії, надання ними переваги пристосуванню чи опозиції. Як наслідок, така взаємодія здатна набувати позитивного чи негативного характеру. При цьому кооперація означає координацію зусиль учасників. Отже, можна зробити висновок про те, що кооперація і співробітництво (як соціальні процеси, які полягають в узгодженні діяльності індивідів, груп для досягнення загальної мети, незалежно від її характеру) підвищують результативність групової взаємодії, а конкуренція та змагання (як соціальні процеси, що відображають зіткнення і протилежних інтересів індивідів, груп або прагнення до задоволення однакових інтересів за допомогою засобів, якими інші групи чи індивіди хочуть реалізувати власні інтереси), навпаки, знижують результативність групової взаємодії [9].

На думку В. Кручек, поняття “міжособистісне спілкування”, “міжособистісна комунікація” і “міжособистісна взаємодія” близькі за змістом, однак вказують на різноманітні аспекти спілкування. Семантика слів словосполучення “міжособистісна взаємодія” привертає увагу, по-перше, до дій індивідів стосовно один одного, коли на перший план висуваються діючі особи, по-друге, до того, як люди співвідносять свої цілі й організують їх досягнення, тобто як досягається взаємність між учасниками спілкування [6]. Міжособистісна взаємодія – інструментально-технологічна сторона спілкування; взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на співвіднесення мети кожної зі сторін і організацію їх досягнення у процесі спілкування [6].

Людина за своєю природою налаштована на міжособистісну взаємодію, до якої її спонукають потреби у приєднанні, контролі та відкритості (В. Шутц). Приєднання трактується як бажання бути залученим до товариства, виокремленим серед інших, перебувати в центрі взаємодії. Залежно від набутого в дитинстві досвіду приєднання доросла людина в ситуації взаємодії може демонструвати одну з таких моделей поведінки:

– *субсоціальність*: людина уникає контактів, оскільки не здатна ризикувати, боїться бути ігнорованою; уникнення може набувати різних форм: відмова від участі у соціальних контактах, формальна соціальна поведінка, імітація спілкування;

– *надсоціальність*: людина шукає товариства (оскільки не терпить самотності), використовуючи такі форми взаємодії, як нав'язування контакту, привернення до себе уваги, демонстрація своєї влади;

– *соціальність* – здатність до контактів з іншими людьми, а також добре самопочуття поза товариством [10].

Серед різноманітних поведінкових форм у міжособистісній взаємодії найбільшу увагу соціальних психологів привертають деструктивні форми взаємодії, конфліктна взаємодія, взаємодія на основі дружби і любові, альтруїстична поведінка у взаємодії [10].

На думку В. Москаленко, в міжособистісний зв'язок суб'єктів взаємодії тісно вплетено їх психологічні властивості. У процес міжособистісної взаємодії включено, як мінімум, дві людини, і кожна з них є активним суб'єктом. У взаємодію вступають два суб'єкти, кожен із яких ставить перед собою певні цілі, обирає засоби для їх досягнення, оцінює результати [7].

Отже, у процесі відбування покарання з випробуванням особи, які перебувають на обліку в КВІ, безпосередньо вступають у взаємодію з працівниками інспекції. Для досягнення результатів, які ставлять перед собою працівники пенітенціарної служби, необхідно чітко вибудувати ефективний міжособистісний взаємозв'язок між особою, яка відбуває покарання з випробуванням, та працівником інспекції. Важливим для працівника КВІ є ідентифікація та розуміння моделі поведінки взаємовідносин, якою володіє особа, що перебуває на обліку, адже, обираючи для себе субсоціальну модель поведінки, засуджений може уникати контактів з інспектором, виявляти формальну соціальну поведінку, що, у свою чергу, може привести до скоєння ним адміністративних правопорушень, нового чи повторного злочину та “неефективного” відбування покарання. Загалом, аналізуючи особистий досвід проходження служби в КВІ, доходимо висновку, що для осіб, які відбувають покарання з випробуванням, характерне відмежування себе від спілкування з інспектором, що, у свою чергу,

призводить до негативних наслідків. При даному виді відбування покарання особа, що перебуває на обліку в інспекції, активно взаємодіє не лише з членами своєї сім'ї, друзями, колегами по роботі та навчанню, але й з особами, які могли брати разом із нею участь у злочині чи провокувати її до нього. Ось чому важливим є побудова таких міжособистісних взаємовідносин, при яких особа, яка відбуває покарання з випробуванням, могла б не підтримувати участь у негативних антисоціальних зв'язках та самотійно вибудувувати для себе нову просоціальну поведінку.

**Посилання:**

1. *Бодалев, А. А.* Восприятие и понимание человека человеком / *А. А. Бодалев.* — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
2. *Гапон, Н. П.* Соціальна психологія / *Н. П. Гапон.* — Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. — 368 с.
3. Загальна психологія / [Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін.]. — К. : Либідь, 2005. — 464 с.
4. Зарубежная социальная психология XX столетия : теоретические подходы / [Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская]. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
5. *Кривохижа, Л. В.* Методологія дослідження особливостей соціальної взаємодії службовців підрозділів міністерства надзвичайних ситуацій України. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpip/1/2010\\_28/Krivoihi.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpip/1/2010_28/Krivoihi.pdf)
6. *Кручек, В. А.* Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування / *В. А. Кручек.* — К. : НАКККіМ, 2011. — 302 с.
7. *Москаленко, В. В.* Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / *В. В. Москаленко* // Соціальна психологія. — 2009. — № 6 (38). — С. 22—36.
8. *Обозов, Н. Н.* О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / *Н. Н. Обозов.* — М. : Педагогика, 1981. — С. 80—92.
9. *Обозов, Н. Н.* Психология межличностных отношений / *Н. Н. Обозов.* — К. : Либідь, 1990. — 192 с.
10. *Орбан-Лембрик, Л. Е.* Соціальна психологія / *Л. Е. Орбан-Лембрик.* — К. : Академвидав, 2003. — 446 с.
11. *Савчин, М. В.* Педагогічна психологія / *М. В. Савчин.* — К. : Академвидав, 2007. — 424 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bodalev A.* Vospriyatiye i ponimaniye cheloveka chelovekom (Perception and understanding of a human by a human). Moscow, 1982. 200 p.
2. *Gapon N.* Sotsialna psikhologiya (Social psychology). Lviv, 2008. 368 p.
3. *Skrypchenko O., Dolynska L., Ohorodniychuk Z.* Zahalna psykhologhiya (General psychology). Kyiv, 2005. 464 p.
4. *Andreyeva G., Bogomolova N., Petrovskaya L.* Zarubezhnaya sotsialnaya psikhologiya XX stoletiya : yeoreticheskiye podkhody (Foreign social psychology of the twentieth century). Moscow, 2001. 288 p.
5. *Kryvokhyzha L.* Metodolohiya doslidzhennya osoblyvostey sotsialnoyi vzayemodiyi sluzhbovtziv pidrozdiliv ministerstva nadzvychnaynykh sytuatsiy Ukrayiny (Research methodology of features of officials units social interaction of the Ministry of Emergencies of Ukraine). — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpip/1/2010\\_28/Krivoihi.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpip/1/2010_28/Krivoihi.pdf)

6. *Kruchek V.* Psykholoho-pedahohichni osnovy mizhosobystisnoho spilkuvannya (Psychological and pedagogical foundations of interpersonal communication). Kyiv, 2011. 302 p.
7. *Moskalenko V.* Osoblyvosti doslidzhennya sotsializatsiyi osobystosti v intersub'yektniy paradyhmi (Features of socialization study in intersubjective paradigm) // *Social psychology*, 2009, № 6 (38). P. 22-36.
8. *Obozov N.* O trekhkomponentnoy strukture mezhlichnostnogo vzaimodeystviya (About three-component structure of interpersonal relations). Moscow, 1981. P. 80-92.
9. *Obozov N.* Psikhologiya mezhlichnostnykh otnosheniy (Psychology of interpersonal relations). Kyiv, 1990. 192 p.
10. *Orban-Lembryk L.* Sotsialna psykholohiya (Social psychology). Kyiv, 2003. 446 p.
11. *Savchyn M.* Pedahohichna psykholohiya (Educational psychology). Kyiv, 2007. 424 p.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2013

*Р. Клымків*

**Влияние межличностного взаимодействия на формирование  
просоциальных взаимоотношений лиц, отбывающих наказание с испытанием**

Статья посвящена исследованию понятия взаимодействия и межличностного взаимодействия как факторов, влияющих на формирование просоциальных взаимоотношений лиц, отбывающих наказания с испытанием. Проанализированы имеющиеся в источниках подходы к определению понятия “взаимодействие” и “межличностное взаимодействие”. Определена структура взаимодействия личности, а также типы межличностных отношений. Автор делает вывод, что в процессе отбывания наказания испытуемого лица, находящихся на учете в криминально-исполнительной инспекции (КИИ), непосредственно вступают во взаимодействие с работниками инспекции. Для достижения результатов, которые ставят перед собой работники пенитенциарной службы, необходимо четко выстроить эффективную межличностную взаимосвязь между лицом, отбывающим наказание с испытанием, и сотрудником инспекции. Важным для работника КИИ является идентификация и понимание модели поведения взаимоотношений, которой владеет лицо, находящееся на учете, ведь, выбирая для себя субсоциальную модель поведения, осужденный может избегать контактов с инспектором, проявлять формальное социальное поведение, что, в свою очередь, может привести к совершению им административных правонарушений, нового или повторного преступления и “неэффективного” наказания.

**Ключевые слова:** взаимодействие, межличностное взаимодействие, лицо, отбывающее наказание с испытанием, просоциальные взаимоотношения.

*R. Klymkiv*

**The Influence of Interpersonal Cooperation on the Formation  
of Prosocial Relations of Individuals Serving Probation Sentence**

The article focuses on the research of the notion of interaction and interpersonal cooperation as factors that influence the formation of prosocial relations of individuals serving probation sentence. The author analyses the current approaches to the definition of the terms “interaction” and “interpersonal cooperation”. The structure of personal interaction as well as types of interpersonal cooperation is defined. The author concludes that the test persons enduring the punishment and registered in the criminal inspection, directly interact with the employees of the inspection. In order to achieve the results that are set by prison service workers it is important to clearly build an effective interpersonal relationship between the person enduring the punishment and inspecting officer. It is important for the criminal in-

spection employee to identify and understand patterns of relationships behaviour of a registered person, because, choosing a subsocial model of behavior convicted can avoid contacts with the inspector and to display formal social behaviour that in its turn can lead him to committing an administrative offense, new or another one and “inefficient” punishment.

**Key words:** interaction, interpersonal interaction, person serving probation sentence, pro-social relationships.

Рецензент – доктор філософських наук,  
професор Н. П. Гапон



---

---

# ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

---

---

УДК 37.014.5

*Ірина Пастирська*

## ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

У сучасній освіті особливо важливу роль відіграє принцип інтеграції змісту освіти, тобто представлення взаємозв'язків і залежностей, які існують між різними навчальними курсами. Це сприяє цілісному баченню світу, природи, суспільних явищ і їх діалектики. Вплив ідей інтеграції на розвиток усіх компонентів сучасної освіти зумовлює необхідність узагальнення історичного досвіду інтегративних тенденцій.

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам, їх досліджували такі науковці як В. Безрукова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Джулай, Б. Камінський, І. Козловська, Б. Кедров, Д. Коломієць, Л. Сліпчишин, Я. Собко, А. Урсул, Т. Якимович. Однак історичний аспект інтеграції змісту навчання є малодослідженим і заслуговує на особливу увагу.

Мета статті – виявити та дати обґрунтовану оцінку історичного досвіду інтегративних тенденцій у педагогіці. Аналіз широкого кола різних джерел засвідчив, що останнім часом у педагогічній науці приділяється значна увага проблемі інтеграції, однак проблема становлення і розвитку інтеграційних процесів у педагогіці є малодослідженою, оскільки практично всі наукові розробки стосуються або теоретико-методологічних основ інтегративних процесів, або ж конкретних методичних розробок низьких рівнів інтеграції, зокрема міжпредметних зв'язків.

В історії розвитку людської думки існують такі традиції тлумачення інтеграції [4]: релігійно-езотерична, позитивістсько-редукціоністська, діалектична (основні традиції) та доповнювальна, аналітична, синергетична (“гібридні” традиції). Релігійно-езотерична традиція своїми коренями сягає часів “стародавнього синтезу”. Згідно з нею, інтеграція мислиться як всепроникний (“все у всьому”) процес руху складових світу, в тому числі знань про нього, шляхом досягнення ними гармонійної цілісності. Дана традиція знайшла віддзеркалення у вченні про “цілісність знань, живого зв'язку всіх наук”.

Піфагор “ставив за мету цілісність”, де зміст освіти складав вчення про переселення душ, вічної інкарнації, про те, що “все визначається числовими співвідношеннями, які необхідно пов’язати одне з одним” [1]. У руслі релігійно-езотеричної традиції будується концепція пансофічної освіти Я. Коменського, “як єдине буття всього суцього – Бог, як єдина система всіх систем – світ, як єдине дзеркало дзеркал – розум, як єдине пояснення пояснень – Священне писання, і єдиний тлумач тлумачів – мова, так буде єдиною книга книг – Пансофія, що учить всьому” [2]. Ті або інші сторони релігійно-езотеричної традиції інтеграції знайшли своє відображення у православній педагогіці, яка проголошує своєю метою відновлення минулої єдності людини з Богом, у Вальдорфській педагогіці.

Доповнювальна традиція розглядає інтеграцію як необхідну умову відтворення цілісності за допомогою використання даних, що взаємно виключаються [4]. В основі даної традиції лежить ідея доповнювальності. Безпосередній педагогічний наслідок аналектичноантиномної інтеграції – концепція цілісної школи, що розробляється німецькими ученими на основі теорії “науки цілого”. Перелічені традиції мають свої педагогічні інтерпретації, які можуть бути представлені як парадигми педагогічної інтеграції, а в разі їх проєкції на область педагогічної практики – як моделі інтегративно-педагогічної діяльності.

Витоки проблеми інтеграції змісту освіти як самостійної та надзвичайно важливої педагогічної категорії були вперше сформульовані (хоча без використання сучасного терміна) в ряді праць Я. Коменським [2], окремі положення і висновки якого не втратили свого значення і в наш час. Він першим почав використовувати поняття картини світу, називаючи її у своїх працях “драбиною світу”, сформулював положення про необхідність включення в інтегрований зміст освіти не лише науково доведених, а й імовірнісних знань і ще не розв’язаних наукових проблем, розглядав запровадження у школах інтегрованого курсу “Пансофія” як необхідну передумову свідомого самовизначення учнів і гармонізації суспільних відносин.

Пізніше різні аспекти проблеми інтеграції та диференціації змісту освіти розглядалися у працях інших визначних педагогів. Усі вони підкреслювали важливість і необхідність узагальнення, упорядкування, систематизації та інтеграції освітніх знань. Однак найбільш ґрунтовно в дореволюційній педагогіці проблема інтеграції змісту освіти була висвітлена К. Ушинським [3], який підкреслював односторонність як безладного накопичення фактів, так і відірваного від фактів теоретизування і системоутворення і вважав, що лише вмиле поєднання цих двох шляхів

може дати найкращі наслідки, при цьому обробка фактичного матеріалу повинна здійснюватися його “концентруванням”, яке досягається розвитком свідомості, розуму. Розвиток цих ідей полягає в тому, що метою інтеграції (“концентрації”) знань повинно бути вироблення в учнів цілісного сприйняття “Всесвіту і людського життя”, основ світогляду, для чого у зміст шкільної освіти повинна бути включена також і філософія; крім того, він детально проаналізував різні форми (механічну і концентричну) об’єднання знань, розкрив відмінності інтеграції змісту науки й освіти, обґрунтував необхідність урахування об’єктивних і суб’єктивних зв’язків, вікових особливостей учнів тощо.

Різні аспекти проблеми інтеграції змісту шкільної освіти та міжпредметних зв’язків розглядалися і в радянській педагогіці. Так, Н. Крупська розглядала ідею створення педагогічних комплексів, а також проблему співвідношення історії та теоретичного суспільствознавства, наполягаючи на їх роз’єднаному викладанні та одночасно – внутрішньому взаємозв’язку, підкреслюючи необхідність поєднання універсалізації та спеціалізації освіти, причому володіння інтегрованими знаннями є невід’ємною ознакою освіченої людини. Для більш повного розуміння суспільства учнів, особливо у старших класах, необхідно знайомити, крім історії, також із філософією історії, соціологією, культурологією, етикою, економікою тощо.

Особливо гостро у зв’язку зі змінами, що відбувалися в науці і житті, проблема інтеграції змісту освіти була поставлена у другій половині ХХ ст., коли активно розглядалися питання узагальнення і систематизації знань, міжпредметних зв’язків, формування світогляду. Не обмежуючись розглядом лише цих питань, О. Сухомлинська зуміла висвітлити і нові грані зазначеної проблеми, зокрема необхідність включення у зміст освіти для досягнення його цілісності знань про людину.

Інтеграційно-педагогічні ідеї в зарубіжних країнах набули свого поширення значно пізніше. Наприклад, у “Проекті інтегрованого курсу гарвардських фізиків”, що має фізику як своє “ядро”, природничі науки інтегруються з історією, філософією, мистецтвом і літературою [5], проект наукового підручника університету Сіднея об’єднує астрономію, фізику, хімію, біологію, геологію і ставить за свою мету засвоєння загальних для цих предметів категорій, що розглядаються з різних позицій – астрономії, фізики тощо. Цей курс будується за технологією дедуктивної інтеграції: перша частина його формується комбінаційним способом, що припускає наявність загальних (гетерогенних) тем, що об’єднують у собі дані вказаних дисциплін. Другій же частині більшою мірою, властива координація (кореляція), що зумовлює необхідність акцентування уваги на особливо-

стях кожної з них. Але вказані відмінності не заважають виконанню загальних завдань, таких як навчання: а) вмінню виділити певні явища навколишнього світу і намагатися давати їм наукове пояснення; б) системі загальних понять, на основі яких учнів могли б) самостійно аналізувати явища; в) методам експериментального пізнання світу і пошукам самостійного шляху вирішення проблем; г) розумінню культурної цінності наукового світогляду. Про безмежні можливості інтеграції в педагогіці говорять також дослідження інтеграції окремих предметів із дотичними дисциплінами, наприклад, математики – з природничонауковими, а географії – з гуманітарними і природничими дисциплінами.

Недоліки навчально-пізнавального процесу походять із двох джерел: суто дидактичних особливостей і недоліків, принесених із наявних вад у функціонуванні наук – основ навчальних предметів та особливостей суспільного розвитку на певному історичному етапі. Власне такі часто цитовані недоліки у навчальному процесі (особливо у професійній освіті) як односторонній підхід до вивчення окремого навчального предмета, надмірне акцентування на його специфічності, обмеженість викладання рамками одного предмета, паралелізм і дублювання навчального матеріалу, виникнення бар'єрів між окремими навчальними дисциплінами походять не від недоліків самого навчального процесу, а закладені вже у вихідних для формування навчальних предметів науках. Тому для повного усунення цих недоліків із навчального процесу необхідно провести, перш за все, описану вище процедуру, аналізувати не навчальні програми (як прийнято), а подбати про відбір матеріалу з основ наук, враховуючи інтегративні тенденції сучасності. Тоді з навчальних програм зникне і ряд недоліків, які “виникли” з недоліків вихідних наук і взаємозв'язків між ними.

Проблеми диференціації та інтеграції у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, також мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями, врахувати які треба вже на найперших етапах складання навчальних планів. Однією з передумов інтеграції змісту освіти повинно бути положення, яке передбачає врахування наявного у сучасній науці та виробництві співвідношення інтеграції та диференціації та адекватного (можливого з певним прогностичним акцентом) відображення їх у системі освіти. Урахування взаємодії всіх елементів навчального процесу – надзвичайно складна, але необхідна для досконалого навчання умова процесу освіти. Звичайно, великим внеском є введення дидактичних еквівалентів зв'язків, що реально існують між науками, виробничими процесами з доповненням і

розширенням їх за рахунок врахування дидактичних, педагогічних, психологічних та інших особливостей навчального процесу.

Розглядаючи проблеми синтезу й інтеграції в педагогіці, можна відзначити, що практично відсутні дослідження про суто наукове відображення цих процесів у навчальному процесі. Як правило, в авторів таких розробок, особливо авторів інтегрованих курсів, відсутнє чітке загальнонаукове і філософське уявлення про процеси синтезу й інтеграції; їх спільні риси та відмінності. Тому підміна одного поняття іншим є недопустимою, а також недопустимим є зведення процесів інтеграції до синтезу, що негативно впливає на навчальний процес.

Проблема цілісності знань є необхідним компонентом формування змісту освіти. Таким чином, як підтверджує аналіз взаємозв'язку самих філософських і загальнонаукових понять, у дидактичному аспекті їх аналоги (інтеграція, синтез, цілісність, системність) повинні в загальних рисах відображати реальні зв'язки між цими поняттями у їх найширшому сенсі з урахуванням специфіки навчального процесу.

Аналіз близьких до інтеграції понять є важливим етапом у розвитку теорії інтеграції. Практично всіма цими поняттями оперують у дидактиці (синтез, узагальнення, генералізація, системність тощо), але часто чітко не розрізняють їх генезису та ролі в науковому пізнанні, що автоматично веде до плутанини у навчальному процесі. Встановлення чіткого означення самої інтеграції та близьких до неї понять у науці – перший етап побудови теорії інтеграції. Наступний крок – виведення педагогічних еквівалентів цих понять, аналіз змін у структурі та взаємозв'язках цих понять у контексті дидактики, узагальнення з наявними поняттями та закономірностями, а при потребі – корекція перекручень при трансформації суто наукових понять у дидактиці.

Якщо філософські передумови інтеграції знань спрямовані на формування світогляду, самопізнання, усвідомлення ролі довколишнього світу, то завдання загальнонаукових методів, із якими знайомляться учні (сприйняття яких неможливе без інтегративного підходу), спрямоване на розумове виховання учнів, формування в них творчих навичок тощо.

Таким чином, як засвідчує виконане дослідження, проблема інтеграції змісту освіти як самостійної і надзвичайно важливої педагогічної категорії має глибокі витoki, а історичний досвід інтегративних тенденцій у педагогіці є значним і вагомим.

**Посилання:**

1. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Гершунский Б. С. — Киев : Высш. шк., 1986. — 197 с.

2. Коменский, Я. А. Избранные сочинения : в 2 т. — Т. 2. / Я. А. Коменский. — М. : Педагогика, 1982. — 545 с.
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — Т. 1: Теоретические проблемы педагогики [ред. А. И. Пискунов] / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1974. — 584 с.
4. Чапаев, Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. — Екатеринбург, 1998. — 502 с.
5. Rutherford, J. Harvard Project Physics: An Integrated Science Course / Rutherford James // New Trend in Integrated Science Teaching. — P. 290—293.

**References (transliterated and translated):**

1. Gershunskiy B. Pedagogicheskaya prognostika: metodologiya, teoriya, praktika (Educational prognostics : methodology, theory and practice). Kyiv, 1986. 197 p.
2. Komenskiy Ya. Izbrannyye sochineniya : v 2 t. V. 2. (Selected works: in 2 volums, V. 2.). Moscow, 1982. 545 p.
3. Ushinskiy K. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya : v 2 t. T. 1. Teoreticheskiye problemy pedagogiki (Selected pedagogical works: in 2 volums, V. 1. Theoretical problems of pedagogy). Moscow, 1974. 584 p.
4. Chapayev N. Struktura i soderzhaniye teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya pedagogicheskoy integratsii : dis. ... doktora ped. nauk (Structure and content of the theoretical and methodological support of educational integration : doctoral dissertation in pedagogical sciences). Yekaterinburg, 1998. 502 p.
5. James Rutherford. Harvard Project Physics: An Integrated Science Course / Rutherford James // New Trend in Integrated Science Teaching. — P. 290—293.

Стаття надійшла до редакції 09.07.2013

**И. Пастырская**

**Исторический опыт интеграции содержания образования**

В статье автор исследует интегративные тенденции в педагогике в историческом аспекте. Проанализировано исторические истоки проблемы интеграции в образовании и показано исторический опыт интегративных тенденций в педагогике. Анализ широкого круга различных источников показал, что в последнее время в педагогической науке уделяется значительное внимание проблеме интеграции, однако проблема становления и развития интеграционных процессов в педагогике является малоисследованной, поскольку практически все научные разработки касаются или теоретико-методологических основ интегративных процессов, или же конкретных методических разработок низких уровней интеграции, в частности межпредметных связей. Автор делает вывод о том, что проблема интеграции содержания образования как самостоятельной и важнейшей педагогической категории имеет глубокие истоки, а исторический опыт интегративных тенденций в педагогике является значительным и весомым.

**Ключевые слова:** интеграционные тенденции, исторические источники, дифференциация, педагогическая категория, учебный процесс.

**I. Pastyrska**

**Historical Experience of Integration of Educational Content**

The author investigates integrational tendencies in pedagogics in historic aspect. The article analyzes historical background of the problem of integration in education and shows historical experience of integrational tendencies in pedagogics. Analysis of a wide

range of different sources showed that recently in pedagogics considerable attention is paid to the problem of integration, but the problem of the formation and development of integration processes in pedagogy is little-studied, since practically all scientific developments relate either to theoretical and methodological foundations of integrative processes, or concrete methodical development of low levels of integration, in particular interdisciplinary relations. The author concludes that the problem of integration of educational content as an independent and important pedagogical category has deep origins and historical experience of integrative tendencies in pedagogy is significant and substantial.

***Key words:*** integrational tendencies, historical sources, differentiation, pedagogical category, educational process.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник І. М. Козловська

УДК 37.013.73(09)

*Галина Антонюк*

## **ПОЧАТОК ЗБЛИЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ НАУКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВОМ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ XVII – XVIII СТ.**

Актуальність теми дослідження впливає з практики сучасних процесів інтеграції нашої держави у систему світових економічних, політичних і культурних зв'язків, що об'єктивно визначає якісно новий зміст і мету освітнього процесу. Відповідний стан системи освіти виступає одним з гарантів перспективи входження України у світове співтовариство цивілізованих держав, умовою інтеграції вітчизняної та світової культури. Важливим етапом у розвитку теоретичного наукового знання у вітчизняному освітньому просторі є період кінця XVII – початку XVIII ст. Окреслений період характеризується подальшим зростанням і зміцненням національних держав Європи, розвитком промисловості, значними економічними зрушеннями та соціальними конфліктами – рисами, притаманними для епохи Просвітництва. Однією з характерних рис 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 освіту і виховання. Панівною ідеєю культури XVIII ст. став Розум. Мислителі-раціоналісти 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. Не відкидаючи остаточно ідею Бога, значна частина просвітителів переосмислювала її в контексті деїзму з його провідною тезою “Закон природи є закон Божий” [7, с. 219-223]. Саме у контексті європейського Просвітництва у статті розглядається розвиток природничих знань в освітньому просторі України періоду кінця XVII – початку XVIII ст.

Завданням дослідження є: на прикладі курсів натурфілософії, які викладались у Києво-Могилянській академії, прослідкувати розвиток природничонаукових знань (зокрема вчення про рух) в освітньому просторі України XVII – початку XVIII ст.; показати, що найелементарнішим утворенням, яке тогочасна фізика обирає собі за об'єкт, є природне тіло,



головною властивістю якого є рух; обґрунтувати факт утвердження поняття рухомого тіла як вихідного пункту для становлення новітніх механістичних ідей в освітньому просторі України зазначеного періоду.

Однією зі специфічних форм наукового знання, де відбувалося зародження передових елементів природничої науки і прослідковується зближення вітчизняної теоретичної науки з природознавством, була **натурфілософія або фізика**. Це – окремий розділ філософського курсу, який викладався у західноєвропейських університетах, що слугували зразком для створення вітчизняного освітнього закладу вищого рівня – Києво-Могилянської академії. (Повний філософський курс охоплював розділи: “Логіка або діалектика”, (причому, Логіка поділялася на малу логіку та велику), “Натурфілософія або фізика”, “Метафізика”, “Етика”, “Теологія”. Іноді до курсу входила “Психологія, або трактат про душу” [14, с. 7-13; 14].

Вітчизняна натурфілософія XVII ст., яка виникла у межах схоластичного методу і схоластичної картини світу, була спочатку основною формою теоретичного осмислення природи. Намагаючись узагальнити знання про світ і дати пояснення багатоманітності природних явищ, вона виходила із рівня розвитку природничих наук. Якщо для пояснення того чи іншого природного явища наука не володіла достатньою кількістю наукових знань, то намагалася витлумачити їх за допомогою ідеальних, фантастичних уявлень (свідченням є розділи “Про чудеса”, “Про чудовиська”, які викладалися у рамках натурфілософського курсу [Див: 12, с. 179-183]). Але у період кінця XVII – початку XVIII ст. наука володіла вже достатньою кількістю знань, щоб реабілітувати природу, утвердити її самостійну цінність. Посилений розвиток природничонаукового знання сприяв процесові розмежування науки і теології, руйнуючи тим самим усталену систему середньовічного світогляду, за межі якого тогочасна наука ще не могла вийти [14, с. 10].

Інтерес до натурфілософської проблематики в Україні в окреслену епоху був викликаний новими соціально-економічними потребами і свідчив про початок звільнення вітчизняної науки від релігійно-містичного світогляду (Про це: [2, с. 148-173; 4, с. 280-292; 5, с. 206-243; 10, с. 44-85; 14, с. 3-13]). Елементи нового світогляду, що зароджувалися в рамках натурфілософії (для прикладу, спроби пантеїстичного та деїстичного витлумачення проблем руху, бога і природи, якісної оцінки інтенсивності якостей, вчення про однорідність матерії, про її ненароджуваність та незнищенність, вирішення вітчизняними мислителями проблеми кинутих тіл, їх прагнення сформулювати положення про нерозривний зв'язок простору і часу з рухом матеріальних тіл) не вкладалось у систему теологіч-

ного світорозуміння і стало причиною двоїстого характеру наукового мислення, основною рисою якого було усвідомлення суперечності знання і віри, а також усвідомлення неможливості усунення цієї суперечності [14, с. 11]. Саме завдяки наявності у натурфілософських курсах елементів нового уявлення про природу природничонаукові знання слугували базою для розвитку механіко-матеріалістичних концепцій Нового часу й ідей Просвітництва у вітчизняному освітньому просторі.

Основною властивістю матеріальної природи, на думку вітчизняних мислителів XVII–XVIII ст. (Інокентій Гізель [14, с. 49-66], Феофан Прокопович [12, с. 115-501], Стефан Яворський [2, с. 157-162], Георгій Кониський [5, с. 225-230]), є **рух**. Виклад цього питання посідає одне з чільних місць у вітчизняних курсах натурфілософії досліджуваного періоду. Так, Ф. Прокопович у “Фізиці” зазначає, що серед властивостей фізичного тіла першою й основною є рух, “бо ця властивість є суттєвою ознакою природи: завдяки їй фізичні тіла відрізняються від всіх нефізичних. Про те, що я визначив природу через рух, ви чули раніше. Отже, спочатку поговоримо про рух, як тому, що він є головною ознакою природи, так і тому, що без глибокого розуміння руху не можна зрозуміти всього того, що досліджує в природі фізик. Адже всі зміни, виникнення і знищення, рух небесних тіл, риси елементів, активність і пасивність, мінливість і плинність речей та інше відбувається завдяки рухові. Рух є немов би якимось загальним життям усього світу” [12, с. 191].

Концепції руху професорів Києво-Могилянської академії формувалися під впливом ідей античності, схоластики, Відродження, а наприкінці першої половини XVIII ст. – з урахуванням тогочасної фізики. Погляди вітчизняних мислителів опиралися на аристотелівське розуміння руху, яке було закріплене середньовічною наукою [4, с. 285]. Для І. Гізеля рух – це, передусім, зміни, що здійснюються у природі, просторове переміщення, якісне або кількісне перетворення. І. Гізель виокремлює чотири види руху. Перший – виникнення і знищення, або народження і загибель: “Рождение – это путь от небытия к бытию. Например, человек рождается, ибо раньше не существовал. После этого он существует. Гибель – это движение от бытия к небытию, например, когда животное гибнет” [14, с. 49]. Другий вид – це кількісний рух, тобто ріст і зменшення: “Рост имеет место тогда, когда какая-то вещь увеличивается посредством приобретения большего качества. Это происходит в том случае, когда отрок растет. Уменьшение же происходит тогда, когда тело сводится к меньшему количеству. Примером этого может быть сгущение жидкости или похудение человека после болезни” [14, с. 50]. Третій вид руху – це якісний рух, зміна. Він має місце тоді, коли

щось направляється до іншої якості, наприклад, із холодного стає гарячим [14, с. 50]. І четвертий вид руху – це локальний рух (*motus localis*), який полягає у просторовому переміщенні. Він здійснюється, коли щось рухається від одного місця до іншого [14, с. 50].

Чотири види руху характеризує у своєму курсі Натурфілософії С. Яворський. Це народження, якісна і кількісна зміни, зменшення і знищення. Причиною руху, на думку С. Яворського, є також вага тіл, легкість, їхні форми. Тракткування руху в цього київського вченого пов'язане з ученням про першоматерію як першоначало активного і пасивного, що дає життя природним речам. Однак учений зазначає, що першоматерію як акт першопоштовху створив бог. Така позиція не суперечила традиційному аристотелізму. Але С. Яворський (так само як і Ф. Прокопович) у розумінні руху дотримується деїстичних поглядів: Бог створив першоматерію як основу природних тіл (ідея першопоштовху), а далі природа розвивається згідно зі своїми властивостями, однією з яких є рух. У своєму курсі вчений зазначає: “Першоматерія, ангели, а також раціональна душа були створені богом. Вторинні ж форми як субстанційні, так і акцидентальні виводяться з потенції матерії” [3, с. 32; 10, с. 54].

Ф. Прокопович у “Фізиці” наводить три види руху щодо кінцевої мети: “Є три основні види руху щодо межі, до якої спрямовується рух. По-перше, рух щодо кількості, який має два види: збільшення і зменшення; по-друге, рух щодо якості, який називається зміною; по-третє, рух відносно місця, що називається зміною місця або переміщенням” [12, с. 194].

Таким чином, у класифікації видів руху вітчизняні мислителі в основному дотримувалися аристотелівської схеми, що налічувала шість видів руху [12, с. 192-200], або дещо її видозмінювали. У всіх наведених випадках рух здійснюється у напрямку від одного місця до іншого, має свій початок і кінець: “Движение – это стремление от начальной до конечной границы”, – зазначає І. Гізель [14, с. 50]; Ф. Прокопович: “...рух є чимось поступовим, ... простягається від однієї межі до іншої, а межею є те, від чого рух бере початок і до чого доходить” [12, с. 194].

Отже, на думку вітчизняних мислителів XVII – XVIII ст., рух є процесом переходу від одного стану до іншого, від “чогось” до “чогось”, і ці стани (початковий та кінцевий) його визначають. Тогочасна фізична наука під поняттям “щось” розуміла стан рівноваги, а космологія – природну конфігурацію Всесвіту [14, с. 52].

У вітчизняних натурфілософських курсах окресленого періоду було відсутнє диференціальне уявлення про рух, згідно з яким рух розглядався у кожному інтервалі та у кожній точці як результат руху в попередньому

інтервалі чи у попередній точці чи впливів, яких тіло чи частина зазнавали у даному інтервалі чи точці. У сучасній механіці, окрім диференціального, існує ще інтегральне уявлення про рух, згідно з яким рух розглядається в цілому, від початкової до кінцевої точки, і визначається загальним сумарним результатом станів у кожній точці. При цьому інтегральні принципи полягають у вимозі мінімального чи максимального значення суми величин, що характеризують стан руху тіла (частинки) на безкінечно малих частинах його шляху, тобто у вимозі максимального чи мінімального значення певного інтегралу [6, с. 60-61]. Порівнюючи сучасне й античне розуміння руху, російський вчений, дослідник історії фізики Б. Кузнецов зазначає, що інтегральне уявлення про рух неможливо застосувати щодо античної науки, оскільки в античній механіці безкінечно малі частини шляху тіла не розглядались, а загальна характеристика руху не висувалась у вигляді вимоги, адресованої сумі величин, що виражали локальні характеристики руху. Тому назву “інтегральне уявлення” у точному смислі неможливо застосовувати щодо змісту античної науки. Античне уявлення краще було б назвати нерозчленованим (Б. Кузнецов) [6, с. 61]. Саме з таким “нерозчленованим” уявленням про рух ми зустрічаємося у вітчизняних курсах натурфілософії. Концепції вітчизняних мислителів про природу і рух базувалися на античній і середньовічній інтерпретаціях цих проблем. Якщо античні уявлення про рух розглядати з точки зору тих проблем, які античність заповідала наступному етапу розвитку науки, то уявлення про рух, що є характерними для розглядуваних курсів натурфілософії, також слід визначити як інтегральні. Як зазначає Я. Стратій, хоча таке уявлення про рух в епоху формування механістичної картини світу і пошуків диференціальних закономірностей буття не було прогресивним, все-таки варто визнати, що механістична картина світу не просто замінила перипатетичні та неоплатонівські теорії. Вона вирішила суперечності старої, у першу чергу, аристотелівської космології та фізики, переосмислила старі та виробила нові поняття, прийшла до нових висновків. Саме у натурфілософських курсах, які викладались в освітньому просторі України зазначеного періоду, можна прослідкувати поєднання нового і старого, традиційну інтерпретацію (Аристотель) з пошуками нових ідей, передбачення нових законів [14, с. 53].

Важливим у викладі питання про рух є вияснення **суті руху**, оскільки пізнання суті руху вело до пізнання самої природи, яка, на думку тогочасних учених, була внутрішнім принципом будь-якого руху і змін [12, с. 149].

Так само, як і в Аристотеля, в І. Гізеля рух є “актом сутнього в потенції, де під актом розуміється набуття форми або прагнення до неї” [12,

с. 173]. Ф. Прокопович, визначаючи рух, відштовхується від Аристотеля: "...Аристотель каже, що рух є дією предмета в можливості, оскільки він є в можливості, тобто таким довершенням, яке веде річ до опанування того, що [вона] може мати, але не має" [12, с. 193]. Таким чином, вітчизняні мислителі підходять до розуміння руху як процесу, в якому поєднуються протилежності: матерія і форма, кількість і якість, акт і потенція. Разом із тим у викладених концепціях руху не говориться прямо про єдність протилежностей, увага акцентується на їх боротьбі та взаємному витісненні: "Там, де немає протилежностей, – зауважує І. Гізель, – немає ні виникнення, ні загибелі" [14, с. 58; 4, с. 285-286]. Усвідомлення руху як боротьби протилежностей свідчило про наближення вітчизняних учених до розуміння діалектичних законів природи.

Розглядаючи питання **співвідношення руху і спокою**, викладачі Академії, на відміну від Аристотеля, який вважав природним станом тіла спокій [10, с. 67], приходять до висновку, що природним станом тіл є рух. Так, у курсі Ф. Прокоповича утверджується думка про рух як природний стан тіла, а спокій характеризується як відсутність руху. Пояснюючи співвідношення руху і спокою, Ф. Прокопович певним чином підійшов до розкриття їх суперечності: "рухові протистоїть стан спокою" [12, с. 199] і водночас "спокій одного тіла завжди пов'язаний із рухом другого тіла, завдяки якому вимірюється стан спокою" [12, с. 235]. Порівнюючи рух і спокій, Ф. Прокопович зазначає: "...стан спокою є досконалішим за своєю природою, однак потрібнішим є пізнання руху, бо поясненням на його підставі охоплюється майже все пізнання природи" [12, с. 199]. Таким чином, Ф. Прокопович підходить до розуміння відносності спокою і вказує на всезагальність руху: "...всі зміни, виникнення і знищення, рух небесних тіл, рух елементів, активність і пасивність, мінливість і плинність речей та інше відбувається завдяки рухові. Рух є немов би якимось загальним життям усього світу" [12, с. 191]. Думки про універсальність руху є і в попередника Прокоповича І. Гізеля. Так само, як Аристотель, І. Гізель вважав, що природа прагне до спокою як до кінцевої мети. Але водночас, він вважав, що не лише спокій, а й рух є природним станом матеріальних тіл, і визначав природу як принцип руху і спокою: "природа є принципом руху, поки річ знаходиться поза її природнім місцем і принципом спокою, поки вона перебуває у своєму природному місці" [14, с. 162]. Спокій він розглядав як позбавлення чи заперечення руху: "...спокій є позбавленням руху і виходячи з цього є ніщо" [14, с. 164].

Наближення викладачів до визнання універсального характеру руху суперечило наявному в багатьох прочитаних курсах уявленню про пер-

шорущія, що є безпосередньою причиною збереження, зміни і руху матеріальних тіл. Так, Ф. Прокопович причину руху, так само як і Аристотель, вбачав у дії зовнішнього фактора: "... все, що рухається, рухається завдяки іншому. Звідси... існує якийсь першорущій" [12, с. 271]. Таким рушієм Ф. Прокопович, як і Г. Галілей, Р. Декарт, І. Ньютон вважав абсолют – Бога [9, с. 31]. У "Фізиці" Ф. Прокоповича є багато місць, де він стикається з труднощами, пов'язаними з концепцією першорущія [12, с. 269-271]). Основна складність полягала у розумінні принципів руху – чи вони є у самій природі, чи поза нею. Це питання було в центрі уваги не лише попередньої, але й сучасної Прокоповичеві фізики і натурфілософії. Тогочасна механістична наука і світорозуміння задовільно пояснювали кожний окремих рух дією зовнішнього механічного чинника, проте у поясненні першопричини залишались у рамках теології та зверталися до ідеї першорущія. *Causa sui* Спінози в той час на основі досягнень механіки не могло розкрити свого справжнього смислу, для цього бракувало ще відкриття взаємоперетворення форм рухомої матерії. Тому не дивно, що Ф. Прокопович, як і його сучасники С. Яворський та Г. Кониський, у викладі цього питання непослідовний. У його "Натурфілософії" спостерігаються спроби пояснити природу із себе самої, очевидний підхід до ідеї саморуху: "Природа є засадою і причиною руху і спокою, тобто коли речі рухаються, то їх рух зумовлює природа. Коли речі перебувають у [стані] спокою, то їх спокій також зумовлює ніщо інше, як знову таки природа. І тому рухаються тіла, чи перебувають у спокої, їх рух і стан спокою зумовлює їх природа" [12, с. 149]; але в той же час ідея першорущія має місце у його Фізиці та в аналогічних курсах інших авторів.

Основні суперечності проблем руху в І. Гізеля, Ф. Прокоповича та інших мислителів Києво-Могилянської академії полягають у тому, що, з одного боку, вони прагнуть дійсно витлумачити бога як першорущія і першопричину світу, а з другого – намагаються ототожнити природу з внутрішнім принципом руху. В уявленні вітчизняних мислителів окресленої епохи рух відбувався від "чогось" до "чогось", від однієї межі до іншої і внаслідок цього мав інтегральний (нерозчленований), у фізичному смислі абсолютний характер. За тогочасними науковими уявленнями рух – самозамкнуте, невіддільне від своєї внутрішньої суті та мети явище [14, с. 66]. Пояснюючи суть руху як процес взаємодії та поєднання потенції й акту, чотирьох причин, які перебувають у нерозривній єдності, вітчизняні мислителі наближалися до ідеї саморуху, а з допомогою телеології вони в історично обмеженій формі намагалися з'ясувати загальні закономірності та зв'язки у природі. Таким чином, вчені КМА вже в період XVII –XVIII ст. підійшли до розу-

міння універсального характеру руху. Але в силу історичного обмеження своїх наукових поглядів вони не могли зрозуміти діалектичного характеру руху, досягнути всезагальності, абсолютності руху та відносності спокою.

Викладений у цій статті матеріал дозволяє зробити такі висновки:

Період XVII – XVIII ст. характеризується зростанням ролі природничо-наукового знання в освітньому просторі України, що було викликане суспільними запитами: потребами економіки, торгівлі, мануфактурного виробництва. У центрі натурфілософських питань, які викладались і дискутувались у вітчизняних освітніх закладах, зокрема у Києво-Могилянській академії, було питання про рух як про універсальну властивість матерії.

Концепції руху вітчизняних мислителів значною мірою опиралися на античні уявлення (Аристотель) та перипатетичні вчення середньовіччя, що основним своїм завданням вважали з'ясування суті руху. Рух вітчизняні вчені охарактеризовували з якісної сторони і розглядали його як форми руху природи, як зміни, що відбуваються у матеріальному світі. І. Гізель, С. Яворський, Ф. Прокопович наближено підійшли до принципу саморуху природи, але не могли відмовитися від ідеї першопричини та першопоштовху. В цьому полягає основна суперечність поглядів вітчизняних мислителів XVII – XVIII ст. в інтерпретаціях проблем руху.

Природничонаукові погляди, що склалися в освітньому просторі України XVII – XVIII ст., є свідченням того, що вітчизняна наукова система зазначеного періоду була якісно новим та історичним значущим етапом у розвитку вітчизняної освіти і науки. Притаманна цій системі суперечливість, причиною якої було наявність елементів різних світоглядних систем, у цілому мала прогресивне значення, оскільки свідчила про розмежування науки і релігії та сприяла утвердженню в науково-освітньому просторі наукових ідей Просвітництва і Нового часу.

#### **Посилання:**

1. *Гизель, И.* Сочинение о всей философии. Вступительный диспут о природе физики (Пер. с латинского *Я. М. Стратий*) / *Иннокентий Гизель* // Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII ст. — Киев : Наук. думка, 1981. — С. 145—187.
2. *Захара, І.* Академічна філософія України (XVII – I полов. XVIII ст.) / *І. Захара*. — Львів : Вид-во Львівського національного університету ім. І. Франка, 2000. — 239 с.
3. *Захара, І. С.* Стефан Яворський в історії вітчизняної філософії // Яворський Стефан. Філософські твори : У трьох томах / Пер. з лат., вст. ст., комент. та ім. покажчик *І. С. Захари*: АН України, Ін-т філософії та ін. — К. : Наук. думка, 1992. — Т. I. — С. 5—40.
4. Історія філософії на Україні : У трьох томах / АН УРСР, Ін-т філософії. — Том I : Філософія доби феодалізму. — Київ : Наук. думка, 1987. — 398 с.
5. *Каиуба, М. В.* Натурфілософія. Орієнтація на науку Нового часу / *М. В. Каиуба, І. В. Паславський, І. С. Захара* та ін. // Філософія Відродження на Україні АН УРСР. Ін-т сусп. наука ; Відп. ред. *М. В. Каиуба*. — К. : Наук. думка, 1990. — 336 с.

6. Кузнецов, Б. Г. Пути физической мысли / Б. Г. Кузнецов. — М. : Наука, 1968. — 349 с.
7. Лекції з історії світової та вітчизняної культури : Навч. вид. (За заг. ред. проф. А. В. Яртіся) / А. В. Яртіся, С. М. Шендрік, С. М. Черепанова та ін. — Львів : Світ, 1994. — 496 с.
8. Литвинов, В. Д. Ідеї раннього Просвітництва у філософській думці України : [монографія] / В. Д. Литвинов. — К. : Наук. думка, 1984. — 152 с.
9. Нічик, В. М. Думки Ф. Прокоповича про бога й природу, матерію й рух // Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах / Феофан Прокопович. — К. : Наук. думка, 1979–1981. — Т. I. Передмова. Про риторичне мистецтво. Різні сентенції. — К. : Наук. думка, 1979. — С. 17–34.
10. Нічик, В. М. Из истории отечественной философии конца XVII – начала XVIII века. : [монографія] / В. М. Нічик. — К. : Наук. думка, 1978. — 298 с.
11. Прокопович, Ф. Філософські твори в трьох томах / Феофан Прокопович. — Передмова. Про риторичне мистецтво. Різні сентенції. — К. : Наук. думка, 1979. — 512 с.
12. Прокопович, Ф. Філософські твори в трьох томах / Феофан Прокопович. — Т. II. Логіка. Натурфілософія або Фізика. Етика. — К. : Наук. думка, 1980. — 550 с.
13. Стратий, Я. М. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии / Я. М. Стратий, В. Д. Литвинов, В. А. Андрушко. — Киев : Наук. думка, 1982. — 348 с.
14. Стратий, Я. М. Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII в. : [монографія] / Я. М. Стратий. — К. : Наук. думка, 1981. — 208 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Gizel Innokentiy. Sochineniye o vsey filosofii. Vstupitelnyi disput o prirode fiziki (Per. s latinskogo Ya. Stratiy) (Essay about the whole philosophy. Introductory discussion about the nature of physics) (Translated from Latin by Ya. Stratiy) // Problems of natural philosophy in the philosophical thought of Ukraine in XVII century. Kiev, 1981. P. 145-187.
2. Zakhara I. Akademichna filosofiya Ukrayiny (XVII – I polov. XVIII st.) (Academic philosophy of Ukraine (XVII – first part of XVIII century). Lviv, 2000. 239 p.
3. Zakhara I. Stefan Yavorskiy v istoriyi vitchyznyanoi filosofiyi (Stefan Jaworski in the history of Soviet philosophy) // Stefan Jaworski. Philosophical works: in three volumes. Kyiv, 1992, V. 1. P. 5-40.
4. Istoriya filosofiyi na Ukrayini : U triokh tomakh (History of philosophy in Ukraine: in three volumes). Volume I. Philosophy of feudalism. Kyiv, 1987. 398 p.
5. Kashuba M., Paslavskiy I., Zakhara I. Naturfilosofiya. Oriyentatsiya na nauku Novoho chasu (Natural philosophy. Focus on the science of New Age) // Philosophy Renaissance in Ukraine, USSR. Kyiv, 1990. 336 p.
6. Kuznetsov B. Puti fizicheskoy mysli (Ways of physical thought). Moscow, 1968. 349 p.
7. Yartys A., Shendryk S., Cherepanova S. Lektsiyi z istoriyi svitovoyi ta vitchyznyanoi kultury : navchalne vydannya (Lectures on the history of world and national culture : textbook). Lviv, 1994. 496 p.
8. Lytvynov V. Ideyi rannioho Prosvitnytstva u filosofskiy dumtsi Ukrayiny : [monohrafiya] (Ideas of Early Enlightenment in Ukrainian philosophical thought [monograph]). Kyiv, 1984. 152 p.
9. Nichyk V. Dumky F. Prokopovycha pro boha y pryrodu, materiyu y rukh (Thoughts of F. Prokopovycha about God and nature, matter and motion) // Prokopovych Theophanes. Philosophical works in three volumes. Kyiv, 1979, V. I. P. 17-34.
10. Nichyk V. Iz istorii otechestvennoy filosofii kontsa XVII – nachala XVIII veka. : [monografiya] (From the history of Russian philosophy of late XVII – early XVIII century. [Monograph]). Kyiv, 1978. P. 298.
11. Prokopovych F. Filosofski tvory v triokh tomakh. Peredmov. Pro rytorychne mystetstvo. Rizni sententsiyi (Philosophical works in three volumes. Preface. On the rhetorical art. Different sentiments). Kyiv, 1979. 512 p.



12. *Prokopovych F.* Filosofski tvory v triokh tomakh. — Т. II. : Lohika. Naturfilosofiya abo Fyzyka. Etyka (Philosophical works in three volumes. - Т. II. : Logics. Natural philosophy or physics. Ethics). Kyiv, 1980, 550 p.
13. *Stratyy Ya., Litvinov V., Andrushko V.* Opysaniye kursov filosofii i ritoriki professorov Kiyevno-Mogilyanskoj akademii (Descriptions of courses of philosophy and rhetoric by professors of Kiev-Mohyla Academy). Kyiv, 1982. 348 p.
14. *Stratyy Ya.* Problemy naturfilosofii v filosofskoy mysli Ukrainy XVII v. : [monografiya] (Problems of natural philosophy in the philosophical thought of Ukraine in XVII century. [Monograph]). Kyiv. 208 p.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2013

*Г. Антонюк*

### **Начало сближения теоретической науки с естествознанием в образовательном пространстве Украины XVII – XVIII вв.**

На примере образовательной практики Киево-Могилянской академии в статье проанализировано развитие естественнонаучных знаний, которые преподавались в отечественных курсах натурфилософии; среди комплекса натурфилософских вопросов значительное место занимает вопрос о движении как главной характеристике природного тела; факт утверждения понятия движущегося тела служил основой для утверждения новых механистических концепций в образовательном пространстве Украины в период XVII – XVIII вв. Автор делает вывод, что период XVII – XVIII вв. характеризуется возрастанием роли естественнонаучного знания в образовательном пространстве Украины. Концепции движения отечественных мыслителей значительной мере опирались на античные представления и перипатетические учения средневековья, основной задачей считали выяснения сути движения. Естественнонаучные взгляды, сложившиеся в образовательном пространстве Украины XVII – XVIII вв., являются свидетельством того, что отечественная научная система указанного периода была качественно новым и историческим значимым этапом в развитии отечественного образования и науки. Присущая этой системе противоречивость, причиной которой было наличие элементов различных мировоззренческих систем, в целом имела прогрессивное значение, поскольку свидетельствовала о разграничении науки и религии и способствовала утверждению в научно-образовательном пространстве научных идей Просвещения и Нового времени.

**Ключевые слова:** натурфилософия, естественнонаучные знания, движение, рационализм, Просвещение, отечественное образовательное пространство.

*Н. Antonyuk*

### **The beginning of Rapprochement of Theoretical Science to the Natural History in the Educational Space of Ukraine in XVII-XVIII centuries**

The article analyses the development of natural scientific knowledge that were taught at the courses of natural philosophy on the example of educational practice of Kyiv-Mohyla Academy. Great attention among natural philosophic issues was paid to the question of movement as the main property of the natural body as; the fact of establishing the concept of a moving body was the basis for the establishment of new mechanistic concepts in educational space of Ukraine in XVII – XVIII centuries. The author concludes that the period of XVII – XVIII centuries is characterized by the increasing role of natural science knowledge in the educational space of Ukraine. Motion concepts of native thinkers relied heavily on ancient representations and the peripatetic doctrine of the Middle Ages, the main task was to clarify the essence of the movement. Natural science views knowledge prevailing in the

educational space of Ukraine in XVII - XVIII centuries, evidence that the domestic scientific system of this period was qualitatively new and historically significant stage in the development of national education and science. Contradictions inherent to this system, caused by the presence of elements of different philosophical systems, in general had a progressive significance as far as it evidenced the delimitation between science and religion and promoted the establishment of scientific ideas of the Enlightenment and Modern times in scientific and educational space.

**Key words:** natural philosophy, natural scientific knowledge, movement, rationalism, Age of the Enlightenment, national educational space.

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

УДК 37.014.54

*Лариса Сергеева*

### **ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ РИНКУ ПРАЦІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАЛОГУ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІЗ СОЦІАЛЬНИМИ ПАРТНЕРАМИ**

Ринкова економіка, на фундаментальних принципах якої побудоване сучасне суспільство – це не просто товарне обмінно-оцінювальне господарство, а господарство, орієнтоване на прибуток. Метою господарювання стає, насамперед, виробництво матеріальних благ завдяки активності людини, її сутнісних сил. Можна стверджувати: більшість негараздів, що мають місце в Україні, виникають саме завдяки стереотипам, які все ще існують у свідомості та визначають ставлення до сутності економічного, що складає смисл сучасного життя. Вирішення сучасних проблем навчання і виховання в нашій країні, як наголошує В. Кремень, передбачає відхід від світоглядних стереотипів стосовно взаємовідносин людини й економіки, надання останнім дійсного, природного характеру [2].

Процес підготовки робітників високої кваліфікації потребує оптимізації та поглиблення базових знань, диференціації й інтеграції змісту освіти за основними напрямками майбутньої професійної діяльності; посилення професійної орієнтації, розвитку нестандартного і творчого мислення, дослідницьких умінь. Підготовка кваліфікованих фахівців такого рівня може здійснюватися на базі професійних навчальних закладів (ПНЗ – професійно-технічні навчальні заклади, технікуми тощо) за умов обґрунтованої інтенсифікації освітнього процесу, досягнення глибокої інтеграції навчальних програм із декількох професій, використання інформаційних і педагогічних технологій. Щороку лише ПТНЗ міста Києва направляють на виробництво і у сферу послуг близько 10 тисяч випускників. Однак, як зауважує П. Качаловський, мало це чи багато – ніхто не скаже. Оскільки практично відсутнє прогнозування на загальнодержавному та галузевому рівнях. Це значно ускладнює визначення потреби у підготовці фахівців різного професійного спрямування, своєчасне вдосконалення мережі ПТНЗ, їх перепрофілювання і спеціалізацію [1, с. 16]. На думку

С. Нікітчиної, серед найперспективніших шляхів збереження та розвитку ПТНЗ можна виділити: а) вдосконалення управління системою професійно-технічної освіти шляхом її децентралізації; б) створення ефективної системи соціального партнерства та визначення напрямів розвитку профтехосвіти [3]. Виникає закономірна необхідність тісної співпраці ПТНЗ із роботодавцями та регіональними центрами зайнятості, особливо у здійсненні прогнозування ринку праці, виявлення основних закономірностей і тенденцій його розвитку.

Відомі українські вчені присвячують свої наукові роботи питанням вивчення процесу формування та використання трудового потенціалу людини, розвитку ринку праці, серед яких: Л. Антошкіна, Д. Богиня, Б. Генкін, О. Грішнова, Г. Дмитренко, І. Журавльова, М. Карлін, Г. Назарова, Ю. Маршавін, О. Олексюк, Н. Ушенко та ін. Низка досліджень присвячена проблемі соціального партнерства, зокрема праці С. Батишева, Р. Бобовського, В. Гаськова, Т. Десятова, М. Криницької, О. Кучинської, А. Молчанової, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Паржницького, К. Чугаєва, О. Щербак та ін.

Між тим, проблема прогнозування розвитку ринку праці та співпраці у цьому питанні ПТНЗ, роботодавців і регіональних центрів зайнятості не ставала предметом самостійного дослідження і потребує подальшої розробки. З огляду на актуальність, теоретичну значущість означеної проблеми *метою* даної статті є висвітлення особливостей співпраці з прогнозування розвитку ринку праці ПНЗ із соціальними партнерами.

Прогнозування розвитку ринку праці дає змогу роботодавцям приймати виважені рішення щодо пристосування своєї кадрової та інвестиційної політики до нових умов, зокрема вирішити, як забезпечити набір нових працівників потрібного профілю професійної компетентності, як проводити їхнє професійне навчання. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню партнерських відносин підприємств із ПНЗ, зокрема у сфері підготовки робітників, потрібних професій. Користуючись прогнозами, ПНЗ мають обґрунтовано вирішувати, збільшувати чи скорочувати прийом учнів і які професії пропонувати.

У ході нашого дослідження виявлені основні питання роботодавців щодо взаємодії з ПНЗ: чому вони повинні фінансувати процес навчання, а не результат; як і чим система профтехосвіти має відповідати за якість навчального процесу; чи мають кошти йти за навчальним закладом, чи за учнем; що для держави і роботодавців (через систему податків) вигідніше: фінансувати процес навчання через освітянські заклади або фінансувати можливість учнів навчатися і дати їм шанс цим самим визначати якість профтехосвіти і рейтинги ПНЗ.

Віце-президент Конфедерації роботодавців України О. Мірошніченко наголошує, що на зміну зайнятості впродовж життя прийшло навчання впродовж життя, а отримання зайнятості стало ризикованим і

складним завданням. Головним завданням сучасної системи освіти має стати підготовка особистості до праці, а саме: допомогти учневі визначити своє місце у суспільстві; допомогти учневі визначити власну професійну спрямованість; навчити учня бути ефективним [5, с. 203].

Особливого значення набуває участь роботодавців у оцінюванні якості професійної підготовки робочої сили, а також законодавче забезпечення їхньої зацікавленості у створенні умов для неперервної професійної освіти різних категорій громадян та у розвитку соціального партнерства. Дисбаланс між потребами економіки і підготовкою кваліфікованих робітничих кадрів ПНЗ призводить до того, що попит на працівників багатьох професій не задовольняється, а випускники, які оволоділи деякими іншими професіями, не можуть знайти роботу за фахом. Так, у 2008–2012 рр. гострий дефіцит відчувався на токарів, фрезерувальників, слюсарів, електро- і газозварників, будівельників, швачок тощо.

З іншого боку, незважаючи на невинне зниження рівня безробіття (за період із 2006 р. до грудня 2012 р.), на обліку в регіональних центрах зайнятості постійно перебувало 25–35 тис. випускників ВНЗ I–IV рівнів акредитації (серед них питома вага технікумів, коледжів) і ПТНЗ. Особливо це стосується молодих людей, які здобули освіту за напрямками і спеціальностями з надання побутових послуг, операторів комп'ютерного набору, обліковців тощо. Більшість випускників, так само як і роботодавці, не звертаються до регіональних центрів зайнятості. Органами державної статистики не охоплюються тисячі випускників, що працюють не за фахом, і ті, хто після одержання диплома (свідоцтва) змушений відразу перенавчатися. Усе це супроводжується значними витратами державних коштів і коштів приватних осіб, а також моральними втратами.

Саме обґрунтований прогноз створює передумови для раціонального розподілу трудового потенціалу, визначення обсягів і напрямів підготовки кадрів, економії витрат державних коштів на професійну освіту. В умовах невизначеності щодо майбутнього попиту на професії навіть точне врахування сьогоденного попиту на фахівців відображаються на професійному складі випускників ПНЗ – через два-три роки. Однак за цей час попит на працівників у професійному розрізі, зазвичай, змінюється, що спричиняє зниження актуальності багатьох отриманих професій. Неefективний попит на професії – це той попит, що формується в умовах невизначеності, відсутності обґрунтованих прогнозів і не задовольняється реальними робочими місцями, тоді як ефективний попит на професії – це такий попит, який відповідає кількості та професійній структурі наявних у певний період часу робочих місць.

Прогнозування у процесі підготовки до розробки проекту Регіональної програми зайнятості населення є вихідним пунктом формування системи заходів, що мають забезпечити ефективне використання трудових ресурсів

і соціальний захист безробітного населення. Хоча центри зайнятості не несуть прямої відповідальності за розробку цього документа, його зміст, передбачений комплекс заходів визначають потенційні можливості спільного впливу на ці процеси органів влади, профспілок і організацій роботодавців. ПНЗ мають бути зацікавлені у прогнозах, які розробляються за такими напрямками: прогнозування пропозиції робочої сили; прогнозування попиту на робочу силу; прогнозування безробіття; прогнозування зайнятості населення. Враховуючи, що показники прогнозного характеру, закріплені у програмах зайнятості, після затвердження виконують роль критеріїв оцінки діяльності центрів зайнятості, вони мають ретельно обґрунтовуватися за допомогою глибокого опрацювання усіх наявних джерел інформації.

Розробка та здійснення ефективних заходів, спрямованих на досягнення повної, продуктивної та вільно обраної зайнятості, забезпечення соціального захисту безробітних громадян багато в чому визначаються передбаченістю розвитку ринку праці на перспективу, особливо його професійного аспекту.

Центр зайнятості є органом державної служби зайнятості, на який покладаються функції робочого органу виконавчої дирекції Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття в Автономній Республіці Крим, області, місті. Діяльність центру спрямована на реалізацію заходів соціального захисту населення від безробіття, сприяння громадянам у підборі потрібної роботи, надання матеріального забезпечення та соціальних послуг, професійної орієнтації, надання послуг роботодавцям щодо добору працівників та інформаційно-консультаційних послуг, а також реалізації інших завдань, визначених законодавством у сфері зайнятості населення та загальнообов'язкового державного соціального страхування на випадок безробіття, на території відповідної адміністративно-територіальної одиниці [4].

Фактично ПНЗ здійснюють підготовку кадрів відповідно як до ефективного, так і неефективного попиту, що в подальшому спричиняє дисбаланс на ринку праці, а пропозиція робочої сили не знаходить відповідного попиту, або попит на робочу силу не покриватиметься її пропозицією. При прогнозуванні розвитку різноманітних аспектів ринку праці, у тому числі її професійних зрушень дуже корисну і часто незамінну інформацію надають опитування роботодавців. Уніфікований інструментарій має передбачати, з одного боку, можливість аналітичного узагальнення отриманої інформації для прогнозування розвитку процесів на ринку праці, а з іншого – зацікавленість респондентів у отриманні важливої для підприємств і місцевої влади інформації про стан ринку праці та можливості задоволення кадрових потреб підприємств.

Водночас цей метод має і суттєві недоліки. Найбільший із них – порівняно низька частка анкет, що повертається, та відсутність у момент їх заповнення

інтерв'юера, який міг би допомогти при виникненні певних ускладнень під час заповнення анкет. Цінну й унікальну інформацію про професійну складову попиту і пропозиції ринку праці містить аналіз різноманітних аспектів працевлаштування випускників ПНЗ (метод анкетування випускників).

Технологічно процес прогнозування регіонального ринку праці складається з таких етапів: 1. Точне уявлення про стан ринку праці у даний момент часу: попит і пропозиція робочої сили у професійному розрізі; наявність диспропорцій (дефіцит на працівників певних професій, кількісний і професійний склад безробітного населення). 2. Визначення чинників, що впливатимуть на зміну пропозиції робочої сили в прогнозний період часу. 3. Визначення чинників, що впливатимуть на зміну попиту на робочу силу у прогнозний період часу. 4. Збір, обробка, інтерпретація необхідної інформації. 5. Розробка прогнозу.

Такі дослідження дозволяють виявити важливі аспекти функціонування регіонального ринку праці: галузева приналежність підприємств не є ознакою їх однорідності у професійно-кваліфікаційному вимірі; відсутня інформація про загальну професійно-кваліфікаційну структуру робочої сили. Так, отримавши інформацію, що в районі буде потрібно 30 бетонярів, але не маючи інформації, скільки бетонярів у районі працює зараз, по суті неможливо оцінити гостроту цієї потреби. Якщо загальна кількість бетонярів у районі 3000, то 30 – це 1%, а якщо в районі всього один бетоняр, то 30 – це достатньо велика цифра; загальна економічна ситуація в Україні позбавляє більшість підприємств, установ, у тому числі й ПНЗ, можливості визначати перспективи власного розвитку. Радянська система кадрового планування повністю зруйнована, а альтернативні механізми на вітчизняному ринку праці відсутні.

Отже, система прогнозування розвитку ринку праці, включаючи його професійну, галузеву і територіальну складові, має охоплювати ці рівні, кожен із яких характеризується специфічними змістом, методами і методиками роботи. Стовідсоткове передбачення структури та розміру попиту на робочу силу в професійно-кваліфікаційному розрізі є надзвичайно складним, навіть неможливим, особливо в часовому вимірі, коли та чи інша професія або спеціальність набуватиме актуальності або втрачатиме її.

На думку Ю. Маршавіна, для підвищення ефективності прогнозування професійного розвитку ринку праці на сучасному етапі необхідно створити незалежну інституцію зі статусом державної організації, яка б збирала, узагальнювала й обробляла відповідну інформацію і на основі врахування великої кількості чинників як ендогенного, так і екзогенного характеру розробляла прогнози професійного розвитку ринку праці [6, с. 21]. Таке прогнозування є складним процесом, відповідно й отримання інфор-

мації про стан і розвиток ринку праці у конкретному регіоні повинно здійснюватися з усіх наявних джерел (опитування випускників, роботодавців, інформаційні й аналітичні матеріали різних інституцій тощо) [8]. З метою збалансування попиту і пропозицій на підготовку робітників МОН України розроблено механізм формування учнівського контингенту на основі угод між підприємством і навчальним закладом, що дає можливість збалансувати попит і пропозицію на підготовку кваліфікованих робітників у системі профтехосвіти.

Ми поділяємо думку К. Самойлик про те, що, на жаль, професійну освіту в Україні продовжують розглядати лише як проблему освітньої галузі, а її потрібно розглядати як один із головних чинників, що забезпечує відродження економіки країни. За даними Мінпраці, середній вік працюючих у сфері матеріального виробництва дорівнює 55 рокам, частка ж робітників високої кваліфікації серед них дуже мала – до 10%, тоді як у США – 43%, ФРН – 56%. При цьому робітники в Україні проходять перепідготовку чи підвищення кваліфікації в середньому 1 раз на 13–15 років, а в розвинутих країнах – 1 раз на 3–5 років. Звідси низька якість продукції, неконкурентоздатність на світовому ринку [7].

Таким чином, структура попиту на робочу силу сегментується за галузями та професійно-кваліфікаційними ознаками. Галузевий попит на робочу силу зумовлюється нинішньою та перспективною структурою економічних робочих місць. Зайнятість належить до найважливіших характеристик використання трудового потенціалу. Її основою є, з одного боку, населення, з другого – матеріальні умови, тобто засоби виробництва.

Слід зазначити, що лише моніторинговий характер дослідження ринку праці може забезпечувати прогнозу точність і надійність інформації. Важливою складовою роботи всіх структур системи профтехосвіти є моніторинг потреб ринку праці. Користуючись прогнозами, ПНЗ мають обґрунтовано вирішувати, збільшувати чи скорочувати прийом учнів і які професії пропонувати. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню партнерських відносин підприємств із ПНЗ, зокрема у сфері підготовки робітників, потрібних професій.

У найближчому майбутньому в Україні варто очікувати посилення дисбалансу між попитом і пропозицією за рівнем освіти на ринку праці.

Маневреність професійної освіти – це зміна людиною профілю професійної діяльності. Подібне відбувалося й раніше, але в ринкових умовах, в умовах розширення громадянських прав і свобод це явище, очевидно, стане масовим. Кожна людина повинна мати право вибору професії (широкого профілю зокрема), вивчаючи різні курси, опановуючи різні програми, залежно від своїх інтересів і планів відвідувати заняття в різних професійних навчальних закладах свого регіону і, можливо, в них паралельно навчатися.



**Посилання:**

1. Качаловський, П. І. Удосконалювати управлінську діяльність / Петро Качаловський // Професійно-технічна освіта. — 2005. — № 3. — С. 16.
2. Кремень, В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Кремень. — К. : Грамота, 2003. — 216 с.
3. Маршавін, Ю. М. Профорієнтація незайнятого населення і молоді як чинник досягнення професійної відповідності попиту і пропозиції на ринку праці / Ю. М. Маршавін // Україна: аспекти праці. — 2008. — № 2. — С. 20—24.
4. Мірошниченко, О. Система показників стану соціального партнерства в Україні та її інформаційне забезпечення / О. Мірошниченко // Регіональні аспекти розвитку і розміщення продуктивних сил України : зб. наук. праць. Вип. 7. — Тернопіль : Економічна думка, 2002. — С. 200—205.
5. Нікітчина, С. О. Психолого-педагогічні технології у професійному становленні керівників професійно-технічних навчальних закладів / С. О. Нікітчина // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. — К., 2012. — Вип. № 70. — Ч. I. — С. 101—109.
6. Примірне положення про центр зайнятості Автономної Республіки Крим, обласний, Київський і Севастопольський міський центр зайнятості. Наказ міністерства праці та соціальної політики України від 22.11.2010 р. № 374 “Про затвердження примірних положень про центри зайнятості”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/>
7. Самойлик, К. С. Професійно-технічна освіта України: виклики сьогодення / К. С. Самойлик. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.kpu.net.ua/>
8. Сергеева, Л. М. Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / [Л. М. Сергеева, Г. Г. Русанов, І. В. Ілько] ; за ред. Л. М. Сергеевої. — Видання друге, перероблене і доповнене. — К. : “Арт Економі”, 2011. — 96 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Kachalovskyi P. Udoshkonaluyvaty upravlinsku diyalnist (Improvement of management activities) // Vocational Education. 2005, № 3. P. 16.*
2. *Kremen V. Osvita i nauka Ukrayiny: shlyakhy modernizatsiyi (Fakty, rozdumy, perspektvyu). Education and science of Ukraine: ways of modernization (Facts, thoughts, perspectives). K., 2003. 216 p.*
3. *Marshavin U. Proforiyentatsiya nezaynyatoho naseleण्या i molodi yak chynnyk dosyahnennya profesiyanoi vidpovidnosti popytu i propozytsiyi na rynku pratsi (Career guidance of unemployed people and youth as a factor in achieving compliance with occupational supply and demand in the labor market) // Ukraine: aspects of labour. 2008, № 2. P. 20-24.*
4. *Miroshnichenko O. Systema pokaznykiv stanu sotsial'noho partnerstva v Ukrayini ta yiyi informatsiyne zabezpechennya (The system of indicators of social partnership in Ukraine and its information provision) // Regional aspects of the development and distribution of productive forces in Ukraine. Collected scientific works. Issue 7. Ternopil, 2002. P. 200-205.*
5. *Nikitchyna S. Psykholoho-pedahohichni tekhnolohiyi u profesiynomu stanovlenni kerivnykiv profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (Psychological and educational technology leaders in the professional development of vocational schools) // Problems of Education : collection of scientific works. Kyiv, 2012. Issue 70, Part I. P. 101-109.*
6. *Prymirne polozhennya pro tsentr zaynyatosti Avtonomnoyi Respubliky Krym, oblasnyy, Kyivskyi i Sevastopolskyi miskiy tsentr zaynyatosti. Nakaz ministerstva pratsi ta sotsialnoyi polityky Ukrayiny vid 22.11.2010 r. № 374 “Pro zatverdzhennya prymirnykh polozhen pro tsentry zaynyatosti” (Sample Regulations on the Employment Agency of the Autonomous Republic of Cri-*

mea, regional, Kyiv and Sevastopol city employment center. Order of the Ministry of Labour and Social Policy of Ukraine dated 22.11.2010 № 374 “On approval of provisions on the exemplary employment centers”). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://zakon.nau.ua/>

7. *Samoilyk K.* Profesiyno-tekhnichna osvita Ukrayiny: vyklyky siohodennya (Vocational education in Ukraine: current challenges). – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.kpu.net.ua/>
8. *Sergeeva L.* Monitorynh fakhovoho uspikhu vypusknivkiv profesiynykh navchal'nykh zakladiv : navch.-metod. posib. (Monitoring professional success of graduates of vocational schools: training and methodical manual). *Sergeeva L.* (eds.). Second edition, revised and expanded, K., 2011. 96 p.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013

*Л. Сергеева*

### **Прогнозирование развития рынка труда как инструмент диалога профессиональных учебных заведений с социальными партнёрами**

В статье идёт речь о необходимости сотрудничества учебных заведений профессионального образования с социальными партнерами по прогнозированию развития рынка труда с целью установления реальной потребности в подготовке квалифицированных рабочих, экономии расходов государственных средств на профессиональное образование. Профессиональные учебные заведения заинтересованы в прогнозировании предложений рабочей силы, спроса на рабочую силу, безработицы и занятости населения. При прогнозировании развития различных аспектов рынка труда часто незаменимую информацию предоставляют опросы работодателей. Информацию о профессиональной составляющей спроса и предложения на рынке труда содержит и анализ различных аспектов трудоустройства выпускников. Важной составляющей работы всех структур системы профессионального образования является мониторинг потребностей рынка труда. Возникает закономерная необходимость тесного сотрудничества учебных заведений с работодателями и региональными центрами занятости, особенно в осуществлении прогнозирования рынка труда, выявление основных закономерностей и тенденций его развития.

**Ключевые слова:** прогнозирование рынка труда, социальные партнеры, профессиональное учебное заведение.

*L. Sergeyeva*

### **Forecasting of Labour Market Development as an Instrument of Dialogue Between Vocational Training Institutions and Social Partners**

The article outlines the need for cooperation between vocational institutions and social partners in forecasting labour market development in order to identify real needs for training qualified workers and introduce savings on vocational education in government funding. Vocational educational institutions are interested in forecasting labour force supply and demand, unemployment and employment of the population. While forecasting the development of various labour market aspects, employer surveys are often an indispensable source of information. Analysis of various aspects of graduate employment also provides information about labour market supply and demand. Monitoring of the labour market is an important component of all parts of the vocational education system. A logical need for close cooperation between training institutions, employers and regional employment centers emerges, especially when forecasting about market and detecting its key trends and development parameters.

**Key words:** labour market forecasting, social partners, vocational institution.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор П. І. Сікорський

*Світлана Вдович*

**СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
(Інформація про всеукраїнську науково-практичну конференцію,  
м. Львів, 9-10 жовтня 2013 р.)**

9-10 жовтня 2013 року у Львові відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція “Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців”, організована Львівським науково-практичним центром професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. У роботі взяли участь 128 науковців (8 докторів педагогічних наук, 26 кандидатів наук, 13 аспірантів) і педагогів-практиків (директорів, заступників директорів, методистів, викладачів і майстрів виробничого навчання) зі Львова, Києва, Вінниці, Хмельницького, Дніпропетровська, Луцька, Рівного, Кривого Рогу, Донецька, Мелітополя, Сімферополя, Інгульця, Козятина, Гайворона.

На пленарному засіданні розглядалися проблеми впровадження інноваційних педагогічних технологій у контексті модернізації професійно-технічної освіти (Г. Васянович – доктор педагогічних наук, професор); оцінювання електронних підручників для професійно-технічних навчальних закладів (Г. Єльнікова – доктор педагогічних наук, професор); теорії та практики застосування педагогічних технологій професійно-технічної освіти (П. Лузан – доктор педагогічних наук, професор); практики впровадження електронних підручників у систему професійно-технічної освіти (О. Діденко – доктор педагогічних наук, доцент); національного виховання учнів ПТНЗ (П. Сікорський – доктор педагогічних наук, професор); впровадження сучасних технологій в управління професійно-технічною освітою (Я. Камінецький – кандидат економічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України); професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів Карпатського регіону (І. Козловська – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник); створення електронних

освітніх ресурсів (А. Литвин – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник).

Інтерес учасників конференції викликали виступи педагогів практиків, зокрема заступника директора з методичної роботи ДПТНЗ “Козятинське міжрегіональне вище професійне училище залізничного транспорту” М. Міської (“Розробка та застосування інформаційних та інноваційних технологій у навчально-виробничому процесі Козятинського міжрегіонального ВПУ залізничного транспорту”), практичного психолога Державного навчального закладу “Інгулецький професійний ліцей” Л. Вахняніної (“Пісочна анімація як засіб психокорекції учнів ПТНЗ”), викладач математики ДПТНЗ “Криворізький навчально-виробничий центр” О. Євтушенко (“Роль математики у професійному становленні учня”), старшого майстра ДПТНЗ “Дніпропетровський центр професійної освіти” Т. Зейналової (“Форми інтеграції навчально-виробничого процесу з технологіями виробництва”), викладача Луцького центру професійно-технічної освіти С. Чеба (“Доцільність використання електронних засобів навчання в інклюзивній моделі освіти”), викладача-методиста Луцького центру професійно-технічної освіти Л. Фениної (“Діагностика і формування емпатійності в учнів професійно-технічних закладів освіти”) та ін.

Секційні засідання проводилися за такими напрямками:

Секція I. Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

Секція II. Використання сучасних освітніх технологій у вихованні майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти.

Секція III. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес ПТНЗ.

Секція IV. Психологічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти.

Секція V. Проблеми ступеневої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Секція VI. Сучасні технології управління професійно-технічною освітою.

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ “СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У  
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ”,  
9-10 жовтня 2013 року, м. Львів**

Учасники Всеукраїнської науково-практичної конференції відзначають актуальність проблематики конференції, її затребуваність в умовах стрімких соціально-політичних, економічних, соціокультурних перетворень у країні в цілому й освіті зокрема; нагальну необхід-

ність навчання молоді через різні освітньо-виховні технології як здатності реалізувати свій потенціал в інтересах особистісного і суспільного прогресу, можливості здійснювати самостійний вибір на користь гуманістичних цінностей.

Нині наявні певні труднощі, які стримують процес розгортання особистісно орієнтованого й гуманного навчання і виховання майбутніх фахівців робітничої професії та впровадження інноваційних технологій, провокують негативні явища, властиві “суспільству споживання”.

Учасники конференції наголошують на необхідності більш ефективного використання сучасних технологій навчання, особливо при викладанні гуманітарних дисциплін, які покликані формувати науковий, гуманістичний світогляд особистості.

Враховуючи висвітлене вище, доцільно:

1. Диференціювати старший ступінь школи за принципом природовідповідності, відкривши на базі типових загальноосвітніх шкіл (III ступінь) нові навчальні заклади за двома напрямками: академічний (гімназії, ліцеї) та професійний (реальні школи, професійні ліцеї).

2. Забезпечити розробку науково обґрунтованих навчальних планів і програм із використанням прогностичного підходу.

3. Розробити освітній стандарт для побудови змісту навчальних предметів, орієнтований на компетентність, а не на відтворення матеріалу.

4. Підвищувати мотивацію викладачів ПТНЗ до ширшого використання інноваційних технологій навчання.

5. З метою якісного формування вмінь і навичок застосування ІКТ у професійній діяльності створити цілісну систему навчання і професійної підготовки, що ґрунтується на мультимедійних електронних освітніх ресурсах (ЕОР).

6. Проводити як у вищій, так і в професійно-технічній школі цілеспрямовану роботу щодо формування у випускників цілісних уявлень про методологію інформатизації професійної діяльності та тенденції розвитку виробничої та невиробничої сфер в інформаційному суспільстві.

7. При мультимедійних формах передавання навчальної інформації стимулювати розумову діяльність, використовуючи, наприклад, когнітивну графіку.

8. У системі вищої технічної освіти для вирішення проблем безперервності та послідовності графічної підготовки та її інтеграції із загальнопрофесійними і професійно орієнтованими дисциплінами, а також інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) необхідно так організувати освітній процес, щоб у ході базової графічної підготовки фо-

рмувалися загальнопрофесійні компетенції, а потім, у профільній проектно-конструкторській підготовці – професійно орієнтовані.

9. Оновлювати зміст і методику професійної підготовки технічного профілю на основі міжпредметної інтеграції знань і вмінь відповідно до вимог сучасних технологій інжинірингу на основі SE/PLM-методології.

10. Відповідно до комплексного підходу до створення й упровадження у ВНЗ технічного профілю інноваційних освітніх технологій модернізувати навчально-методичне забезпечення, яке враховувало б зміни в методології інженерної діяльності; підвищувати інформаційно-комунікаційну культуру викладачів, їхню кваліфікацію в галузі комп'ютерної дидактики, а також залучати їх до розроблення і використання нових освітніх засобів на основі ІКТ.

11. Засобами Інтернет-сайтів спрямовувати наукові та науково-методичні видання у відкритий інформаційний простір, доступний викладачам ПТНЗ і науковцям-педагогам.

12. Започаткувати проведення науково-практичних інтернет-конференцій, семінарів і форумів для обміну досвідом щодо використання науково-методичної і навчальної продукції в системі ПТНЗ.

13. Покращити профорієнтаційну роботу представників профтехосвіти серед школярів із метою формування у них свідомого ставлення до майбутньої професії.

14. Передбачити навчальні години для психологічної просвіти учнів ПТНЗ, вивчення ними основ соціології, психології праці, основ психології професійного спілкування.

15. Активізувати діяльність практичних психологів і соціальних педагогів щодо виявлення обдарованих учнів ПТНЗ і розвитку їхніх здібностей у напрямі професійного зростання.

16. Посилити роботу щодо збереження психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу в закладах профтехосвіти, що сприятиме запобіганню кризових станів, стресових і конфліктних ситуацій.

17. Спрямувати навчально-виховний процес у ПТНЗ на органічне поєднання професійного й особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Михайло Копельчак

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ: ПРОБЛЕМИ, РІШЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ**

*(Інформація про XII педагогічні читання пам'яті В. П. Жука, м. Львів, 27 листопада 2013 р.)*

27 листопада 2013 р. у Львівському науково-практичному центрі професійно-технічної освіти НАПН України відбулися XII Педагогічні читання пам'яті В. П. Жука “Розвиток професійно-технічної освіти на регіональному рівні: проблеми, рішення, перспективи”.

Організатор педагогічних читань – відділ управління в системі професійно-технічної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України.

У педагогічних читаннях взяли участь 64 особи, із них: 23 наукові співробітники Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, 3 представники Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Львівській області; 38 керівників та класних керівників професійно-технічних навчальних закладів.

У рамках педагогічних читань працювали секційні засідання за такими напрямками:

Секція I. Сучасні проблеми виховної роботи в професійно-технічній освіті.

Секція II. Творчий доробок і практична діяльність педагогів регіону.

Секція III. Управління розвитком професійної освіти в умовах регіоналізації.

Секція IV. Особливості професійного виховання кваліфікованих робітників відповідно до вимог регіонального ринку праці.

За матеріалами XII Педагогічних читань пам'яті В. П. Жука видано збірник тез “Розвиток професійно-технічної освіти на регіональному рівні : проблеми, рішення, перспективи” (Львів, 2013, 143 с., ISBN: 978-966-665-902-9), у яких представлено матеріали 62 авторів.

**РЕКОМЕНДАЦІЇ  
XII ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИТАНЬ ПАМ'ЯТІ В. П. ЖУКА  
“РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ  
НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ: ПРОБЛЕМИ, РІШЕННЯ,  
ПЕРСПЕКТИВИ”, 27 листопада 2013 р. м. Львів**

Виходячи зі стану сучасної соціально-економічної, політичної та духовної кризи, розуміння необхідності подальшого вдосконалення системи професійно-технічної освіти, її орієнтації на ринкові економічні відносини, підвищення якості підготовки робітничих кадрів як основного чинника, що може забезпечити запити виробництва і сфери послуг у кваліфікованих робітничих кадрах із потрібними їм професійними знаннями, уміннями, навичками та компетенціями, виховання у молодій людині почуття потреби *учитися знати; учитися застосовувати знання у практиці; учитися жити разом; учитися бути*. А реалізація цих запитів особи, суспільства, економіки країни та держави потребують:

1. Продовження Педагогічних читань В. П. Жука з метою подальшого використання його теоретичних розробок щодо організації, форм і методів виховання молоді закладів ПТО, їх адаптації до сучасних умов соціально-економічних відносин, що формуються в Україні, зміцнення економічного потенціалу країни. З цією метою висловлювалася думка про те, що в наступних читаннях слід концентрувати увагу на:

- а) виховній ролі викладача у становленні кваліфікованого робітника, придатного до роботи в умовах ринкового економічного середовища;
- б) особливостях виховної роботи з дітьми-сиротами, дітьми з особливими потребами та тими, які проживають в учнівських гуртожитках;
- в) виховання в учнів закладів ПТО сумлінного ставлення до навчання і праці як головного оціночного показника якості підготовки робітничих кадрів, їх придатності до роботи в нових економічних умовах;
- г) формування в учнів закладів ПТО активної громадянської позиції та їх творчої активності;
- д) виховання творчої особистості учня засобами і формами технічної творчості, образотворчого мистецтва, художньої самодіяльності, літературного слова, музейно-педагогічних комунікацій;
- е) організації позаурочної діяльності учнів ПТНЗ;
- є) виховання патріотизму, національної свідомості, загальнолюдських моральних цінностей у процесі краєзнавчої роботи з учнями;
- ж) забезпечення всебічного розвитку індивідуальних особливостей учня на основі його задатків, здібностей, інтересів і потреб;



з) виховання професійної культури робітничих кадрів у сфері діяльності “людина – людина”.

Слід зробити ці читання тематичними, а отже такими, що стосуватимуться різних аспектів виховної роботи з учнями закладів ПТО та різних суб’єктів, які забезпечуватимуть її здійснення. Зважаючи, що проблеми, які виноситимуться на такі читання, будуть стосуватися злободенних проблем, то їх тематика повинна плануватися на найближчу чи середню перспективу.

2. Оскільки питання підготовки молоді до праці та життя в ринкових суспільно-виробничих умовах потребує не лише нової системи поглядів на питання виховання молоді, але й нових підходів до організації навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, тобто торкаються дидактики, то для вирішення проблем, які стосуватимуться якості підготовки робітничих кадрів, потрібно розширити тематику педагогічних читань на питання дидактики професійного навчання молоді. У зв’язку з цим пропонується проводити педагогічні читання, які б стосувалися наукової творчості Семена Устимовича Гончаренка з теорії підготовки робітничих кадрів у нових економічних умовах. Такі педагогічні читання у Львівському науково-практичному центрі НАПН України варто проводити по чергово (наприклад, у непарні роки – пам’яті В. П. Жука, а в парні – пам’яті С. У. Гончаренка).

Учасники педагогічних читань ініціювали проводити педагогічні читання пам’яті С. У. Гончаренка на загальноукраїнському рівні. На такі читання пропонується винести питання:

а) аналізу науково-педагогічної творчості Семена Устимовича Гончаренка з питань теорії навчання та виховання;

б) модернізації ПТО в умовах соціально-економічних перетворень господарства країни, економічної ефективності навчально-виховного процесу, чинників впливу на його перебіг;

в) економічне виховання учнів ПТНЗ закладів ПТО;

г) компетентнісного підходу до підготовки робітничих кадрів;

д) методи дослідження в педагогіці тощо.

---

---

## НАШІ АВТОРИ

---

---

**Антонюк Галина Дмитрівна** – докторант кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат філософських наук

**Бондар Лілія Анатоліївна** – доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ Криворізького національного університету, кандидат філологічних наук, доцент

**Брянцев Олександр Анатолійович** – старший викладач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Брянцева Ганна Володимирівна** – доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

**Будник Олена Богданівна** – старший науковий співробітник відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Васянович Григорій Петрович** – в. о. директора Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Вдович Світлана Михайлівна** – в. о. вченого секретаря Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Волженцева Ірина Вікторівна** – завідувач кафедри психології Макіївського економіко-гуманітарного інституту, доктор психологічних наук, доцент

**Гнатюк Марія Володимирівна** – аспірант кафедри менеджменту та міжнародного підприємництва Національного університету “Львівська політехніка”

**Данильчук Лариса Олексіївна** – докторант кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук, доцент

**Довженко Інна Віталіївна** – доцент кафедри іноземних мов і перекладу Київського університету туризму, економіки і права, кандидат педагогічних наук, доцент

**Ємчик Любов Федорівна** – старший науковий співробітник відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Зейналова Таїса Олександрівна** – старший майстер ДПТНЗ “Дніпропетровський центр професійної освіти”

**Климків Роксолана Ігорівна** – здобувач кафедри психології філософського факультету львівського національного університету імені Івана Франка

**Корнієнко Ігор Олексійович** – завідувач обласним центром практичної психології і соціальної роботи Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**Корнят Віра Степанівна** – викладач фахових дисциплін напряму підготовки “Соціальна педагогіка” педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, аспірант кафедри історії та теорії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка

**Копельчак Михайло Павлович** – завідувач відділу управління в системі професійно-технічної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Литвин Андрій Вікторович** – завідувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Луговська Еліна Михайлівна** – аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Микитюк Оксана Михайлівна** – доцент Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат сільськогосподарських наук, доцент

**Онищенко Василь Денисович** – в. о. завідувача відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

**Пастирська Ірина Ярославівна** – викладач кафедри іноземних мов Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат педагогічних наук

**Романенко Юлія Анатоліївна** – професор кафедри природничо-математичних дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор педагогічних наук, професор

**Руденко Лариса Анатоліївна** – завідувач відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Сергеєва Лариса Миколаївна** – професор кафедри університетської та професійної освіти і права ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент

**Сірко Роксолана Іванівна** – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат психологічних наук, доцент

**Третяк Андрій Миколайович** – аспірант Луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, старший викладач Донецького державного інституту здоров’я, фізичного виховання і спорту Національного університету фізичного виховання і спорту України

## Статті, опубліковані у журналі “Педагогіка і психологія професійної освіти” у 2013 році

### ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

*Алімасова Дар'я.* Обґрунтування моделі реалізації системи формування інформатичної компетентності студентів-менеджерів, №2, с. 59-67

*Барабаш Юлія.* Удосконалення іншомовної комунікативної компетенції молодих науковців, №3, с. 91-96

*Безрученков Юрій.* Формування професійної культури майбутніх фахівців ресторанного господарства як науково-педагогічна проблема, №2, с. 28-35

*Білецька Галина.* Принципи відбору змісту природничо-наукової підготовки майбутніх екологів, №4, с. 111-119

*Бовсунівський Валерій.* Педагогічна діагностика обдарованості у процесі дизайн-діяльності, №3, с. 132-140

*Божко Наталія.* Розвиток методичної компетентності інженера-педагога у процесі професійної діяльності, №4, с. 140-147

*Бондар Лілія.* Дидактичні засади інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів у професійній підготовці, №6, с. 121-129

*Брославська Любов, Мащенко Сергій.* Особистісно-діяльнісний підхід у викладанні англійської граматики, №3, с. 105-110

*Брянцев Олександр.* Методичні рекомендації до візуального ряду навчального посібника з комп'ютерної графіки, №6, с. 80-87

*Брянцева Ганна.* Методика навчання майбутніх учителів збалансованих комп'ютерних презентацій, №6, с. 70-79

*Будник Олена.* Економічні якості у структурі особистісно-професійних характеристик майбутнього фахівця, №3, с. 66-75

*Васянович Григорій, Онищенко Василь.* Дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій, №6, с. 9-34

*Васянович Григорій, Онищенко Василь.* Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації, №4, с. 9-33

*Васянович Григорій.* Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку, №3, с. 9-30

*Васянович Григорій.* Педагог і його полікультурна освіта, №1, с. 25-35

*Васянович Григорій.* Самобутня українська мова – духовна основа буття нації, №2, с. 9-27

*Войнаровська Наталя.* Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов у вітчизняних вищих навчальних закладах, №1, с. 58-64

*Гаврищук Ірина.* Мультимедійні алгоритми як засіб розвитку пізнавальної активності учнів професійно-технічних училищ, №1, с. 51-57

*Гаврищук Ірина.* Особливості формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього робітника механічних технологій, №5, с. 125-135

*Голуб Ірина.* Розвиток індивідуального стилю образотворчої діяльності старшокласників у школах художньо-естетичного профілю, №1, с. 102-109

*Голяк Мар'яна.* Формування професійних якостей майбутніх фахівців туристичної галузі у процесі іншомовної підготовки у ПТНЗ, №4, с. 87-95

*Гомонюк Олена.* Ключові компетентності соціального педагога, №1, с. 135-142

*Гордійчук Юлія, Причина Юлія.* Формування лексичної компетенції студентів-економістів як складової професійного мовлення, №5, с. 75-83

*Грищенко Яна.* Використання ділових ігор у вивченні ділової іноземної мови у ВНЗ, №3, с. 111-116

*Грищенко Ольга.* Взаємозв'язок інновацій і педагогічної майстерності викладача у навчальному процесі професійної школи, №2, с. 68-73

*Данильчук Лариса.* До питання дослідження поняття “компетентність”, №5, с. 40-49

*Даценко Віта.* Підвищення ефективності навчання хімії у технічному ВНЗ, №5, с. 104-110

*Дегтярєва Ганна.* Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ, №4, с. 64-74

*Джулай Лариса.* Моделювання інтеграції знань у підготовці молодших медичних сестер у професійно-технічних навчальних закладах, №1, с. 44-50

*Довгодько Тетяна.* Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України, №2, с. 114-120

*Довженко Інна.* Роль ділової гри у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування, №6, с. 96-103

*Донченко Вікторія.* Пріоритетні напрями міжнародної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації освіти, №4, с. 102-110

*Драгнев Юрій.* Педагогічна система професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури: мета і зміст, №1, с. 149-156

*Ємчик Любов.* Дидактичні підходи до структурування змісту підручника для професійної школи, №6, с. 104-110

*Ємчик Любов.* Прогностичні дослідження у підготовці кваліфікованих робітників, №3, с. 60-65

*Жлудько Віра.* Теоретичні основи педагогічної дизайн-освіти, №3, с. 124-131

*Заволока Світлана, Яслинська Катерина.* Формування навичок іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців туристичної сфери, №5, с. 68-74

*Зданевич Лариса.* Аналіз рівнів готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми за рефлексивно автодидактичним компонентом (за результатами контрольного експерименту), №5, с. 136-144

*Зейналова Таїса.* Форми інтеграції навчально-виробничого процесу з технологіями виробництва, №6, с. 130-136

*Керекеша Ольга.* Досвід використання авторської інтерактивної технології “пункт призначення” у літній мовній школі, №5, с. 91-96

*Клак Інна.* Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів, №5, с. 58-67

*Кобилянський Олександр, Королевська Світлана.* Практичні аспекти формування професійної компетентності при вивченні дисциплін циклу безпеки життєдіяльності, №4, с. 34-42

*Кобилянський Олександр.* Дидактичні аспекти викладання нормативної дисципліни “Безпека життєдіяльності” у вищих навчальних закладах, №1, с. 110-119

*Козловська Ірина, Білик Оксана.* Особливості інтегративного підходу до загальноосвітньої та загальнотехнічної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю у ПТНЗ, №2, с. 43-50

*Козловський Юрій.* Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу на основі синергетичного підходу, №3, с. 51-59

*Колісник-Гуменюк Юлія.* Сучасні інтерактивні технології навчання, №5, с. 118-124

*Кондрацька Галина.* Теоретико-методичні основи формування професійно-мовленнєвої культури спілкування майбутніх учителів фізичної культури, №4, с. 129-139

*Корчевський Дмитро.* Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, №4, с. 120-128

*Кочина Лілія.* До визначення поняття “професійна комунікативна компетентність”, №3, с. 76-82

*Красовська Ольга, Міськова Наталія.* Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти, №2, с. 74-81

*Леценко Олена.* Роль дисциплін гуманітарного циклу в формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів, №3, с. 83-90

*Литвин Андрій, Мацейко Ольга.* Методологічні засади поняття “педагогічні умови”, №4, с. 43-63

*Литвин Андрій.* Застосування категорії “педагогічна умова” в наукових дослідженнях, №6, с. 35-50

*Литвин Андрій.* Типологія поняття “умови” в науково-педагогічних дослідженнях, №5, с. 9-28

*Лопутько Олена.* Впровадження нових методів навчання іноземної мови у навчальний процес ВНЗ МВС України, №5, с. 84-90

*Луговська Еліна.* Педагогічні умови формування фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва, №6, с. 111-120

- Лупиніс Тетяна.* Педагогічні технології формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи, №1, с. 77-84
- Микитюк Оксана.* Пізнавальна діяльність учнів на уроках трудового навчання (технологій), №1, с. 93-101
- Микитюк Оксана.* Формування у вчителів компетентнісно орієнтованого підходу до організації навчально-дослідницької діяльності учнів, №5, с. 111-117
- Микитюк Оксана.* Шляхи формування самоосвітньої компетентності старшокласників на уроках технологій, №4, с. 148-156
- Моторна Леся.* Зміст професійної компетентності викладача ВНЗ, №5, с. 50-57
- Музальов Олександр.* Теоретико-методичні засади формування професійної культури у процесі навчально-виховної діяльності, №3, с. 141-151
- Назар Юрій.* Теоретико-методологічні аспекти оцінки успішності у професійній діяльності особистості, №1, с. 36-43
- Оверко Наталія.* Розвиток фахової майстерності педагогів професійної школи у системі підвищення кваліфікації, №4, с. 172-180
- Онищенко Василь.* Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості, №3, с. 39-50
- Ординович Тетяна.* Організація роботи вчителя з обдарованими дітьми в умовах навчально-виховного закладу, №4, с. 167-171
- Пайкуш Маріанна.* Особливості організації самостійної роботи студентів медичних університетів у процесі вивчення теоретичних дисциплін, №2, с. 82-89
- Петренко Лариса.* Емпіричне дослідження розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів, №2, с. 51-58
- Пономарьов Олександр, Чеботарьов Микола, Серета Наталія.* Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи, №4, с. 75-86
- Почук Олена.* Професійна культура документознавця: сутність феномена, №1, с. 128-134
- Приймас Наталія.* Розвиток і формування особистості засобами літературного виховання, №2, с. 121-128
- Романенко Юлія.* Технологія співпраці як шлях реалізації інтеграції в навчально-виховному процесі ВНЗ, №6, с. 88-95
- Романенко Юлія.* Формування уявлень учителів про тест як систему, №4, с. 157-166
- Руденко Лариса.* Розвиток комунікативної культури майбутніх фахівців: методологічні аспекти, №5, с. 29-39
- Руденко Лариса.* Формування комунікативної культури майбутніх фахівців: особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, №6, с. 61-69
- Синявська Алла.* Використання Інтернет-ресурсу – блогів – при навчанні письма англійською мовою, №2, с. 108-113
- Сікорський Петро.* Проблема диференційованого навчання математики у ПТНЗ, №3, с. 31-38
- Сліпчишин Лідія.* Підготовка учнів професійної школи до майбутньої творчої професійної діяльності: результати дослідження, №2, с. 99-107
- Собко Вадим.* Модель розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці шляхом використання ділових ігор, №3, с. 117-123
- Соловійов Валерій.* Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності, №3, с. 152-161
- Степанченко Наталія.* Особливості професійного вибору в галузі “Фізичне виховання і спорт”, №1, с. 143-148
- Стечкевич Леся.* Концептуальні засади професійної підготовки безробітних у професійно-технічних навчальних закладах, №2, с. 36-42
- Стрельцова Наталія.* Організація самостійної роботи студентів фармацевтичного факультету при вивченні органічної хімії, №3, с. 162-170
- Стрижак Наталія.* Шляхи удосконалення екологічної підготовки майбутніх техніків лісового господарства, №1, с. 120-127
- Татауров Віктор.* Інформаційно-комунікаційні технології формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, №1, с. 65-76
- Ткаченко Тарас.* Модель дистанційного курсу для фахівців сфери екологічної безпеки, №4, с. 96-101

*Третяк Андрій.* Якість педагогічної освіти в контексті світових тенденцій розвитку вищої школи, №6, с. 51-60

*Філінчук Георгій.* Національно-культурний контекст освітньої політики, №1, с. 9-24

*Цюпрік Андрій.* Особливості технологій групової самостійної роботи студентів, №2, с. 90-98

*Чуба Олеся.* Розвиток конкурентоздатності викладача вищої школи, №1, с. 85-92

*Якимович Тетяна.* Модернізація науково-методичного забезпечення професійної підготовки, №5, с. 97-103

*Ярема Ірина.* Методичні засади формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей, №3, с. 97-104

## ПСИХОЛОГІЯ

*Андрушко Ярина.* Теоретичний аналіз психологічних аспектів професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ, №5, с. 167-178

*Анцибор Анатолій.* Психодинамічні системи конденсованого досвіду: Д. Келлі та можливості експресивно забарвлених конструктів як чинників розвитку аутсайдерського світобачення, №5, с. 157-166

*Бородій Дана.* Психолого-педагогічні аспекти формування ефективного стилю спілкування майбутнього вчителя зі школярами, №2, с. 181-188

*Волженцева Ірина.* Комплексно-структурний аналіз психічних станів студентів у контексті генезису поліфункціональної регуляції, №6, с. 137-144

*Гнатюк Марія.* Розвиток технічної обдарованості у студентів як джерело створення об'єктів інтелектуальної власності, №6, с. 153-162

*Жигайло Наталія, Карпінська Роксолана.* Психологічні аспекти духовного становлення молодого викладача, №3, с. 171-180

*Ковальчук Зоряна.* Структурно-функціональна семантика категорії “взаємодія” в педагогічній психології, №2, с. 137-143

*Кривошишина Олена.* Психофракціальна модель розвитку творчої особистості, №2, с. 129-136

*Кузьо Олександра.* Психокорекція я-образу в особистості юнацького віку з високим рівнем невротичності, №2, с. 165-173

*Матійків Ірина.* “Управління емоціями у конфлікті”: структура та результати апробації тренінгу, №1, с. 157-168

*Матійків Ірина.* Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу “людина – людина”, №2, с. 144-153

*Мединська Юлія.* Проблема віктимності у контексті емоційного інтелекту особистості, №3, с. 191-201

*Микитюк Оксана, Зачепа Андрій.* Формування соціально-психологічної адаптації у школярів в умовах шкіл-інтернатів санаторного типу, №2, с. 174-18

*Миколайчук Мар'яна.* Дослідження аспектів психологічної готовності осіб монашої спільноти до прийняття стратегічних життєвих рішень, №2, с. 154-164

*Онищенко Василь.* Професійна Я-концепція особистості: психологічні та ноологічні контексти ідентифікації, №5, с. 145-156

*Павлик Наталія.* Динаміка розвитку гармонійності характеру в учнів ПТНЗ, №4, с. 181-193

*Перепелиця Анна.* Вплив здібностей на формування професійно важливих якостей майбутньої медичної сестри, №4, с. 203-212

*Сірко Роксолана.* Методологічні питання екстремальної психології, №6, с. 145-152

*Цибуляк Наталя.* Психологічні особливості прояву спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, №4, с. 194-202

*Чайковський Михайло.* Самоактуалізація студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ, №3, с. 181-190

*Чуба Олеся.* Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності, №3, с. 202-208



**СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

- Будник Олена.* Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності (за результатами формувального експерименту), №6, с. 163-172
- Водяна Ольга.* Організація соціального супроводу сім'ї, в якій перебуває дитина під опікою, №4, с. 220-224
- Гриджук Ірина.* Пошук роботи: аналіз етапів, стратегій та психологічних особливостей аплікантів на ринку праці, №3, с. 219-228
- Гриник Ірина.* Особливості статусів професійно-сімейної ідентичності студентської молоді, №3, с. 209-218
- Данильчук Лариса.* Роль засобів масової інформації у соціальній профілактиці торгівлі людьми, №6, с. 190-199
- Дурняк Лілія.* Шкільна медіація як засіб вирішення конфліктів серед підлітків, №5, с. 191-200
- Климків Роксолана.* Вплив міжособистісної взаємодії на формування просоціальних взаємин осіб, які відбувають покарання з випробування, №6, с. 208-216
- Колечко Ольга.* Соціально-психологічний феномен девіантного материнства, №5, с. 179-190
- Корнієнко Ігор.* Особистісні риси старшокласників із повних і неповних сімей, №6, с. 181-189
- Корняк Віра.* Сучасний стан сформованості діагностичних умінь майбутніх соціальних педагогів, №6, с. 173-180
- Микитюк Оксана.* Роль учителя у формуванні соціальної компетентності школярів в умовах сільських шкіл, №6, с. 200-207
- Шиделко Анна.* Поняття цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті професійних переваг учнів ПТНЗ, №4, с. 213-219

**ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

- Коношенко Сергій.* Сімейне виховання як соціально-педагогічна проблема, №1, с. 169-174
- Погорелова Тетяна.* Службовий етикет як механізм виховання морально-етичних якостей майбутніх прокурорів, №5, с. 201-208
- Попадич Олена.* Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі, №1, с. 175-182

**ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

- Антонюк Галина.* Вчення про людину в курсах етики Києво-Могилянської академії кінця XVII – початку XVIII ст., №4, с. 263-273
- Антонюк Галина.* Ідеї суспільного прогресу й освіти у працях Феофана Прокоповича, №5, с. 247-258
- Антонюк Галина.* Освітня практика Києво-Могилянської академії в контексті західноєвропейського схоластичного дискурсу, №2, с. 189-199
- Антонюк Галина.* Початок зближення теоретичної науки з природознавством в освітньому просторі України XVII – XVIII ст., №6, с. 224-234
- Антонюк Галина.* Розвиток природничих наук в освітньому просторі України XVII – початку XVIII ст., №3, с. 237-246
- Антонюк Галина.* Роль Острозького культурного центру в становленні ренесансно-гуманістичних ідей в освітньому просторі України XVI – поч. XVII ст., №1, с. 183-191
- Бенера Валентина.* Розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у Львівському університеті (1905–1917 рр.), №2, с. 221-232
- Близнюк Тетяна.* Історико-педагогічні аспекти проблеми виховання у старшокласників готовності до вибору педагогічного фаху, №3, с. 229-236
- Васянович Григорій.* Психолого-педагогічні ідеї адмірала Степана Осиповича Макарова, №5, с. 235-246
- Гінтерс Зінаїда.* Реалізація педагогічних ідей С. Смаль-Стоцького у становленні національної та економічної освіти дітей і дорослих, №2, с. 200-210
- Іванів Ольга.* Професійна підготовка рятувальників у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (середина XX – початок XXI ст.), №1, с. 211-216
- Пастирська Ірина.* Історичний досвід інтеграції змісту освіти, №6, с. 217-223

*Петухова Ірина.* Перші спроби застосування тестів у вітчизняних навчально-виховних закладах, №1, с. 192-200

*Різничок Світлана.* Еволюція змісту фармацевтичної освіти в Україні у 1939-1990 рр. (на прикладі фармацевтичного факультету Львівського державного медичного інституту), №1, с. 201-210

*Філіпчук Наталія.* Гуманістичні цінності й етико-естетичні ідеї у педагогічній спадщині А. Макаренка: сучасний погляд, №2, с. 211-220

### **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

*Базелюк Наталія.* Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх учителів в університетах Фінляндії, №1, с. 223-230

*Бідюк Наталія, Тарасова Ольга.* Ретроспективний огляд розвитку освітнього напрямку “міжнародні відносини” як складової гуманітарної освіти у США, №2, с. 242-253

*Гриник Ігор.* Становлення і розвиток соціально-правової освіти в Німеччині в період Ваймарської республіки, №3, с. 254-261

*Дужа-Задорожна Мирослава.* Поняття “соціальна педагогіка” і “соціальна робота” у контексті професійної підготовки фахівців соціальної сфери в університетах Німеччини, №4, с. 243-252

*Жижко Олена.* Формальна професійно-андрагогічна освіта в країнах Латинської Америки, №2, с. 254-259

*Закаулова Юлія.* Неперервне навчання як інструмент розвитку професійної компетентності сучасного фахівця в Бельгії, №2, с. 233-241

*Захарчук Мар'яна.* Зміна освітньої парадигми у шкільній системі навчання дітей у США, №5, с. 209-223

*Зданевич Лариса.* Особливості підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти до професійної діяльності в країнах Західної Європи та Азіатсько-Тихоокеанського регіону, №4, с. 253-262

*Каплун Андрій.* Програми навчання математики у загальноосвітніх школах і професійних навчальних закладах Європейських країн: порівняльний аналіз, №4, с. 225-233

*Кокор Марія.* Педагогічні технології підготовки майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США, №3, с. 262-271

*Поперечна Леся.* Професійний розвиток вчителя-початківця у системі неперервної педагогічної освіти Російської Федерації та України, №3, с. 247-253

*Похлебаєва Дарія.* Основні етапи становлення і розвитку освіти менеджерів у Великобританії, №5, с. 224-234

*Стадник Вадим.* Досвід армій провідних країн світу щодо патріотичного виховання особового складу, №2, с. 260-268

*Сулим Наталія.* Практичний компонент професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні та за кордоном, №1, с. 217-222

*Третько Віталій.* Особливості організації навчання за магістерськими програмами з міжнародних відносин у Великій Британії, №4, с. 234-242

### **ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ**

*Сергеева Лариса.* Прогнозування розвитку ринку праці як інструмент діалогу професійних навчальних закладів із соціальними партнерами, №6, с. 235-242

### **НАУКОВЕ ЖИТТЯ**

*Васянович Григорій.* Спільні пошуки: Україна – Польща (Інформація про V науковий форум: “Інтердисциплінарність педагогіки і її дисциплін”), №5, с. 259-264

*Вдович Світлана.* Педагогіка і психологія професійної освіти: науковий пошук, проблеми, перспективи (Інформація про науково-практичну конференцію у рамках Всеукраїнського фестивалю науки), №3, с. 272

Рекомендації науково-практичної конференції “Педагогіка і психологія професійної освіти: науковий пошук, проблеми, перспективи”, №3, с. 273-274

*Вдович Світлана.* Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців (Інформація про Всеукраїнську науково-практичну конференцію, м. Львів, 9-10 жовтня 2013 р.), №6, с. 243-246

*Вдович Світлана.* Теоретичні та методичні аспекти дослідження проблем підготовки робітничих кадрів із професій, що користуються сталим попитом на ринку праці (Інформація про Звітну науково-практичну конференцію Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України), №2, с. 269

Рекомендації звітної науково-практичної конференції “Теоретичні та методичні аспекти дослідження проблем підготовки робітничих кадрів із професій, що користуються сталим попитом на ринку праці”, №2, с. 270-273

Вітаємо з ювілеєм!, №1, с. 231-232

*Копельчак Михайло.* Розвиток професійно-технічної освіти на регіональному рівні: проблеми, рішення, перспективи (Інформація про XII Педагогічні читання пам’яті В. П. Жука, м. Львів, 27 листопада 2013 р.), №6, с. 247-249

*Лозовецька Валентина.* Психолого-педагогічні умови професійного розвитку фахівців туристичної галузі та ресторанного сервісу (Інформація про семінар на базі Львівського вищого професійного училища ресторанного сервісу і туризму), №3, с. 278-279

Рекомендації семінару “Психолого-педагогічні умови професійного розвитку фахівців туристичної галузі та ресторанного сервісу”, №3, с. 280

*Лозовецька Валентина.* Формування ціннісних складових культури здоров’я в учнів ПТНЗ (Інформація про семінар на базі Львівського вищого професійного училища ресторанного сервісу і туризму), №3, с. 281-283

Рекомендації семінару “Формування ціннісних складових культури здоров’я в учнів ПТНЗ”, №3, с. 284

*Мастикаш Надія, Сліпчишин Лідія.* Педагоги і науковці про особливості творчої діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів у гуртках художньо-прикладної та технічної творчості (Інформація про круглий стіл “Організація творчої діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів”), №3, с. 275-276

Рекомендації круглого столу “Організація творчої діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів”, №3, с. 277

*Онищенко Василь.* Інноваційні педагогічні технології у професійно-технічних навчальних закладах (Інформація про роботу науково-методологічного семінару у Львівському науково-практичному центрі професійно-технічної освіти НАПН України у 2012 р.), №1, с. 233-240

*Руденко Лариса, Василина Світлана.* Співпраця науковців і педагогів-практиків щодо оптимізації навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах, №4, с. 274-276

### **ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ**

*Ярослав Камінецький.* Пам’яті видатного вченого-педагога, №2, с. 274-275

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 10.12.2013 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