

---

---

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

---

---

***ПЕДАГОГІКА  
І ПСИХОЛОГІЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ  
ОСВІТИ***

Науково-методичний журнал

---

**№ 4**

**липень – серпень**

---

**У номері:**

- \* Дидактика, методика  
і технології навчання*
- \* Психологія*
- \* Проблеми виховання*
- \* Історія професійної освіти*
- \* Зарубіжний досвід*

---

**м. Львів**

**2014 р.**

---

<p>Засновники:          Інститут педагогічної освіти          і освіти дорослих НАПН України          Львівський науково-практичний центр          Інституту професійно-технічної освіти          НАПН України          Національний університет          “Львівська політехніка”</p> <p><b>Фахове видання України з педагогічних 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: prro2003@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>          Г. П. Васянович (заст. гол. ред.),          С. М. Вдович (відп. секретар),          О. В. Аніщенко, Н. І. Жигайло,          Я. Зімни, Я. Г. Камінецький,          І. М. Козловська, В. М. Корягін,          О. Є. Кузьмін, І. Є. Курляк,          А. В. Литвин, П. Г. Лузан,          В. О. Моляко, Н. В. Мукан,          О. І. Огієнко, О. М. Отич,          Е. О. Помиткін, Л. П. Пуховська,          В. О. Радкевич, В. В. Рибалка,          Н. А. Сейко, П. І. Сікорський,          Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич,          Т. С. Яценко.</p> <p><b>Переклад англійською мовою:</b>          О. В. Дубовик</p>
--	---

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Л. Б. Лук’янова,  
 доктор педагогічних наук, професор П. І. Сікорський,  
 доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка,  
 доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України від 10 жовтня 2014 р., протокол № 10.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. — 2014. — № 4. — 284 с.

**УДК 37**

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

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

## ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

***Оксана Андрейко***

Артистично-творче формування виконавських умінь музиканта у контексті інновацій професійної освіти ..... 9

***Олександр Музалев***

Культурологічна складова професійної освіти у процесі формування професійної культури учнів ПТНЗ ..... 17

***Віктор Яценко***

Застосування навчально-методичного комплексу в ПТНЗ як один із чинників поліпшення якості підготовки робітничих кадрів ..... 27

***Ганна Товканець***

Мотиваційні освітні технології у професійній підготовці майбутніх економістів у вищій школі ..... 34

***Михайло Ткаченко***

Використання інноваційних педагогічних технологій при підготовці учнів ПТНЗ до підприємницької діяльності ..... 47

***Юлія Барабаш***

Соціокультурна спрямованість навчання іноземної мови студентів – майбутніх економістів ..... 52

***Юлія Причина***

Організація інтерактивної мовленнєвої діяльності з вивченням англійської економічної лексики ..... 61

***Ірина Бабій***

Формування творчих якостей майбутніх працівників сфери обслуговування у процесі рідномовної підготовки ..... 69

***Наталія Зарічанська***

Ключові компетенції вчителів-філологів у сучасній педагогічній парадигмі 80

***Марія Стахів***

Комунікативний етикет як складова професійної компетентності педагога 87

***Олена Слатвінська***

Використання інноваційних технологій навчання у процесі формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ ..... 97

***Олена Герасимчук***

Наукові підходи в освіті до формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі вивчення природничих дисциплін 105

***Світлана Лейко***

Математична компетентність як професійної компетентності майбутніх інженерів-будівельників ..... 116

***Ольга Єжова***

Прогнозування змісту підготовки фахівців швейної галузі на основі теоретико-інформаційного аналізу патентів ..... 125

***Зіновій Макар***

Можливі методики оцінювання професійних умінь майбутніх дизайнерів 132

## **ПСИХОЛОГІЯ**

***Юрій Вінтюк***

Формування системи психологічних знань майбутніх соціальних працівників 141

***Аліна Чеботарьова***

Складові психологічної готовності майбутніх робітників до професійної діяльності ..... 152

***Ірина Гриджук***

Адаптація опитувальника “Стиль прийняття рішень” ..... 161

***Оксана Шибрук***

Особливості формування та становлення професійної “Я-концепції” майбутніх рятувальників ..... 170

***Ярина Андрушко***

Психологічні аспекти формування особистості майбутнього працівника органів внутрішніх справ ..... 179

***Христина Стельмащук***

Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт ..... 189

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

***Олена Попадич, Василь Росул***

Формування професійної правосвідомості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі у процесі правового виховання ..... 199

***Оксана Ходань***

Вплив змісту освіти на патріотичне виховання студентської молоді ..... 209

## ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### *Григорій Васянович*

Філософсько-педагогічні ідеї академіка Івана Зязюна ..... 217

### *Маріанна Кляп*

Використання педагогічної спадщини  
Августина Волошина в сучасній українській школі ..... 228

### *Галина Антонюк*

Раціоналістичні вчення у культурно-освітньому просторі України  
наприкінці XIV – на початку XVI ст. Єврейські й арабські джерела ..... 241

### *Тетяна Шарненкова*

Неперервна професійна освіта вчителя в Україні  
II половини XIX – першої третини XX століття ..... 256

### *Оксана Пасіцька*

Професійне й естетичне виховання галицької молоді  
в українських ремісничо-промислових бурсах Львова  
в кінці XIX ст. – 20–30-х рр. XX ст. .... 265

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

### *Галина Стечак*

Зарубіжний досвід професійної підготовки сімейних лікарів ..... 273

## ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ

Іван Андрійович Зязюн ..... 279

**Наші автори** ..... 281

**CONTENTS**

---

**DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION**

<b><i>O. Andrejko</i></b> Artistic and Creative Formation of Musician's Performing Skills in Context of Innovations in Professional Education .....	9
<b><i>O. Muzalev</i></b> Cultural Component of Vocational Education while Forming Vocational School Students' Culture .....	17
<b><i>V. Yatsenko</i></b> Application of Educational and Methodical Complex at Vocational Schools as one of the Factors of Workers' Training Improvement .....	27
<b><i>A. Tovkanets</i></b> Motivational Educational Technologies while Future Economists' Training at higher school .....	34
<b><i>M. Tkachenko</i></b> Using Innovative Teaching Technology While Preparing Students for Enterprising	47
<b><i>Yu. Barabash</i></b> Socio-cultural Orientation of Teaching a Foreign Language to Students – Future Economists .....	52
<b><i>Yu. Prichina</i></b> Organization of Interactive Speech Activity while Learning English Economic Vocabulary .....	61
<b><i>I. Babiy</i></b> Formation of Future Service Workers' Creative Qualities While Learning Native Language .....	69
<b><i>N. Zarichanska</i></b> Language Teachers' Key Competencies in Modern Pedagogical Paradigm	80
<b><i>M. Stakhiv</i></b> Communicative Etiquette as a Part of Teacher's Professional Competence	87
<b><i>O. Slatvinska</i></b> Use of Innovative Learning Technologies While Forming Students' Ecological Competence at Vocational Schools .....	97

<b><i>E. Herasymchuk</i></b> Scientific Educational Approaches to Formation of Environmental Competence of Future Mining Engineers while Studying Natural Sciences .....	105
<b><i>S. Leyko</i></b> Mathematical Competence as a Component of Future Civil Engineers Professional Competence .....	116
<b><i>O. Yezhova</i></b> Predicting the Content of Specialists' Training for the Sewing Industry Based on Information-Theoretic Analysis of Patents .....	125
<b><i>Z. Makar</i></b> Possible Methods of Evaluation of Future Designers' Professional Skills	132

## PSYCHOLOGY

<b><i>Yu. Vintyuk</i></b> Formation of a System of Future Social Workers' Psychological Knowledge	141
<b><i>A. Chebotareva</i></b> Components of Future Workers' Psychological Readiness for Professional Activity .....	152
<b><i>I. Hrydzhuk</i></b> Adaptation "Decision-Making Style" Questionnaire .....	161
<b><i>O. Shybruk</i></b> Features of Professional Development and "Self-concept" for Future Firefighter	170
<b><i>Ya. Andrushko</i></b> Psychological Aspects of Formation of Personality of Future Employee of Internal Affairs Agencies .....	179
<b><i>Kh. Stelmashchuk</i></b> Psychological Mechanism of Stress Resistance in Orphans .....	189

## PROBLEMS OF UPBRINGING

<b><i>O. Popadych, V. Rosul</i></b> Professional Law Consciousness Formation of Future Specialists in Computer Industry during Law Education .....	199
<b><i>O. Khodan</i></b> Students' Patriotic Education in the Context of Educational Content .....	209

## **HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION**

***H. Vassianovych***

Philosophical and pedagogical ideas of Academician Ivan Ziaziun ..... 217

***M. Kliap***

Using Some Aspects of Augustine Voloshin's Pedagogical Heritage  
in Modern Ukrainian Schools ..... 228

***H. Antonyuk***

Rationalistic Doctrines in Cultural and Educational Space of Ukraine  
in the late 14th – early 16th centuries: Jewish and Arab Sources ..... 241

***T. Sharnenkova***

Teachers' Continuous Professional Education in Ukraine  
in the second half of the 19<sup>th</sup> – the first third of the 20<sup>th</sup> centuries ..... 256

***O. Pasitska***

Professional and Aesthetic Education of Galician Young People  
at Ukrainian Handicraft-Industrial bursas of Lviv during  
the end of the 19th century – the 20-30-s of the 20th century ..... 265

## **EXPERIENCE ABROAD**

***H. Stechak***

Foreign Experience in Family Doctors' Training ..... 273

## **OUTSTANDING UKRAINIAN SCHOLARS**

Ivan Andriyovych Ziaziun ..... 279

**Our authors** ..... 281



УДК 378.016

*Оксана Андрейко*

## **АРТИСТИЧНО-ТВОРЧЕ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МУЗИКАНТА У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

На сучасному етапі еволюції суспільство переживає перехід до суспільства знань. Формування виконавської культури музиканта у вищих навчальних мистецьких закладах у таких умовах повинно пов'язуватись із потребами нових комунікаційних технологій, наукових досягнень. Ринок праці вимагає гнучких спеціалістів. Зміна соціально-економічних умов ставить перед вищою школою нові завдання: формування у молоді навичок соціалізації, адаптації до динамічного розвитку навчального середовища. У зв'язку з цим у мистецьких ВНЗ необхідно поглиблювати вимоги фахової освіти на індивідуально-рефлексивному, виконавсько-аксіологічному і творчо-регулятивному рівнях розвитку особистості. Освіта має стати механізмом психологічної, соціальної та фахової адаптації особистості, синтез яких у процесі навчання у вищих мистецьких навчальних закладах повинен спонукати до постійного самовдосконалення, самотворення.

У контексті даних вимог основним завданням мистецької, зокрема музичної, освіти в умовах мистецько-персоналізованого підходу стає вибудова *індивідуального інструментарію фахової стратегії формування майбутнього виконавця-творця* (В. Григор'єв, О. Олексюк, Г. Падалка).

Розвиток системи якості у ВНЗ, інтеграція України у світове освітнє суспільство вимагають, враховуючи специфіку навчання мистецьких ВНЗ, зорієнтовувати музичні академії, інститути культури не лише на формування виконавського мистецтва, але й на розширення та поглиблення науково-дослідного статусу даних закладів, що зумовлює їх розбудову як культурно-навчальних і наукових центрів фундаментальних досліджень із даної галузі (М. Берлянчик, М. Ситнікова, М. Фіцула).

З іншого боку, компетентнісна спрямованість повинна пов'язуватися не лише з оволодінням професії, але й із розвитком особистості, якій у контек-

сті музично-виконавського процесу повинні бути притаманні такі риси, як лідерство, керування знаннями, креативність, інноваційність, архітектурний стиль мислення, персональна ефективність, сугестивна здатність [1; 2].

Проекція даних положень у процес навчання вищих навчальних мистецьких закладів дозволяє визначити їх дієвість, ефективність характеру протікання на сучасному етапі опанування студентами основами фахової культури. У зв'язку з цим мета статті полягає у висвітленні становлення виконавського артистизму музиканта на ґрунті застосування інноваційної методики музичної освіти.

Творча артистичність скрипаля формується на основі розробки комунікативно-артистичного методичного комплексу, що спрямовується на розвиток у студентів здатності до успішного спілкування зі слухацькою аудиторією у процесі виступу [3], забезпечення виконавсько-творчої самореалізації вартісно нових виконавських установок, їх постійного самовдосконалення, і ґрунтується на сугестивно-медитативному блоці методів.

При виконанні музичного твору на сцені та сильному хвилюванні емоційний тонус виконавця підвищується, у результаті чого виникає сильна м'язова напруга в музиканта. У такому стані виконавець втрачає контроль залежно від якості персоналізованих диспозицій скрипаля або над моторикою (не може якісно заграти жодного штриха, смичок тремтить – це стосується правої руки, а в лівій все це відображається на інтонації) або над художньо-емоційним втіленням музичного образу (відсутність динамічного розвитку образу, невиразне виконання задуманої концепції розвитку образу). Певна категорія виконавців за рахунок неприродних, надмірно активізованих рухів не лише рук, а й усього тіла намагається оживити власне виконання і його сприйняття слухачем. Це доволі згубна звичка. Неприродні, надмірно активізовані рухи музиканта-виконавця призводять до підвищення емоційного тону організму, до напруження м'язів усього тіла. Такі виконавські псевдорухи, які не відповідають доцільному емоційному плану втілення музичного образу твору, суперечать правильній уяві його виконання і тим самим заважають донесенню музичного образу до слухача.

Аналогічним чином на рівні психічного тону нервової системи музиканта під час роботи над музичним твором і у процесі його виконання впливає ритм дихання. Емоційне збудження спричиняє збудження дихання. У цьому не важко переконатися, загравши будь-яку п'єсу слідкуючи за диханням. У кульмінаційних місцях дихання частішає (підвищується м'язовий тонус). У спокійніших місцях твору дихання заспокоюється. Напрацювання уміння контролю дихання виконавця у процесі роботи, а

особливо перед екстремальними ситуаціями (репетиційними, концертними), та загалом для реконструкції робочого стану артиста після концерту по-перше, дає йому можливість, швидко адаптуватися на сцені (заспокоїтися, зібратися з думками), по-друге, контроль за диханням безпосередньо при виконання твору дозволяє регулювати стан емоційного і м'язового тону організму музиканта. Для цього необхідно оволодіти станом постійного контролю за диханням у всіх виконавських ситуаціях, починаючи від простих ситуацій напрацювання та корекції технічних прийомів скрипаля і закінчуючи артистичним виконанням на публіці.

Таким чином, можна визначити вагомими регулятивними фізіологічними чинниками у музично-виконавській діяльності – це стан м'язової системи виконавця як основа доцільної реалізації раціональної та художньої техніки скрипаля і характер дихання виконавця.

Психологічними чинниками регуляції виконавської діяльності музиканта є використання активної ролі уяви чуттєвих образів (зорових, слухових, тактильних тощо) та програмуючої ролі слова в реальній та уявній ситуації гри.

Блок сугестивно-медитативних методів передбачає формування у студентів здатності до самонавіювання творчих виконавських установок у процесі підготовки концертної програми та їх донесення до слухачів під час виступу на основі застосування прийомів аутосугестії та художньо-творчої медитації.

Сугестивно-медитативна методика охоплює методи відпрацювання художніх і технічних прийомів скрипаля в уявній і реальній ситуації гри. Необхідність введення в навчальний процес методу ідеомоторного відпрацювання проблемних музично-виконавських ситуацій сприяє активному розвитку процесу самоусвідомленого формування професіоналізму скрипаля, оскільки саме в ситуації ідеомоторного відпрацювання прийомів гри налаштовується взаємозв'язок центральної нервової системи з периферією музиканта, що дозволяє контролювати, вчасно програмувати та перепрограмувати проблемні елементи виконавської діяльності скрипаля.

Метод аутосугестії або самонавіювання музично-виконавських образів (художніх і технічних) є процесом навіювання, спрямованого скрипалем на самого себе, адресованого собі з метою виклику в себе того чи іншого відчуття, сприйняття, переживання змісту музичної інформації. Через аутосугестію виконавець навіює нові напрями розвитку персоналізації музичного твору, тобто може впливати на зміну притаманного йому типу персоналізації. Наприклад, якщо виконавцю притаманний віртуозно-раціональний тип персоналізації творчого виконавського процесу, а стиль твору та його драматургія (ідейно-сміслова спрямованість) вимагає поглиблення інтелек-

туально-емоційних процесів, створюється установка на поглиблений розвиток асоціативно-образної уяви виконавця та її переживання.

Довільне самонавіювання досягається за допомогою вербальних самоінструкцій або уявного відтворення необхідних ситуацій гри чи етапів роботи над музичними творами, однозначно пов'язаних із необхідною зміною музично-виконавської уяви художніх образів і технічних прийомів.

Метод аутосугестії спрямовується на формування сенсорної уяви скрипаля, до якої відносимо: слухову, зорову та дотикову (тактильну) уяву, а також специфічно важливе для музиканта-виконавця формування рухової (технічно-образної) уяви.

Метод самовізуалізації (самоуявлення) художніх образів і технічних прийомів забезпечує оперування чуттєвими образами, внутрішньою уявою реальної ситуації гри. Така діяльність пов'язана з програмуючою динамікою внутрішніх образів. Спочатку уява музиканта концентрується на дієвих емоціогенних образах, що мають для музиканта безпосередній сугестивний вплив, є його персонально диспозиційними емоціогенними образами, пов'язаними з глибинним переживанням спочатку життєвих ситуацій, а потім здійснюється їх віднайдення в музичних творах (за допомогою прослуховування різноманітної за характером і стильовою спрямованістю музичних творів). Уміння переживати такі образи в подальшому спрямовується на доцільно визначені образи музично-виконавської діяльності. Внутрішня уява чуттєвих образів і вміння подумки осмислювати їх володіють глибокою сугестивністю і сприяють поглибленню переживань їх образного змісту.

Однак у специфічних умовах формування виконавської культури скрипаля, зокрема у формуванні комунікативного (діалогічно-змістового) артистизму, вагомим значення набувають процеси медитації, спрямованої глибокої концентрації над втіленням проект-концепції, входженням, персоналізації музичного твору з подальшим виходом із цих станів, переходом від концертного стану артиста до адаптації до реальних обставин. Саме у стані медитативного занурення у відтворенні персоналізованої проект-концепції підвищується сугестивна здатність відтворення музичних образів і тим самим – вплив на слухача.

Важливим для скрипаля є досягнення доцільного уявлення ним технічних прийомів гри, що в подальшому забезпечує їх усвідомлений характер розвитку й уможливорює процес їх корекції як раціонального та художньо доцільного прийому. На основі даного методу виконавець оснащується можливістю свідомого напрацювання технічної доцільності прийому та його подальшої трансформації через

емоційно-образний зв'язок із музичним твором на художньо доцільний прийом. Саме глибина та своєрідність напрацювання образної асоціативності технічних прийомів скрипаля поглиблює творчий процес персоналізації музичного твору і тим самим відрізняє його виконання від інших. Відомо, що кожний видатний скрипаль володів власним стилем звуковидобування, артикуляції штрихів, вібрацією тощо, що відрізняли його виконавський стиль від інших виконавців.

Таким чином, аутосугестивна образна візуалізація технічних прийомів – творчо-змістовне навантаження кожного технічного прийому спочатку абстрактно, а потім у контексті музичного твору є постійним удосконалювальним методом напрацювання, індивідуалізації, поглиблення технічно-виразової майстерності скрипаля, що успішно сприяє розвитку його виконавського почерку, стилю, манері виконання, його творчого самовираження.

Отже, аутосугестивна образна самовізуалізація художніх образів і технічних прийомів здійснюється спочатку в абстрактній ситуації, а далі в контексті конкретного музичного твору. Для досягнення розвитку сугестивних художніх образів обираються уривки різностильових музичних творів, у яких виконавець визначає свій комплекс візуальних образів і добирає технічні прийоми їх виконання. Далі він знайомиться з виконанням даних творів еталонними для нього виконавцями і визначає доцільність власних асоціацій образних і технічних у порівнянні, здійснює аксіологічний виконавський порівняльний аналіз, після чого через медитативні методи здійснює корекцію власних уявлень або ж залишається на власних позиціях розгортання творчого виконавського процесу.

Аутосугестія артистично-творчих установок сприяє навіюванню нових напрямів розвитку персоналізації музичного твору, тобто може впливати на зміну притаманного йому типу персоналізації. Даний метод використовується для реалізації доцільної поведінки виконавця у передконцертному, концертному та постконцертно-реабілітаційному періодах. Даний метод застосовується з метою підвищення успішності публічних виступів виконавця, зняття емоційної та фізичної напруги і містить проекти самонавіювання, пов'язані зі специфікою кожного з артистичних періодів виконання для усунення негативних сторін і стабілізації позитивних особливостей виконавця у перебігу кожного з періодів. Метою даного методу є реалізація індивідуально значущого варіанту поведінки виконавця, який він проектує і самонавіює сам за відповідно опрацьованою схемою перед репетицією, а потім і безпосередньо перед концертом для швидкої адаптації до умов концертного виступу і досягнення мобільного входження у процес представлення проект-концепції інтерпретації музичного твору перед слу-

хачем. Таким чином, даний метод забезпечує прогнозованість концертного виступу, його стабільність і створює умови для вільного творчого представлення варіанту виконання, спрямованого на спілкування з аудиторією.

Метод вербалізованого самонавіювання пов'язаний із регулюючою та програмуючою роллю слова в уявній та реальній ситуації гри при відпрацюванні доцільних художніх і технічних виконавських стереотипів скрипаля, а також пошуку та напрацюванні нових художньо-змістовних образів, індивідуально-художніх і художньо-стильових технічних прийомів.

Художньо-творча медитація є процесом, у якому виконавець досягає високого ступеня концентрації уваги на об'єкті відпрацювання. Такий стан підвищеної концентрації думок знайомий кожному виконавцеві та виникає, як правило, безпосередньо і залишає відчуття внутрішньої емоційно-змістової наповненості, музично-виконавського натхнення.

Метод медитації спрямовується на досягнення, осмислення й оперування образно-слуховими і сенсорно-руховими уявленнями скрипаля з метою досягнення їх художньо-технічної гармонізації для поглиблення переживання змісту музичного твору, що сприяє поглибленій сугестивній дії на слухача. Шляхом медитації здійснюється осмислення виконавцем проблемних процесів музично-виконавської діяльності (осягнення змісту, ідеї музичного твору, опанування художньо-доцільними прийомами гри на скрипці тощо) й усунення з нього всіх зовнішніх (умови, способи, форми занять) і внутрішніх чинників (фізичне й емоційне напруження), що розсіюють увагу музиканта.

Художньо-творча медитація забезпечує успішний перебіг процесу музично-виконавської інтеріоризації – перетворення, вплив інтерпсихологічних (міжособистісних – композитор, виконавець) зв'язків і смислів на інтрапсихологічні (внутрішньоособистісні змісти, зв'язки). Сутністю методу художньо-творчої медитації є керування операціями художньо-образного мислення, розпізнавання, порівняння, аналіз, синтез, диференціація й узагальнення музично-слухових уявлень (відображень). Така діяльність мислення сприяє досягненню стійкості та керованості сенсорно-моторною та художньо-образною уявою виконавця. Результатом уведення медитативного методу у виконавський процес є досягнення усвідомлення змісту власних музично-слухових уявлень, логічних закономірностей музичної мови, ідейно-емоційного змісту музичних творів і на цьому рівні добір або ж формування художньо-доцільних сенсорно-рухових уявлень, що сприяють осмисленому пошуку засобів технічних прийомів для творчо осмисленої реалізації музичного твору.

Таким чином, на ґрунті диференціації чинників виконавського артистизму забезпечується регуляція виконавської комунікативної змістовності у навча-

льному процесі, що дозволяє виконавцю досягти емоційно-технічної стабільності на сцені та виявити вплив на слухача через збереження в умовах сцени напрацьованої програми уявлення виконавського діалогу з аудиторією.

***Посилання:***

1. *Андрейко О. І.* Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування : [монографія] / *О. І. Андрейко*. — Львів : Галицька видавнича спілка, 2013. — 298 с.
2. *Зязюн І. А.* Естетичні засади розвитку особистості / *І. А. Зязюн* // Мистецтво розвитку особистості : [монографія] / за ред. *Н. Г. Ничкало*. — Чернівці : Зелена Буковина, 2006. — 224 с.
3. *Рудницька О. П.* Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. для ВНЗ / *О. П. Рудницька*. — К. : Інтерпроф, 2002. — 270 с.

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

1. *Andreiko O. I.* Vykonavska kultura skrypalia: teoriia ta metodyka formuvannia : monohrafiia (Performance culture of violinist : theory and forming method : monograph). Lviv, 2013. 298 p.
2. *Ziaziun I. A.* Estetychni zasady rozvytku osobystosti (Aesthetical principles of personality's development). // Art of personality's development : [monograph] / Ed. by *N. H. Nychkalo*. Chernivtsi, 2006. 224 p.
3. *Rudnytska O. P.* Pedahohika : zahalna ta mystetska : navch. posib. dlia VNZ. (Pedagogy : general and artistic : tutorial for higher schools). Kyiv, 2002. 270 p.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2014

***О. Андрейко***

**Артистически-творческое формирование исполнительских умений музыканта в контексте инноваций профессионального образования**

В статье рассматривается формирование творческой артистичности музыканта на основе разработки коммуникативно-артистического методического комплекса, с помощью которого у студентов осуществляется развитие способности к свободному и успешному общению со слушательской аудиторией в процессе выступления, обеспечивается исполнительско-творческая самореализация ценностно-новых исполнительских установок, их постоянного самоусовершенствования. Основой данного методического комплекса является суггестивно-медитативная методика. Данная методика объединяет отработку художественных и технических приёмов музыканта в воображаемой и реальной ситуациях игры. Введение в учебный процесс метода идеомоторного отработки проблемных музыкально-исполнительских ситуаций способствует развитию процесса самоосознанного формирования профессионализма музыканта. Самовизуализация художественных образов и технических приёмов обеспечивает оперирование чувственными образами, внутренним представлением реальной ситуации игры. Такая деятельность связана с программирующей динамикой ассоциативных образов в процессе работы над музыкальным произведением. Ауто-суггестивная образная самовизуализация технических приёмов, их творчески-смысловое понимание в контексте музыкального произведения является постоянным фактором усовершенствования, персонализации, углубления выразительного мастерства музыканта, успешно способствует развитию его исполнительского стиля, творческому самовыражению.

***Ключевые слова:*** коммуникативно-артистический методический комплекс, ауто-суггестивная самовизуализация, персонализация самовыражения.

*O. Andrejko*

**Artistic and Creative Formation of Musician's Performing Skills  
in Context of Innovations in Professional Education**

The article deals with the formation of musician's creative artistry on the basis of the development of communicative and artistic methodical complex, which is aimed at developing the students' ability to communicate successfully with the listening audience during the performance; providing of performing and creative self-realization of valuable new performing installations, and their permanent self-improvement. Suggestive and meditative block of methods is the basis of the above-mentioned complex. The suggestive and meditation method comprises methods of elaborating of a musician's artistic and technical techniques in imaginary and real situations of the performance. The necessity to introduce the method of idemotor elaboration of problematic musical and performing situations into the learning process furthers the active development of self-realized process of forming of musician's professionalism. Self-visualization (self-imagination) of artistic images and technical methods provides the operating of sensual images, inner imagination of real performing situation. Such activity is connected with programming dynamic of inner images while working on a musical composition. Auto-suggestive imaginative self-visualization of technical methods, their creative and meaningful understanding in the context of musical composition becomes a permanent improving method of elaborating, individualization, deepening of violinist's technical and explicit mastery, which successfully favors the development of his or her performing style, manner of performing and creative self-expression.

**Key words:** communicative and artistic methodical complex, auto-suggestive imaginative self-visualization, personal self-expression.

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



УДК 377.1

*Олександр Музалев*

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА  
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПТНЗ**

Кардинальні зміни в Україні на початку ХХІ ст., що охопили всі сфери життєдіяльності, закономірно привели до актуалізації у свідомості сучасного суспільства проблем освіти, отримали своє адекватне віддзеркалення у професійно-технічній освіті. Соціокультурні реалії сьогодення, необхідність домінування гуманістичного підходу до педагогічної теорії та практики визначають актуальність розробки інноваційних підходів до проблеми формування професійної культури в майбутніх фахівців виробництва і сфери обслуговування.

Головним завданням, що стоїть перед професійно-технічною школою, є підготовка не просто фахівців виробництва і побуту, а професіоналів, яким притаманні високі професійна компетентність, духовність, розвинуті морально-етичні якості. Вони повинні володіти гуманістичним характером мислення, системним підходом до аналізу складних виробничих ситуацій, загальною і професійною культурою.

Проблема соціально-гуманітарної підготовки фахівців у професійній освіті в сучасних умовах стає все більш актуальною у зв'язку з новими вимогами до спеціалістів. Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)" передбачає наповнення процесу навчання змістом, котрий узгоджується з кращими надбаннями цивілізації, орієнтований на безпосередній розвиток людини і відповідає потребам її самореалізації й актуальним завданням розвитку і становлення професійної культури майбутнього фахівця.

У педагогічній науці проблемам розвитку і становлення професійної культури присвячені роботи таких дослідників, як В. Андрущенко, І. Богданова, М. Качан, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пехота, Є. Шиянов та ін. Культурологічна складова змісту загальної та професійної культури досліджувалася таким науковцями, як В. Краєвський, Н. Крилова, І. Лернер, М. Нікандров, С. Гончаренко, О. Рудницька та ін.

Життя на сучасному етапі вимагає підготовки самостійних та ініціативних фахівців, здатних постійно вдосконалювати свою особистість і професійну діяльність; фахівців із високою професійною куль-

турую, соціально-професійною мобільністю, готовністю до швидкого відновлення знань, до розвитку нових умінь і навичок, а за необхідності – й до освоєння нових сфер діяльності. Якщо розглядати професійну освіту як ту, що спрямована на досягнення певних соціокультурних цілей, то можемо говорити про підготовку фахівця як “профільного інтерпретатора актуальних культурних форм” [9, с. 105].

Мета даної статті – розкрити місце і роль культурологічної освіти та її вплив на формування професійної культури учнів ПТНЗ.

Для професійної творчої діяльності необхідне засвоєння принципів відповідної професійної культури, тобто інтегрування фахівця не лише у виробництво, а й у професійно-культурну спільноту. Це можливо за умов сформованості у випускника ПТНЗ, крім засвоєних спеціальних знань, умінь і навичок із фаху, високого рівня загальної особистісної культури, важливими складовими якої є вміння відчувати партнера по спілкуванню, мистецтво переконувати, налагоджувати стосунки, співпереживати, запобігати конфліктам, володіти собою і своїми емоціями в будь-яких ситуаціях.

Завдання формування особистості майбутніх робітників і молодших спеціалістів у ПТНЗ передбачає їх культурне становлення, характерними рисами якого є високий професіоналізм, інтелігентність, соціально-духовна зрілість, художньо-естетичне сприйняття, взаємодія раціонального й емоційно-чуттєвого досвіду. Формування професійної культури майбутнього фахівця тісно пов’язане з урахуванням критеріїв її актуалізації, серед яких – творча активність, саморозвиток, самоорганізація творчої самостійності, розширення самосвідомості, прагнення до самовиявлення, самоствердження, самовдосконалення, що здатні стимулювати професійну діяльність спеціаліста.

Процес формування професійної культури майбутнього фахівця зумовлений синтезом його можливостей, здібностей, активності та вимогами майбутньої діяльності. Основне значення змісту проблеми зводиться до “прояву особистості у професії”, тобто до оволодіння професією, до задоволення особистісних пізнавальних інтересів; “розвитку особистості в діяльності”, що відображається у формуванні професійно орієнтованих якостей людини, розширенні сфери пізнання навколишнього світу, розвитку форм і змісту предмета спілкування [7, с. 305].

Високий рівень оволодіння професійною культурою передбачає: усвідомлення фахівцем значущості своєї професії та відповідальності за наслідки діяльності, бажання працювати не лише задля власного добробуту, але й на благо суспільства; міцні знання основ професійної культури; дотримання норм культури у процесі професійної дія-

льності; вміння ефективно будувати свої стосунки з колегами по роботі; вміння спілкуватися, дотримуватися норм етикету, бажання підвищити рівень професійної компетентності.

Професійна культура орієнтує професійну діяльність на формування і відтворення цілісної сутності людини у професії та через професію. Вона наповнює змістову структуру відповідних навчальних предметів і посилює їх загальнокультурну спрямованість. Професійна культура повинна бути орієнтована на формування фахівця, на майбутнє поле його діяльності, в рамках якого ця культура виявляється.

Істотний прорив у розвитку професійної культури як особистісного якісного утворення можуть забезпечити феноменологічні методи пізнання, зокрема такі, як методи рефлексії та редукції. Перша стадія в даному процесі передбачає застосування методу рефлексії (самоусвідомлення). Застосовуючи цей метод, важливо налаштувати учня на самоусвідомлення себе як майбутнього професійно-культурного фахівця. Друга стадія передбачає використання методу редукції, який у контексті формування професійної культури означає спосіб руху свідомості учня від знання предметів, явищ, способів дії до культури виконуваних операцій і розуміння сенсу якості, краси і досконалості.

Саме культура є найбільш відповідною людському призначенню формою подолання суперечностей між духовністю і вітальністю, духовністю і соціальністю. Людина не в змозі існувати у вимірі лише однієї з названих сутностей – вітальної, соціальної чи духовної, бо саме у їхньому органічному поєднанні, у їхній неподільності та незлитті полягає унікальність людської істоти [5, с. 216].

Зміст і структура професійної культури фахівців визначаються єдністю таких компонентів: професійною компетентністю, інформаційною культурою, досвідом творчої діяльності, комунікативною та професійно-моральною культурою. Ці структурні компоненти покладені в основу визначення рівня професійної культури та відповідних якісних показників, що характеризують сформованість загальної та професійної культури майбутніх фахівців. Професійна культура виражає цілісну характеристику проявів людини, об'єднані в єдине ціле інтегральні якості, а не окремі сторони чи властивості. Культура праці – це розвиток і реалізація здібностей, знань, умінь, колективності [8, с. 43].

Соціальне замовлення на підготовку спеціалістів для різних сфер виробництва обґрунтовує вимоги до формування соціально-професійних якостей майбутніх фахівців, що не лише базуються на загальному обсязі знань, а й передбачають розвиток здатностей творчо роз-

в'язувати нестандартні професійні завдання, застосовувати альтернативне мислення, демонструвати постійне прагнення до духовно-морального вдосконалення особистості.

Як зазначає Г. Балл, увага до духовної сторони професійної діяльності й освіти знаходить вияв у розрізненні “фахівців”, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і “професіоналів”, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і загалом цілісною професійною культурою. Втім, саме вихованців слід у першу чергу залучати до професійної культури, яка має поставати як органічна складова загальнолюдської культури [1, с. 135].

Теоретико-методичні основи процесів цілісної професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до самореалізації, виховання культури особистісного самоусвідомлення, почуття гідності та честі як сенсу життя сучасної людини, духовності як однієї з найважливіших характеристик особистості й інтелектуального розвитку учнівської молоді вимагають від викладачів ПТНЗ інноваційних шляхів і підходів до творчого розв'язання завдань із формування професійної культури.

Питання культури – це питання про те, якою мірою в тих чи інших факторах праці виявляється творча сутність людини. З цієї точки зору, творчо сприймаючи культурні традиції, людина починає творити по-новому, не традиційно, а інноваційно, евристично, творчо, продуктивно. Культура стає не лише способом творчої діяльності людини, а й формою суспільного виробництва. Спрямування освіти, у тому числі технічної чи технологічної, виключно на вузьку спеціалізацію суперечить тенденції часу на фундаментальну підготовку і цілісний розвиток учня. Фундаментальність знань випускників професійно-технічної школи має органічно поєднуватися з першокласною інженерно-технічною підготовкою та високою професійною культурою [4, с. 179].

Формування професійної культури – процес цілісний і багатограний, такий, що передбачає не просто навчання майбутнього фахівця новим способам професійної діяльності, а становлення його мотиваційної, інтелектуальної, гуманітарної та культурологічної сфер діяльності.

У культурологічній концепції зміст професійної культури відповідає змісту соціального досвіду людини та включає такі компоненти: знання, способи діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Ці компоненти виступають самоцінністю, їх вагомість в освіті визначається тим, що вони у процесі формування самосвідомості людини стають елементами загальної та професійної культури.

Сучасні освітні технології культурологічної освіти учнів ПТНЗ базуються на таких принципах: а) гуманітаризації освіти – відмова від

технократичного підходу до процесу підготовки майбутніх фахівців; б) наданні професійній освіті культуровідповідності, оволодіння учнями інваріантною частиною знань, які складають основу творчого розвитку особистості у процесі навчання і виховання.

Культурологічна підготовка фахівця включає в себе такі компоненти: модель культурологічного розвитку особистості майбутнього фахівця; наявність високовалідних культурологічних засобів індивідуальної діагностики і самоконтролю особистості; реалізація соціальних засобів культурологічного розвитку і саморозвитку особистості; наявність нової ціннісної ієрархії всіх існуючих методів навчання в аспекті реалізації культурологічних цілей і розвитку особистості майбутнього фахівця.

Культурологічна складова освіти забезпечує цілий ряд основних суспільних взаємин, а саме: культури праці, технологій, виробництва, культури поведінки, толерантності, поваги, ввічливості, взаємодопомоги, спілкування, мовлення, взаємодопомоги тощо. Культурологічна складова несе в собі великий духовний потенціал формування і розвитку професійної культури особистості, її естетичного, емоційно-почуттєвого та ціннісного сприйняття оточуючого світу.

Культуризація професійної освіти наголошує на становленні особистості фахівця і розвитку його духовності та стає невід'ємною складовою професійної культури кожної особистості. На думку І. Зязюна, структурування предметів культурологічного спрямування є ефективним шляхом подолання суперечностей між необхідністю забезпечити духовний розвиток особистості фахівця і традиційними методами навчання. Різниця між традиційною та гуманістичною освітою полягає в тому, що “перша внутрішній світ студента оцінює як невід'ємний вимогам освіти, друга розглядає його як контекст учіння, при цьому заохочується інтуїтивність фантазії, виявлення почуттів” [6, с. 19].

Людинотворча функція, на думку багатьох культурологів, є інтегруючою соціальною функцією духовної культури, яка включає в себе пізнавальну, комунікативну, регулятивну, прогностичну, ціннісно-орієнтаційну функції. Духовна культура створюється діяльністю соціальних суб'єктів і спрямована на перетворення суспільного буття, розвиток сутнісних сил людини, зокрема її духовності, їх усебічну самореалізацію, соціальну активність, перетворюючу діяльність особистості, яка вимірюється обсягом створюваних нею духовних, соціогуманістичних цінностей [10, с. 445].

Культурологічний підхід до змісту освіти підкреслює позицію, згідно з якою культура виступає основним його джерелом, розглядається як певна цілісність, що розвивається і функціонує за особливим конкретним законом.

Культурологічний підхід до процесу формування професійної культури – це сукупність організаційно-педагогічних прийомів, методів і способів, спрямованих на створення умов для засвоєння і трансляції загальнолюдських цінностей і педагогічних технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості учня в майбутній професійній діяльності. Культурологічна модель змісту професійної освіти відіграє суттєву роль у розвитку і становленні загальної культури, формуванні професійної культури.

Забезпечення умов культуризації професійної освіти, збагачення потреб та інтересів учнів, що суттєво позначатиметься на ієрархічній структурі цінностей загальнолюдської культури, значно поліпшуватиме процес взаємозв'язку й інтеграції внутрішніх резервів особистості та соціокультурного середовища як важливих засад самоактуалізації духовно-творчого потенціалу учнівської молоді.

Культурологічний підхід до формування професійної культури спеціаліста передбачає цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, у ході якого здійснюється передавання багатовікового людського досвіду від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. Ключовим принципом виховання культурою, на думку І. Беха, виступає принцип ціннісної орієнтації, реалізація якого передбачає залучення людини до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позиції сучасної культури [2, с. 14].

Провідними напрямками культурологічної спрямованості професійно-технічної освіти виступають орієнтації на ціннісно-смісловий, морально-етичний зміст навчання, внесення до освітнього процесу елементів духовної самобутності, гуманних стосунків між людьми; включення учнів у актуальну пізнавальну діяльність з оволодіння знаннями про значущість знань про культуру технологій, праці, виробництва; зміцнення вольових зусиль, пов'язаних із дотриманням відповідних норм поведінки в умовах конкретного суспільства; дотримання інваріантної складової гуманних відносин незалежно від ситуації.

Відомий педагог і філософ С. Гессен наголошував, що особистість твориться лише через культуру. Одним із головних завдань культури є саморозвиток естетичних здібностей, самореалізація особистості, самодіяльність як вияв усієї людської суб'єктивності. Тут першочергове значення мають культура, мистецтво, мораль, етика, естетика, художня самодіяльна творчість, прилучення вихованця до творчого потоку, до культурних, наукових досягнень людства і одночасно формування високоморальної, вільної та відповідальної особистості [3, с. 198].

Сьогодні у професійно-технічних закладах першочерговості набуває питання підвищення рівня культурологічної освіченості учнів, особливо робітничих професій, у яких поєднується професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість і творче начало. Основні теоретичні засади цього процесу можна визначити так: особистісна культура формується як навчальною, так і практичною діяльністю; повнота розвитку і самовизначення особистості майбутнього фахівця зумовлюється змістом діяльності; якість культурної вихованості особистості зумовлюється якістю діяльності та самодіяльності фахівця (самоосвіта, самовиховання, самоорганізація, самоуправління тощо); набування поступу в рівні культурного розвитку особистості пов'язане з процесом гуманізації освіти і виховання, який набуває системності та соціальної інституалізації; цілісна (загальна і професійна) культура досягається шляхом гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу; формування культури фахівця в системі професійно-технічної освіти динамічно опосередковується змінною соціокультурною ситуацією в суспільстві та вимогами до стандартів якості професійної підготовки особистості.

Необхідність гуманізації професійно-технічної освіти пов'язана з подоланням розриву між наукою, культурою і спеціальною освітою; протиставленням гуманізму як критерію методологічної єдності культури технократизму; перетворенням технічних знань в ефективну соціальну силу; акцентуванням технічних знань і вмінь на культурологічно-гуманістичні виміри; свідомим сприйняттям людини як найвищої мети.

З урахуванням цих вимог пропонуються принципи гуманізації професійно-технічної освіти, гуманітаризації та культуризації навчально-виховного процесу: урахування у змісті й обсязі базових дисциплін соціально-гуманітарної освіти для кожного рівня (сфери діяльності) фахівця; пріоритет загальнолюдських духовно-моральних цінностей у підготовці майбутніх фахівців; усвідомлення рівня компонентів культурології, орієнтованих на формування професійно-функціональної готовності у сфері професійної діяльності; органічний зв'язок викладання базових дисциплін із національною культурою, історією, філософією, соціологією, культурологією, українською мовою і літературою; послідовність, спадкоємність, безперервність у набутті соціально-гуманітарних знань, умінь, навичок; демократизація системи викладання соціально-гуманітарних дисциплін, подолання недоліків фрагментарного гуманітарно-предметного підходу до фахової підготовки спеціаліста, що відображається у змісті цілісної (матеріальної та духовної) професійної освіти професіонала – людини культури; формування пізнавальної творчості учнів, критеріальних засад щодо вихо-

вання наукового світогляду, що забезпечує пріоритет суб'єкта виховання та його цінностей над способами діяльності; соціально-гуманітарний характер навчально-виховного процесу на основі формування у вихованців загальнолюдських, соціально-політичних, професійно-трудова, моральних, естетичних та інших духовних цінностей та інтересів; оволодіння гуманістичними цінностями світової та національної культури, розвиток технічних, художніх, естетичних починань, підвищення рівня дизайнерської підготовки майбутніх фахівців; формування культури професійного мислення, творчого підходу до вирішення виробничих і спеціальних проблем, подолання вузькопрофесійного, технократичного стилю мислення; включення елементів гуманітарних ідей у процес викладання технічних дисциплін, викладання історії і техніки, розповіді про вчених, ознайомлення з їх науковим світоглядом, суспільною позицією у зв'язку з історією і подіями сьогодення; посилення соціально-гуманітарного аспекту при підготовці викладачів інженерно-педагогічного профілю, підвищення рівня їх соціально-психологічної, педагогічної, культурологічної підготовки; оновлення інноваційного арсеналу форм, методики, технології викладання та вивчення дисциплін культурологічного спрямування.

Реалізація принципів, напрямів гуманізації процесу навчання і виховання, на наш погляд, сприяє цілісній професійній підготовці фахівця високою культурою праці та спілкування, всебічному розвитку людини як особистості та вищої цінності суспільства, вихованню високих моральних якостей, відродженню і розвитку духовного потенціалу професійних працівників виробництва та сфери обслуговування.

Процес формування професійної культури як чинника якісної підготовки майбутнього фахівця, доцільно розглядати у контексті акмеологічного підходу, який дає можливість забезпечити з єдиних позицій синтез як гуманітарних, так і загальнонаукових і спеціальних дисциплін. Цей синтез необхідний у рамках полідисциплінарності навчання, в якому акмеологічні технології дозволяють успішно формувати гностичні, проектувальні, конструктивні та комунікативні вміння, які характеризують професійну культуру майбутнього фахівця.

***Посилання:***

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна: проблеми, пошуки, перспективи. — К. : Віпол, 2000. — С. 134—157.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
3. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995. — 379 с.



4. Гончаренко С. У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм // Дидактика професійної школи : Збірник наукових праць. — Київ ; Хмельницький, 2004. — Вип. 1. — С. 177—184.
5. Зеліско Л. І. Духовність як соціальний феномен // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2009. — № 1. — С. 215—222.
6. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 1. — С. 10—24.
7. Психологія : учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — С.-Пб. : Питер, 2001. — 656 с.
8. Румянцев А. М. Культура развитого социализма и воспитание нового человека // Вопросы философии. — 1981. — № 2. — С. 43—49.
9. Рутгайзер В. Сфера обслуживания // Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров ; Изд. 3-е. — М. : Советская энциклопедия, 1976. — Т. 25. — С. 104—115.
10. Філософія / За ред. І. Ф. Надольного. — К., 2005. — 516 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Ball H. O. Humanizatsiia zahalnoi ta profesiinoi osvity : suchasna aktualnist i psykhologo-pedahohichni oriientyry (Humanization of general and vocational education : contemporary relevance and psycho-pedagogical guidelines) // Continuous vocational education : problems, search and prospects. Kyiv, 2000. P. 134—157.
2. Bekh H. D. Vychovannia osobystosti : U 2 kn. — Kn. 2 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid : naukovo-praktychni zasady. (Upbringing Personality : In 2 books. — Book 2: Personality oriented approach : scientific and practical grounds). Kyiv, 2003. 344 p.
3. Gessen S. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju (Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy). Moscow, 1995. 379 p.
4. Honcharenko S. U. Fundamentalnist chy vuzkyi profesionalizm (Fundamentality or narrow professionalism). // Didactics of professional schools : Collected scientific papers. Kyiv; Khmelnytsky, 2004. Vol. 1. P. 177—184.
5. Zelisko L. I. Dukhovnist yak sotsialnyi fenomen (Spirituality as a social phenomenon). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2009. № 1. P. 215—222.
6. Ziazun I. A. Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini (Conceptual foundations of the theory of education in Ukraine). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2000. № 1. P. 10—24.
7. Psihologija : uchebnik dlja gumanitarnyh vuzov (Psychology : a textbook for liberal arts colleges) / Ed. by V. N. Druzhinin. St. Petersburg, 2001. 656 p.
8. Rumjancev A. M. Kul'tura razvitogo socializma i vospitanie novogo cheloveka (Culture of developed socialism and education of a new man). // Issues of Philosophy, 1981. № 2. P. 43—49.
9. Rutgajzer V. Sfera obsluzhivaniija (Service industries). // The Great Soviet Encyclopedia : In 30 vols. / A. M. Prokhorov (ed.); 3<sup>rd</sup> ed. Moscow, 1976. Vol. 25. P. 104—115.
10. Filosofiya (Philosophy). / Ed. by I. F. Nadolny. Kyiv, 2005. 516 p.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2014

**А. Музалев**

**Культурологическая составляющая профессионального образования  
в процессе формирования культуры учащихся ПТУЗ**

Исследуются проблемы формирования профессиональной компетентности и ее составляющей – профессиональной культуры. Анализируется роль социально-гуманитарной подготовки будущих специалистов в системе формирования общей и профессиональной культуры.

Отражены условия интегральной готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности, в частности формирование целостности базовой профессиональной подготовки; интеграции общетехнического и социально-гуманитарного компонента в содержании базовой профессиональной подготовки. Культурологическая составляющая профессионального образования в процессе формирования профессиональной культуры учащихся ПТУЗ рассматривается как целостная система процесса усвоения и трансляции гуманистических основ профессионально-культурного и социально-гуманитарного мышления будущих специалистов производства и сферы обслуживания. Процесс формирования профессиональной культуры личности рассматривается как ценностно-ориентированный подход к творческой жизнедеятельности будущего специалиста, его морали, духовности, ответственного отношения к своей работе; развитию образно-художественного мышления; эстетического отношения к действительности; включение личности в профессиональную творческую деятельность.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, социально-гуманитарная подготовка, культура, профессиональная культура, профессиональная компетентность, специалист сферы обслуживания.

*O. Muzalev*

### **Cultural Component of Vocational Education while Forming Vocational School Students' Culture**

The article deals with the problems of the formation of professional competence and the professional culture as one of its components. The author analyzes the role of social and humanitarian training of future specialists in the system of general and professional culture formation. The paper reflects the conditions of future specialist's integrated readiness for professional activity, in particular – formation of the integrity of basic professional training; integration of general technical and socio-humanitarian components in the content of basic professional training. The author considers cultural component of vocational education in the process of formation of the professional culture of vocational school students to be an integral system of the process of assimilation and translation of humanistic principles of professional and cultural, social and humanitarian thinking of future specialists of manufacturing and service sectors. The process of personality's professional culture formation is regarded as a value-oriented approach to future specialists' creative life, their morality, spirituality, responsible attitude to their work; development of figurative thinking; aesthetic relation to reality; inclusion of an individuality in a professional creative activity.

**Key words:** vocational education, socio-humanitarian training, culture, professional culture, professional competence, specialist of service sector.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
доцент М. В. Артюшина

УДК 37.2

*Віктор Яценко*

## **ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ В ПТНЗ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ**

Нині в Україні інтенсивно впроваджуються інформаційні технології навчання, основною метою яких є поліпшення якості підготовки фахівців усіх рівнів. Прискорення науково-технічного прогресу значно скорочує впровадження новітніх технологій, техніки та матеріалів у виробництво. Це ускладнює роботу професійно-технічних навчальних закладів. Накопичується величезна інформація, яку передати учням звичними методами не вдається.

Збільшення навчальної інформації вимагає збільшення термінів навчання. Але такий підхід до навчального процесу вже себе вичерпав. Необхідно якомога швидше перейти до здійснення принципу “навчання впродовж усього життя”. Удосконалення навчального процесу, підвищення його ефективності можливе лише за рахунок впровадження сучасних технологій навчання, інформатизації освіти, яка стає ключовою умовою розвитку суспільства.

У даній роботі запропоновано один із методів поліпшення якості підготовки робітничих кадрів у системі ПТНЗ – застосування навчально-методичного комплексу предметів і їх об’єднання у дидактичний модуль професії.

Дослідженням способів підвищення ефективності навчання займалися В. Беспалько, Г. Селевко, В. Сластьонін та ін. Останнім часом науковці та практики (М. Кадемія, Л. Кубська, В. Олійник, Н. Ничкало, В. Радкевич, Р. Собко, В. Сидоренко, О. Стечкевич та ін.) скеровують особливу увагу на застосування інформаційних комп’ютерних технологій у професійно-технічній освіті, а питанням інформатизації та впровадження інформаційних технологій у професійній освіті присвятили свої наукові розробки Р. Гуревич, А. Гуржій, Ю. Жук, М. Козяр, П. Стефаненко, Л. Шевченко, О. Шестопалюк, Б. Шуневич та ін.

Велику роботу в напрямі розробки науково-методичного навчального комплексу для педагогічних працівників навчальних закладів системи професійно-технічної освіти проводять вчені Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) Університету менеджменту освіти (ШО ІПП УМО) О. Ситніков, М. Коляда, С. Заславська, І. Сілаєва, М. Загорний та ін. Використовуючи роботи згаданих авторів, вважаємо, що застосування інформа-

ційних технологій (зокрема навчально-методичних комплексів) підвищить якість підготовки робочих кадрів у ПТНЗ.

Мета статті – показати, що застосування навчально-методичного комплексу предметів (УМКП) і об'єднання їх у дидактичний модуль професії дозволить покращити якість підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ, а впровадження модулів у навчальний процес поліпшить підготовку конкурентоспроможних робітничих кадрів.

У зв'язку зі зміною цілей освіти, розробкою державного освітнього стандарту нового покоління, побудованого на компетентнісному підході, змінюється методика навчання у професійно-технічному навчальному закладі. Передбачається впровадження технологій, що мають інтерактивний характер і забезпечують самостійну діяльність учнів, спрямовану на досягнення певної мети [1; 2; 3; 5].

Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, умінь, навичок, але робить наголос на вмінні здобувати, переробляти й використовувати отримані знання, у тому числі самостійно.

Викладачі, майстри виробничого навчання, які виступають “носіями” інформації, вже не в змозі передати той обсяг навчального матеріалу, який міститься в різних джерелах.

Вони стоять перед необхідністю освоєння новітніх технологій навчання, таких як телеконференції, електронна пошта, книги на лазерних дисках, електронні книги, системи мультимедіа.

Застосування інформаційних технологій навчання (ІТН) у професійно-технічній освіті підвищить мобільність навчального процесу, створить умови для його постійного оновлення, надасть можливість індивідуально працювати з кожним учнем, при цьому беручи до уваги його зацікавленість і підготовленість, виробить в учнів уміння самостійно вивчати предмет, іншими словами – навчить самостійно здобувати знання.

Час підказує, що головним призначенням процесу навчання стає навчити учня працювати з інформацією і використовувати її в подальшій професійній діяльності. Проте впровадження нових інформаційних технологій навчання, створення конкретних методик викладання спеціальностей, виробничого навчання з використанням комп'ютерних технологій відбувається не так інтенсивно, як того вимагає час. Це вповільнює процес поліпшення підготовки робітничих кадрів.

Існуючі комп'ютерні програмні продукти не завжди відповідають конкретним потребам навчального процесу, дидактичним умовам навчання. Багато з цих програм носять прикладний характер, використовуються для обробки результатів і не передбачають здійснення навчальних функцій.

Виникає необхідність ефективного використання засобів інформаційних технологій для організації процесу підготовки конкурентоспроможних робочих кадрів, зокрема в гірничій промисловості, та розробки технології реалізації інформаційного середовища.

Однією з умов виконання поставленого завдання можна вважати впровадження у навчальний процес ПТНЗ навчально-методичного комплексу предмета (НМКП), що входить до загальнопрофесійної, професійно-теоретичної, професійно-практичної підготовки. Кількість комплексів визначається навчальним планом конкретної професії. Навчально-методичні комплекси з профільюючих дисциплін (НМКД) вже широко впроваджуються у вищих навчальних закладах України та добре себе зарекомендували.

НМКП можна розглядати як скелет досліджуваної дисципліни, він може бути представлений на будь-якому електронному носії (компакт-диску, USB, флеш-накопичувачі) і включати не лише паспорт комплексного методичного забезпечення предмета, кабінету, а й навчальні посібники, книги з предмета в електронному форматі, навчально-методичні посібники для викладача, майстра виробничого навчання, вказівки до лабораторно-практичних робіт, приклади планів уроків теоретичного та виробничого навчання кращих викладачів-новаторів, методичні розробки проведення уроків із застосуванням інноваційних та інтерактивних методів навчання, приклади навчальних проектів, кейсів, матеріали з дипломного та курсового проектування, тести з предмета для контролю знань і поетапної атестації. На допомогу викладачам, майстрам виробничого навчання в комплекс повинні входити навчальні та методичні презентації, відеофільми, відеофрагменти, флеш-анімації тощо. Можна додати електронний комплекс гіперпосиланнями на інтернет-ресурси при використанні на уроках.

Вільний доступ до НМКП повинен бути забезпечений для викладацького складу й учнів на сайті навчального закладу, в методичному кабінеті, бібліотеці ПТНЗ. Використовуючи НМКП при підготовці до уроків теоретичного або практичного навчання, можна взяти для власних розробок теоретичний матеріал підручників, супровівши його відеофрагментом, презентацією, флеш-анімацією. На етапі закріплення отриманих знань можна використовувати тести, тестові завдання.

Навчально-методичні комплекси з предметів і професійно-практичної підготовки бажано об'єднати в дидактичний модуль за професією. Так, в Інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) УМО НАПН України на кафедрі методики професійного навчання і нових технологій навчання розробляється дидактичний модуль для гірничих професій, до якого увійдуть навчальні відеофільми з сучас-

ною гірничо-рудною технікою і технологією, підручники і навчальні посібники для майстрів і викладачів спецдисциплін, презентації та кращі розробки слухачів курсів підвищення кваліфікації, лабораторний практикум на основі віртуальної лабораторії ElectronicsWorkbench, тлумачний гірничий словник, який містить біля 5000 термінів у гірничій науці та техніці і, крім того, у ньому подані відомості про деякі найбільші родовища корисних копалин, виробничі об'єднання та фірми, що працюють у гірничій промисловості" [6] і багато іншого. При розробці модуля використовуються наукові роботи та розробки професорсько-викладацького складу таких навчальних закладів України, як Національний університет "Львівська політехніка", Донецький національний технічний університет, Національний гірничий університет (м. Дніпропетровськ) та ін. Прикладом впровадження актуального і сучасного матеріалу в дидактичний модуль є розміщення довідкового видання "Шахтний підземний транспорт" у 2 томах, випущений авторським колективом науково-дослідного інституту Гірничої механіки ім. М. М. Федорова у pdf-файлі [4].

"Подорожувати" дидактичним модулем допоможе гіпертекстова технологія, яка дасть можливість легко знаходити інформацію, переходити до потрібних файлів, рисунків, схем, відеофільмів, тестів, виходити в інтернет на сайти.

Створений модуль може і буде доповнюватися, змінюватися, перероблятися відповідно до змін і доповнень у робочих планах і програмах гірничих спеціальностей з урахуванням удосконалення нових освітніх і виробничих технологій. Подібні модулі особливо допоможуть початківцям-викладачам і майстрам виробничого навчання познайомитися з напрацюваннями більш досвідчених колег.

Застосовуючи комп'ютерні технології навчання при роботі з дидактичними модулями, необхідно не забувати про те, що комп'ютер буде не лише одним із найважливіших елементів у майбутній професійній діяльності учня, а й засобом для надання навчального матеріалу з метою передачі знань, визначення рівня знань і контролю за засвоєнням навчального матеріалу, додатковим джерелом інформації, універсальним тренажером для набуття навичок практичного застосування знань, а також для проведення навчальних експериментів і ділових ігор із предмета, що вивчається.

Однією з умов впровадження інформаційних технологій навчання є, звичайно ж, підготовленість викладачів і учнів (студентів) до їх використання.

З метою розширення і збагачення інформаційного насичення освітнього середовища та створення додаткових умов для всебічного розвитку інфор-

маційної складової професійної компетентності педагогів системи ПТО, для розвитку вмінь постійно і безпосередньо взаємодіяти з комп'ютерною технікою у процесі підвищення кваліфікації у курсовий період в ШО ШП УМО широко впроваджуються ІКТ, які супроводжують увесь процес курсового розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів [3].

Змінюється роль і функції педагога й учнів. Інакше кажучи, впровадження в навчальний процес ІТН неминуче спричиняє істотні зміни у структурі всієї педагогічної системи. Схема “людина – комп'ютер” має набагато більші можливості, здатна запропонувати принципово новий підхід до вирішення завдань навчального процесу, відмінного від традиційного.

Розглянемо можливості впливу ІТН на діяльність викладача. У сучасних умовах можна виділити такі тенденції: педагог звільняється від деяких дидактичних функцій, у тому числі контролюючих, залишаючи за собою творчі; розширюються можливості управління пізнавальною діяльністю тих, кого навчають; дидактичні функції передаються комп'ютеру; підвищуються вимоги до комп'ютерної підготовки педагога. На думку С. Архангельського, “змінюється сам характер викладацької праці, він стає “консультаційно-творчим” [1]. Проте дуже актуальним і своєчасним є попередження В. Беспалька про необхідність дотримання принципу цілісності проектування і використання педагогічної технології. “Якщо в педагогічну систему як технічний засіб навчання вводиться комп'ютер, то всі інші елементи педагогічної системи повинні бути такою мірою підбудовані під нього, щоб вийшла якісно нова досконала педагогічна технологія, що вичерпує всі дидактичні можливості комп'ютера” [2].

Отже, варто особливо підкреслити, що створення інфраструктури та навчально-методичної бази застосування інформаційних технологій навчання в будь-якому навчальному закладі – об'єктивно закономірний і досить складний процес, що пропонується у сьогоднішні як найбільш актуальний і важливий. Застосування навчально-методичного комплексу предметів і об'єднання їх у дидактичний модуль професії дозволяє покращити якість підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ, а впровадження модулів у навчальний процес поліпшує підготовку конкурентоспроможних робітничих кадрів.

***Посилання:***

1. *Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1980. — 368 с.*
2. *Беспалько В. П. Программированное обучение : Дидактический аспект / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1970. — 300 с.*
3. *Ситніков О. П. Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі неперервної післяди-*

пломної освіти : монографія / *О. П. Ситніков, І. Є. Сілаєва, М. П. Загорний та ін.* / за ред. *О. П. Ситнікова*. — Донецьк : ІПО ІПП УМО, 2012. — 160 с.

4. Справочное издание : в 2-х т. Шахтный локомотивный и рельсовый транспорт / *Ю. Ф. Бутт, В. Б. Грядущий, В. Л. Дебелый, Л. Д. Дебелый, А. Н. Коваль, А. Л. Фурман, В. М. Щука, В. А. Яценко* / Под общ. ред. *Б. А. Грядущего*. — Т. 1. — Донецк : “ВИК”, 2009. — 481 с.
5. *Стефаненко П. В.* Критерии качества дистанционного обучения в зависимости от вида дидактической системы и их информационно-коммуникационная составляющая / *П. В. Стефаненко* // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. — 2012. — Вип. 11. — С. 331-337.
6. Тлумачний гірничий словник / *В. С. Білецький, К. Ф. Сапіцький, Б. С. Панов, В. В. Мирний, П. П. Голембієвський, О. С. Підтикалов, Л. А. Федотова, В. І. Альохін, О. Г. Редзіо* / За ред. *В. С. Білецького*. — Донецьк : Донецький державний технічний університет, 1998. — 420 с.
7. *Яценко В. О.* Дидактичні умови застосування інформаційних технологій навчання / *В. О. Яценко* // Комп'ютаційна педагогіка: психолого-педагогічні проблеми, пошуки, рішення : збірник матеріалів Регіональної науково-практичної конференції. — Донецьк : ІПО ІПП УМО, 2013. — С. 134—137.

**References (transliterated and translated):**

1. *Arhangel'skiy S. I.* Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody (Educational process at higher school, its legitimate bases and methods). Moscow, 1980. 368 p.
2. *Bespal'ko V. P.* Programmirovannoe obuchenie : Didakticheskij aspekt (Programmed instruction : Didactic aspect). Moscow, 1970. 300 p.
3. *Sytников O. P., Silaieva I. Ye. Zahornyi M. P.* et. al. Kontseptualna model rozvytku naukovometodychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv profesiinoi shkoly v systemi neperervnoi pislidyplomnoi osvity : monohrafiia (Conceptual model of scientific and methodical competence development of pedagogical staff of professional schools in the system of continuous postgraduate education : monograph). / Ed. by *O. P. Sytnikov*. Donetsk, 2012. 160 p.
4. Справочное издание : в 2-х т. Шахтныи локомотивныи и rel'sovyи transport / *Yu. F. Butt, V. B. Griadushchiy, V. L. Debelyi, L. D. Debelyi, A. N. Koval', A. L. Furman, V. M. Shchuka, V. A. Yatsenko* (Reference Edition : 2 Vols. Mine locomotive and rail transport) / Ed. by *V. B. Griadushchiy*. Vol. 1. Donetsk, 2009. 481 p.
5. *Stefanenko P. V.* Kriterii kachestva distancionnogo obuchenija v zavisimosti ot vida didakticheskoy sistemy i ih informacionno-kommunikacionnaya sostavlyayushhaya (Quality criteria of distance learning depending on the type of didactic system and information and communication component). // Proceedings of Donetsk National Technical University. Series : Pedagogy, Psychology and Sociology, 2012. Vol. 11. P. 331—337.
6. Тлумачныи hirnychiy slovnyk / *V. S. Biletskyi, K. F. Sapitskyi, B. S. Panov, V. V. Myrnyi, P. P. Holembiievskiy, O. S. Pidtykalov, L. A. Fedotova, V. I. Al'okhin, O. H. Redzio* (Mining Explanatory Dictionary) / Ed. by *V. S. Biletskyi*. Donetsk, Donetsk State Technical University, 1998. 420 p.
7. *Yatsenko V. O.* Dydaktychni umovy zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii navchannia (Didactic conditions of application of information technology training). // Computer education, psychological and pedagogical problems, searches and solutions: Proceedings of Regional Scientific Conference. Donetsk, 2013. P. 134-137.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2013



**В. Яценко**

**Применение учебно-методического комплекса в ПТУЗ**

**как один из факторов улучшения качества подготовки рабочих кадров**

В статье предложен способ эффективного использования средств информационных технологий для улучшения качества подготовки рабочих кадров, а именно внедрение в учебный процесс учебно-методического комплекса предмета. Его применение не только позволит обучаемым более глубоко освоить дисциплины, но и окажет действенную методическую помощь начинающим преподавателям и мастерам производственного обучения при подготовке к проведению занятий. Создание инфраструктуры и учебно-методической базы применения информационных технологий обучения в любом учебном заведении – объективно закономерный и достаточно сложный процесс, который предлагается сегодня как наиболее актуальный и необходимый. Применение учебно-методического комплекса предметов и объединение их в дидактический модуль профессии позволяет улучшить качество повышения квалификации инженерно-педагогических работников ПТУ, а внедрение модулей в учебный процесс улучшает подготовку конкурентоспособных рабочих кадров.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, информационные технологии, учебно-методический комплекс предмета, дидактический модуль профессии, гипертекстовая технология, информационные технологии обучения.

**V. Yatsenko**

**Application of Educational and Methodical Complex at Vocational Schools**

**as one of the Factors of Workers' Training Improvement**

This paper proposes a method for the effective use of information technology to improve the quality of workers' training, namely the introduction of an educational and methodical complex of a subject into the learning process. Its application will allow learners not only to master the discipline more deeply, but also will facilitate effective methodological assistance to beginning teachers and trainers while preparing for lessons. The creation of infrastructure and educational and methodical basis of information technology application in any educational institution is an objective and complex process considered today as the most urgent and necessary one. The use of educational and methodical complex of subjects and combining them into a didactic module of a profession can improve the quality of training of engineering and vocational teaching staff and the introduction of modules into the learning process improves the preparation of competitive personnel.

**Key words:** competence approach, information technology, educational and methodical complex of subject, didactic module of profession, hypertext technology, information technology of training.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор П. В. Стефаненко

УДК 378.14

*Ганна Товканець*

## **МОТИВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Зміни в суспільно-економічній, політичній, освітній сферах потребують нових підходів до застосування форм і засобів, які адекватно сприйматиме молоде покоління. Швидкість включення викладача і студента у навчальну діяльність, стійкість їх інтересу до неї, наполегливість у вирішенні навчальних завдань, підтримка діяльності на необхідному рівні активності зумовлюються наявністю мотиваційного компонента у процесі навчання у вищій школі.

Проблема мотиваційних технологій активно вивчалася вітчизняними і зарубіжними вченими. Предметом наукового дослідження застосування мотиваційних технологій було у працях таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як Б. Брдічка, Ч. Бонуелл, А. Гебос, В. Донхем, В. Галузинський, М. Євтух, О. Пометун, І. Проуха, Л. Рейнольд, Т. Сазерленд, Ю. Швалб, П. Шевчук, Б. Шуневич, П. Фенрих та ін.

Дослідники визначають, що формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання сприяють різні чинники, а саме: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, яких набувають студенти; емоційна форма викладу матеріалу; показ “перспективних ліній” у розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; добір завдань, які створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності; наявність допитливості, зацікавленості, “пізнавального психологічного клімату” в навчальній групі [6]. Проте, на нашу думку, доцільним є розгляд застосування мотиваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі, що і є предметом даної статті.

Мета статті – здійснити аналіз освітніх технологій, що стимулюють студентів вищого навчального закладу до активного засвоєння знань, формування практичних професійних умінь і навичок.

Зазначимо, що вдосконалення системи мотивації на рівні вищого навчального закладу може будуватися на таких засадах: використання при побудові навчальних планів і організації самостійної та індивідуальної навчальної діяльності студента особистісно орієнтованого та студенто орієнтованого підходу; активне використання розвивальних технологій у профе-

сійній освіті та технологій саморегульованого навчання: когнітивно орієнтовані технології: діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, тренінг, кейс-метод тощо; діяльнісно орієнтовані технології (метод проєктів і метод спрямовуючих тестів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів) тощо [10]; застосування технологій розвитку творчого потенціалу студентів (обговорення дискусійних питань проблемного характеру, презентації доповідей за результатами науково-практичної роботи дослідницького характеру); аналіз реальних практичних ситуацій, додатковий перегляд роздаткового ілюстративного матеріалу (таблиці, графіки, схеми тощо), формування творчих завдань для самостійної роботи, впровадження системи активних методів навчання при забезпеченні роботи студентів у малих групах із метою вияву індивідуальних здібностей, залучення до участі у наукових гуртках, участь у підготовці студентів до виступів на вітчизняних і міжнародних науково-практичних конференціях з використанням мультимедійного забезпечення, стимулювання до написання наукових статей, проведення тренінгових занять з економічних дисциплін фахового спрямування, забезпечення необхідними науково-методичними розробками; надання можливості користуватися сучасними комп'ютерними програмами тощо [2, с. 97–124].

Розглянемо детальніше освітні технології, що мотивують студентів економічних спеціальностей до активного засвоєння знань, формування практичних професійних умінь і навичок.

Формування особистісних і професійно орієнтованих якостей майбутнього фахівця економічного профілю (організаторські здібності: делегування повноважень, уміння планувати час, управляти проєктами, підтримувати зворотний зв'язок, розробляти стратегії навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми; технологічні вміння, уміння використовувати техніку, комп'ютерні навички і здатності інформаційного керування; здатність отримувати й аналізувати інформацію з різних джерел; здатність працювати автономно; відповідальність за якість; системне мислення; прийняття рішень; орієнтація на результат; переконувати, відстоювати думку; здатність до ініціативи і підприємництва; аналітичні здатності; креативність; гнучкість, швидка й адекватна реакція; здатність до навчання), окрім традиційних форм, забезпечує дистанційне навчання, основними перевагами якого є: незначні витрати на встановлення та обслуговування системи дистанційного навчання; швидкість і висока якість надання/викладання навчальних матеріалів; зручний та ефективний рівень оцінювання засвоєних знань і виконання самостійних робіт; залу-

чення більшої кількості абітурієнтів; зручний інтерактивний інтерфейс, що дає змогу розпочати роботу без поглиблених знань комп'ютера; доступ до системи з мережі Інтернет дозволяє брати участь у навчальному процесі з будь-якого куточка світу; збільшення конкурентоспроможності навчального закладу та застосування в роботі новітніх сучасних інформаційних технологій [11; 12; 13]. За допомогою систем дистанційного навчання навчальні матеріали оформляються у вигляді модулів – тематичних одиниць курсу. Готовий курс розміщується на веб-сторінці з додатком способів самотестування, а контактування зі студентом здійснюється за допомогою інтерактивних засобів (відео-, аудіозв'язок, звичайний чат) або електронної пошти. На основі комп'ютерних технологій активно розвивається віртуальна освіта. На розвиток віртуальних навчальних закладів значною мірою впливають: можливості та гнучкість нових інформаційних технологій; зниження вартості; збільшення можливого об'єму знань; необхідність об'єктивного покращення якості навчання й оперативно використовувати новітні досягнення наукових знань.

Формування інтелектуальної автономності та розвиток соціальної компетентності, здатності до критики і самокритики; здатності працювати в міждисциплінарній команді; здатності взаємодіяти з експертами в інших предметних областях; здатності до лідерства; волі до успіху, розуміння культур і звичаїв інших країн; здатності сприймати міжкультурні розбіжності; здатності працювати у міжнародному контексті; прихильності до етичних цінностей здійснюється на основі активних освітніх технологій, серед яких інтерактивне навчання [7, с. 40–46]. Принциповими особливостями такого виду навчання є самостійне конструювання моделі індивідуального розвитку й організації навчальної діяльності та врахування культурного і ціннісного досвіду. Американські дослідники Д. Джонсон (D. Johnson) і Р. Джонсон (R. Johnson) рекомендують такі “кроки конструювання знання в інтерактивній взаємодії”: зосередження наявного знання в одну позицію; захист цієї позиції перед іншими позиціями; спроба відбиття атаки на власну позицію; реверс позицій, щоб побачити предмет із різних точок зору; створення образу (предмета), який всі приймають. Підкреслюється, що у навчальному процесі вищого навчального закладу виокремлюються різні компоненти: рамкові умови (аудиторії, розклад занять, матеріально-технічне забезпечення); викладач і студент; мета; методи, що забезпечують процес передачі та засвоєння знань [5, с. 87–107].

Інтерактивне навчання передбачає зміщення акценту з діяльності викладача на діяльність студента. Основна увага спрямована на вдоскона-

лення діяльності викладача, враховуючи участь студента як стратегію інтерактивного навчання, як деяку безперервну множину (континуум) способів організації активної навчальної діяльності студентів, оскільки, на думку американських дослідників Ч. Бонуеллом (Ch. Bonuell) і Т. Сазерленд (T. Sutherland), успіх активних методів навчання залежить від обстановки в аудиторії, яка дає змогу студентам не боятися ризикувати і забезпечує задоволення потреб та інтересів студентів [3, с. 47–66].

Одним зі способів реалізації інтерактивного навчання, у багатьох моделях якого закладені конструктивістські підходи, є кооперативне навчання. Потенційно кооперативне навчання передбачає досягнення інтелектуальної автономності людини і можливості розвитку соціальної компетентності. Відбувається це за рахунок взаємодії п'яти основних компонентів, якими є: позитивна взаємозалежність [5, с. 87–107], структурована індивідуальна відповідальність (індивідуальне тестування; пояснення кожним студентом змісту вивченого ним матеріалу своєму однокласнику; спостереження за кожною групою та документування особистого вкладу кожного студента); забезпечення стимулювання студентами успіхів один одного (допомагаючи, сприяючи, підтримуючи, стимулюючи і схвалюючи зусилля один одного); навчання студентів необхідних соціальних навичок і забезпечення їх використання (лідерство, прийняття рішення, створення довіри, комунікація й управління конфліктами); забезпечення включення студентів у груповий навчальний процес. Інтерактивні методи виникають із вибору концепції людини, на яку спирається: колективістської, суть якої полягає в тому, що людина як індивід має цінність лише в суспільстві; індивідуалістичної, де переважає цінність індивіда, для якого суспільство є лише загрозою; персоналістичної, яка виходить із того, що основою є добро конкретної особи, але те добро реалізується спільно з іншими людьми [7, с. 26–27].

Технологія застосування інтерактивних технологій передбачає декілька етапів: визначення потреб тих, на кого спрямоване навчання; визначення мети навчання; створення концепції навчання, тобто формування обсягу знань та інформації, які подаються на заняттях, а також пакету вмінь, якими повинні оволодіти учасники – на цьому етапі навчання слід розглядати як однорідну, взаємопов'язану цілісність; добір методів навчання, які найкраще відповідають визначеним цілям, а також пристосовані до характеру та можливостей учасників процесу навчання; аналіз та підготовка необхідних ресурсів, із допомогою яких проводитиметься заняття: компетентність викладачів, навчальне приміщення, технічні засоби навчання, методичні, навчальні

й інформаційні матеріали тощо; створення кінцевого варіанту навчальної програми – загальна тривалість вишколу й окремих його частин, визначення тривалості та кількості перерв, уточнення принципів співпраці усіх викладачів, які здійснюють навчання.

Під час проведення інтерактивного навчання важливими є методи, які умовно можна поділити на декілька груп, а саме: методи передачі інформації (вступне слово, вступ до дискусії, доповідь, лекція з візуалізацією, дискусія, матеріали для самостійного вивчення, інструкції, аудіо- та відеоматеріали); методи ведення дискусії (дискусія, оксфордські дебати, списки можливостей тощо); методи вдосконалення вмінь (комплекти завдань, комплекти проблем, практикування, тренінг); методи забезпечення засвоєння знань про процеси (інструкція “крок за кроком”, списки завдань, плани дій, вказівки для планування); спостереження за процесами (затримання дій, “акваріум”), розв’язування проблем (“мозковий штурм”, техніка номінальних груп, консультації); імітаційні методи (ситуаційні вправи, імітації, рольова гра) [7, с. 43–56].

Формування соціальних компетенцій (виховує свідоме ставлення студентів до свого професійного майбутнього, громадського життя, суспільного життя країни), полікультурних компетенцій (привчає студентів переносити культурно-образні типи в сучасність, уявляти себе на місці інших людей, розуміти нестандартність кожної особистості, її неповторність), комунікативні компетенції (у процесі роботи в групах розвивається вміння передавати та сприймати інформацію в реальному вимірі), інформаційні компетенції (стимулює дослідницькі вміння і навички студентів, які передбачають використання допоміжної літератури, комп’ютерних інформаційних джерел – бажання і вміння орієнтуватися в інформаційному просторі), компетенції саморозвитку та самоосвіти (стимулює студентів до самостійного здобування знань, виховує самостійність у пізнавальній діяльності, заохочує розвивати свій інтелект відповідно до вимог життя), компетенції здатності до творчої діяльності (сприяє залученню студентів до активної пошукової, дослідницької роботи, яка за своєю сутністю є творчою діяльністю) забезпечує метод проектів.

Метод проектів допомагає формувати критичне мислення: аналітичне, асоціативне, самостійне, логічне, системне, творче; здійснювати уявний експеримент, самостійно переносити знання для вирішення нових завдань і проблем, комбінувати раніше відомі методи вирішення завдань у новий спосіб, передбачати можливі наслідки рішень, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Крім цього, формуються специфічні навички роботи з інформацією: відбір із різних джерел, аналіз, систематизація й узагаль-

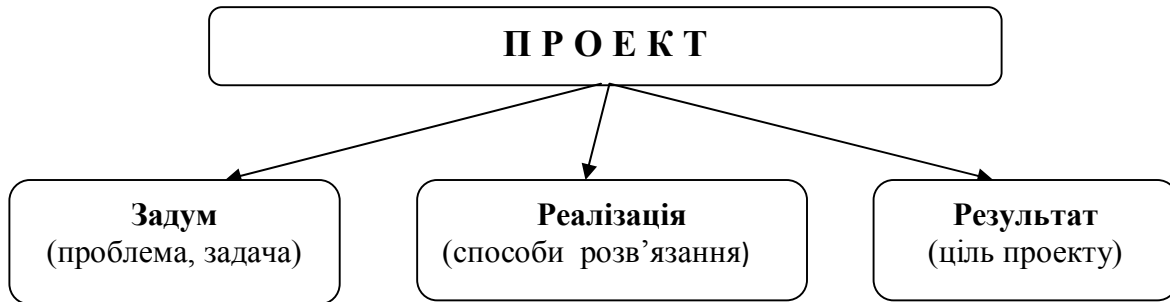
нення, виявлення проблем у різних галузях знань, висування обґрунтованих гіпотез їх рішень, експеримент, аргументовані висновки, статистична обробка даних, оформлення результатів, робота в колективі. За такої побудови навчального процесу дещо змінюється роль систематизації знань, оскільки педагогу доводиться не стільки передавати студентам знання, скільки навчати здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися ними для вирішення пізнавальних і практичних завдань; організовувати роботу студентів у різноманітних групах; добирати завдання – проблеми, які не мають однозначного вирішення; вміти самостійно користуватися джерелами інформації та вчити студентів її аналізувати. За умов такої організації навчання, спрямованого на діяльність, досягаються такі цілі: зростає професійна компетентність (молодим людям належить у житті працювати у швидкозмінних соціальних і економічних ситуаціях із непередбачуваними наслідками і приймати рішення на високому професійному рівні, тому ця технологія (метод проектів) дозволяє відшліфувати знання та набуті досвіду майбутньої професійної діяльності); підвищення навчальної компетентності (за таких умов важливо не просто засвоїти нове, а навчитися самостійно здобувати потрібні знання і застосовувати їх на практиці); поглиблення соціальної компетентності (одним із методів навчання даної технології є робота в групах, завдяки чому студенти вчаться працювати в колективі, вибудовувати відносини з людьми).

Таке навчання дає змогу не лише залучати студентів до роботи, а і практикувати спільну роботу з викладачем та включати міждисциплінарні зв'язки. Проективне навчання може здійснюватися в різних формах і не може бути чітко визначене. Загалом проективне навчання дозволяє сформувати команду, в якій кожен член обирає прийнятну для нього роль відповідно до індивідуально-типологічних властивостей. Невід'ємною складовою проективного навчання є оприлюднення результатів роботи перед групою або ж перед широким загалом (наприклад, через Інтернет) [15]. Проективне навчання – це визначені складні практичні завдання (тематичний випуск), пов'язані з реальним життям, які необхідно вирішувати за допомогою як теоретичних, так і практичних методів роботи, що приводить до формування адекватного освітнього продукту. Водночас чеські науковці підкреслюють, що не можна абсолютизувати метод проектів, оскільки навчання не може бути вибудоване лише на основі обмеженого досвіду студентів або для створення проектів, на противагу навчанню як регулярному і систематичному курсу, бо студент повинен свої знання, навички і досвід синтезувати, щоб застосувати в реальних ситуаціях, а це можливо лише в рамках системного навчання [12; 13; 15].

Чеський педагог О. Хлуп (O. Chlup) ще у тридцятих роках ХХ ст. виокремлював проєктивне навчання як прогресивну форму організації навчальної діяльності, оскільки, на його думку, студенти, працюючи над реалізацією проєкту, вирішують певну послідовність складних завдань, підпорядкованих одній меті, що в кінцевому підсумку приводить до досягнення поставленої цілі [14, с 467–468]. Чеський педагог І. Проуха (J Průcha) визначає проєктивне навчання як “спосіб підготовки студентів до набуття практичного досвіду та проведення наукових досліджень. У процесі проєктивного навчання здійснюється групове навчання, що активізує і мотивує студентів до спільного вирішення проблеми” [16, с 184]. Проєктивне навчання є конкретним типом навчальних завдань, у яких студенти повинні обрати тему і напрям своїх досліджень. Це завдання, яке потребує ініціативи, творчості та організаторських здібностей, а також спонукає брати на себе відповідальність за вирішення проблем, пов’язаних із цією темою. “Проєкт є завданням або серією завдань, які розробляють студенти за завданням педагога індивідуально, але іноді й у групах”. Значною перевагою проєктної діяльності є формування професійних умінь, а саме: планувати роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати альтернативні джерела інформації; аналізувати, зіставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; налагоджувати соціальні контакти; створювати “кінцевий продукт” – доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проєкт, сценарій; представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе й інших. Метод проєктів – це педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення студентів у зміст тих або інших проєктів дає можливість пізнати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. Підкреслимо, що для студентів економічних спеціальностей проєкт – це задача з відомими початковими даними і результатами, які визначають спосіб її розв’язання. Проєкт включає проблему (задум), способи реалізації (вирішення проблеми) та результати проєкту. Схематично це можна зобразити, як на рис. 1. Концепція проєкту – це попередній план впровадження бізнес-ідеї проєкту, який надається керівнику підприємства або потенційному інвестору з метою оцінки перспективності цієї бізнес-пропозиції. Метою оцінки є відбір із декількох альтернативних проєктів найбільш перспективного.

Тренінги спрямовані на формування та розвиток творчої особистості і професійної компетентності, є одним із провідних методів творчого професійного навчання.





**Рис. 1. Основні елементи проекту**

Використання тренінгів зумовлюється необхідністю забезпечення доступу до нових педагогічних і дидактичних підходів та їх розвиток для того, щоб вони сприяли оволодінню навичками і розвивали компетентність і здібності, пов'язані з комунікацією, творчим і критичним аналізом, незалежним мисленням у полікультурному контексті, коли творчість також засновується на поєднанні традиційних знань і навичок із сучасною наукою і технікою. Ефективність тренінгів полягає у тому, що під час тренінгових занять первинний вплив здійснюється не безпосередньо на пізнавальну сферу психіки людини (сприйняття, увага, пам'ять, мислення), а через емоційно-почуттєву і мотиваційну сфери. Використовуючи різноманітні тренінгові методи (рольова гра, групова дискусія, вправи з вербальної та невербальної комунікації, тренування певних навичок, відеозворотний зв'язок та ін.), студент набуває досвіду переживання певних ситуацій, своїх психічних станів, фіксує та запам'ятовує емоційне забарвлення під час вирішення тих чи інших тренінгових завдань. Набутий емоційно-почуттєвий досвід зазнає інтелектуальної обробки та надійно зберігається емоційною та перцептивною пам'яттю, що допомагає формувати необхідні навички, знання, уявлення, погляди і цінності, які ним уже сприймаються як власні, а не нав'язані зовні. Серед переваг, які має тренінг як активна форма навчання перед традиційними методами, можна визначити такі: максимальна наближеність до реальної практичної діяльності; діяльність учасника відповідно до статусу своєї ролі; набуття учасниками творчого досвіду розробки та виконання колективних рішень; створення певного емоційного й інтелектуально-пізнавального настрою, що надає можливість істотно активізувати й інтенсифікувати процес навчання та процес формування творчості.

Однією з провідних цілей організації та проведення бізнес-тренінгів є формування професійних умінь майбутніх економістів і можливостей їх використання у практичній діяльності. Спеціалізовані тренінгові програми рекомендується розробляти в рамках робочих і навчальних про-

грам із кількох практичних економічних дисциплін, які мають ґрунтуватися на інтеграції їх змісту. При цьому місце і роль бізнес-тренінгів у системі спеціальної підготовки майбутніх економістів визначається відповідно до основних дидактичних концепцій і технологій професійної підготовки, які відрізняються формами і методами навчання. У процесі організації тренінгів при визначенні основних ознак необхідно враховувати їх призначення: тренінг виконання, тренінг розв'язання проблем, тренінг прийняття рішень, тренінг проектування. Від застосування методів і прийомів навчання залежить результативність бізнес-тренінгу, можливість набуття практичного досвіду учасників, формування таких професійних якостей, як: здатність приймати рішення, самоорганізація навчання, системне мислення, самостійність, ініціативність, адаптація до нових умов, комерційна та ділова орієнтація, цілеспрямованість, наполегливість, уміння систематизувати інформацію, пошук і аналіз нової інформації, комунікативні вміння, конструктивність та ін. [19, с. 191].

При підготовці бізнес-тренінгів важливо звернути увагу на актуальність і цікавість обраної теми тренінгової програми, добір проблемної ситуації (роздатковий матеріал, чіткість обґрунтування мети, постановки основних завдань, пояснення правил участі, раціональний розподіл часу для різних його етапів, залучення до роботи всіх учасників, взаємодія учасників, регламентація результатів і критерії оцінювання). Впровадження тренінгового підходу до виконання комплексних розрахунково-аналітичних і творчих завдань, який інтегрує зміст спеціальних економічних дисциплін, дає змогу студентам навчитися працювати в команді, виявити свої професійно важливі якості, проаналізувати змодельовані реальні ситуаційні завдання, продемонструвати системність, розглядаючи наявні проблеми для досягнення поставленої мети, показати вміння визначити й упорядкувати пріоритети, запропонувати всі можливі способи розв'язання поставлених завдань, прийняти конкретне рішення, обґрунтувати його, презентувати власні розробки, захистити результати виконаної роботи. Тренінги водночас сприяють змістовому збагаченню навчальних економічних дисциплін, розвитку наукової творчості, зміцненню взаємозв'язку науки і практики [5, с. 86–89].

Використання системного підходу до організації навчального процесу та викладання професійно спрямованих дисциплін практичного спрямування сприяє розвитку творчих здібностей студентів, підвищенню їх інтелектуального рівня, виявленню управлінських інтересів майбутніх фахівців економічної галузі, підвищенню їх конкурентоспроможності, формуванню самостійності, ініціативності, творчого підходу при вирішенні пріоритетних і

актуальних завдань практичної діяльності. Ефективні форми і методи навчання у вищій школі економічного профілю спрямовані на організацію багатосторонньої комунікації у навчальній діяльності та формування самостійності студента, що сприяє вдосконаленню професійної та соціальної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі застосування інноваційних форм організації навчального процесу й ефективності практичної професійної підготовки, вивченні світового та європейського досвіду застосування мотиваційних технологій у вищій школі.

**Посилання:**

1. *Алексеевський В. С.* Мотивація і самомотивація до навчання [Електронний ресурс] / *В. С. Алексеевський*. — Режим доступу : <http://www.dreamcity.com.ua/doc/10/1/158>
2. *Барнетт Р.* Осмысление университета / Пер. с англ. *Р. Е. Гайлевича* // Образование в современной культуре / под ред. *М. А. Гусаковского*. — Минск, 2001. — С. 97—124.
3. *Бонуэлл Ч. К.* Непрерывность активного обучения: выбор видов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / *Бонуэлл Ч. К., Сазерленд Т. Е.* ; пер. с англ. *Л. Г. Кирилюк* // Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению : Сб. рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет ; Центр проблем развития образования. — Минск, 2001. — С. 47—66.
4. *Гебос А. И.* Психология познавательной активности учащихся (в обучении) / *А. И. Гебос*. — Кишинев : Штиинца, 1975. — 104 с.
5. *Гриценко Л. Л.* Системний підхід до розвитку творчого потенціалу студентів у процесі вивчення фінансових дисциплін // Фінансова освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку : Збірник матеріалів Міжнародної навчально-методичної конференції (м. Севастополь, 29–30 квітня 2010 р.). — 2010. — С. 86–89.
6. *Джонсон Д. В.* Кооперативное обучение возвращается в колледж / *Джонсон Д. В., Джонсон Р. Т., Смит К. А.* ; пер. с англ. *Л. Г. Кирилюк* // Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению : Сб. рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский гос. Университет ; Центр проблем развития образования. — Минск, 2001. — С. 87—107.
7. *Жак Д.* Прекратите оправдывать неприемлемое / Пер. с англ. *Р. Е. Гайлевича* // Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению : Сб. реф. статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет ; Центр проблем развития образования. — Минск, 2001. — С. 40—46.
8. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник. / За заг. ред. *П. Шевчука і П. Фенриха*. — Щецін : Вид-во WSAP, 2005. — 170 с.
9. *Малинаускас Р. К.* Мотивация студентов разных периодов обучения / *Р. К. Малинаускас* // Социологические исследования. — 2005. — № 3. — С. 134—138.
10. *Швалб Ю. М.* Задачный подход к построению учебного тренинга в ВУЗе / *Ю. М. Швалб* // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Донецьк, 27-28 травня 2005 року. — Донецьк : ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. — С. 15—24.
11. *Шуневич Б. І.* Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : [монографія] / *Б. І. Шуневич*. — К. : КНУ, 2005. — 365 с.

12. *Brdička Bořivoj* Role internetu ve vzdělávání / *Bořivoj Brdička*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://it.pedf.cuni.cz/bobr/role/ka56.htm>
13. Centrum pre ekonomické a sociálne analýzy. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.mesa10.sk/index.php?action=module&id=mod>
14. *Chlup O.* Pedagogická encyklopedie / *O. Chlup, J. Kubálek, J. Uher*. — Praha : Novinařtiskařské a vydavatelské závody, 1939. — 478 s.
15. *Hylén J.* Open educational resources: Opportunities and challenges / *J. Hylén* // OECD, 2007 [the Organisation for Economic Cooperation and Development]. Centre for Educational Research and Innovation, Paris. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [org/edu/cei/37351085.pd](http://org/edu/cei/37351085.pd).
16. *Prucha Jiri* Distanční studium v otázkách (Převodce studujících a zájemců o studium). Centrum pro studium vysokého kolství Národní centrum distančního vzdělávání / *Jiri Prucha, Jiri Mika*. — Praha, 1999. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.csvs.cz>

**References (transliterated and translated):**

1. *Aliexsieievskiy V. S.* Motyvatsiia i samomotyvatsiia do navchannia (Motivation and self-motivation to learn). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.dreamcity.com.ua/doc/10/1/158>
2. *Barnett R.* Osmyslenie universiteta (Understanding the University). / Trans. from English by *R. E. Gailevich* // Education in contemporary culture / Ed. by *M. A. Gusakovskiy*. Minsk, 2001. P. 97—124.
3. *Bonuell Ch. K. & Sutherland T. E.* Nepreryvnost' aktivnogo obuchenija: vybor vidov dejatel'nosti dlja aktivizacii uchebnoj raboty studentov v auditorii (Active learning continuum: the choice of activities to enhance the study of students in the classroom). / Trans. from English by *L. G. Kiriliuk* // University education: from effective teaching to effective learning : Collection of abstracts on higher school didactics / Belarusian State University; Center for Development of Education. Minsk, 2001. P. 47—66.
4. *Gebos A. I.* Psihologija poznavatel'noj aktivnosti uchashhihsja (v obuchenii) (Psychology of cognitive activity of students (while learning)). Chisinau, 1975. 104 p.
5. *Hrytsenko L. L.* Systemnyi pidkhid do rozvytku tvorchoho potentsialu studentiv u protsesi vyvchennia finansovykh dystsyplin (System approach to the development of students' creative potential while learning financial disciplines). // Financial Education: Current State, Problems and Prospects for Development: Proceedings of the International educational conference (Sevastopol, 29-30 April 2010). P. 86—89.
6. *Johnson D. V., Johnson R. T., Smith K. A.* Kooperativnoe obuchenie vozvrashhaetsja v kolledzh (Cooperative learning returns to college). / Trans. from English by *L. G. Kiriliuk* // University education: from effective teaching to effective learning : Collection of abstracts on higher school didactics / Belarusian State University; Center for Development of Education. Minsk, 2001. P. 87—107.
7. *Jacques D.* Prekratite opravdyvat' nepriemlemoe (Stop justifying inappropriate) / Trans. from English by *R. E. Gailevich* // University education: from effective teaching to effective learning : Collection of abstracts on higher school didactics / Belarusian State University; Center for Development of Education. Minsk, 2001. P. 40—46.
8. Interaktyvni metody navchannia : navch. posibnyk (Interactive teaching methods : teach. Guide). / Ed. by *P. Shevchuk & P. Fenrykh*. Szczecin, 2005. 170 p.
9. *Malinauskas R. K.* Motivacija studentov raznyh periodov obuchenija (Motivating students of different periods of study). // Sociological studies, 2005. № 3. P. 134—138.
10. *Shvalb Yu. M.* Zadachnyj podhod k postroeniyu uchebnogo treninga v VUZe (Task approach to the construction of educational training at higher schools) // Mental training techniques in the law enforcement : scientific and methodological, organizational and practical problems of

- implementation and use, development prospects : proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Donetsk, May 27-28, 2005. P. 15—24.
11. *Shunevych B. I.* Dystantsiine navchannia v systemi vyshchoi osvity Yevropy ta Pivnichnoi Ameriky : [monohrafiia] (Distance Learning in Higher Education in Europe and North America : [monograph]). Kyiv, 2005. 365 p.
  12. *Brdička Bořivoj.* Role internetu ve vzdělávání (Role of the Internet in education). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://it.pedf.cuni.cz/bobr/role/ka56.htm/>
  13. Centrum pre ekonomické a sociálne analýzy (Center for Economic and Social Analysis). — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.mesa10.sk/index.php?action=module&id=mod\\_](http://www.mesa10.sk/index.php?action=module&id=mod_)
  14. *Chlup O., Kubálek J., Uher J.* Pedagogická encyklopedie (Pedagogical encyclopedia). Praha : Novina-tiskařské a vydavatelské závody, 1939. 478 p.
  15. *Hylén J.* Open educational resources: Opportunities and challenges // OECD, 2007 [the Organisation for Economic Cooperation and Development]. Center for Educational Research and Innovation, Paris. — [Electronic resource]. — Mode of access : [org/edu/cei/37351085.pd](http://org/edu/cei/37351085.pd).
  16. *Prucha Jiri & Mika Jiri.* Distančni studium v otazkach (Pruvodce studujících a zajemcu o studium). Centrum pro studium vysokeho kolstvi Narodni centrum distancniho vzdělávání (Distance learning in questions (guide for learners and prospective students). Center for the Study of Higher Education of National Center for Distance Education, Praha, 1999. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.csvs.cz>

Стаття надійшла до редакції 28.07.2014

***А. Товканец***

**Мотивационные образовательные технологии в профессиональной подготовке будущих экономистов в высшей школе**

В статье осуществлен анализ влияния мотивационных образовательных технологий на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов экономической сферы. Охарактеризованы дистанционное обучение, проективное обучение, тренинги как эффективные технологии стимулирования учебной деятельности студентов. Подчеркнуто, что мотивационные образовательные технологии способствуют формированию интеллектуальной автономности, способности к критике и самокритике; способности работать в междисциплинарной команде, взаимодействовать с экспертами в других предметных областях, способности к лидерству; воли к успеху, понимание культур и обычаев народов других стран; способности воспринимать межкультурные различия и работать в международном контексте; приверженности к этическим ценностям, развития социальной компетентности. Эффективные формы и методы обучения в высшей школе экономического профиля направлены на организацию многосторонней коммуникации в учебной деятельности и формирование самостоятельности студента, что способствует совершенствованию профессиональной и социальной компетентности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущих экономистов, дистанционное обучение, интерактивные методы обучения, проективное обучение, тренинг, высшая школа, мотивационные образовательные технологии.

***А. Tovkanets***

**Motivational Educational Technologies while Future Economists' Training at higher school**

The article presents the analysis of the effect of motivational educational technologies on the formation of the professional competence of the future professionals of the economic sphere. The author considers distance learning, projective education, and trainings as an effective technology to stimulate students' learning activity. The paper emphasizes that moti-

vational educational technologies contribute to the formation of intellectual autonomy, the ability to critique and self-criticism; the ability to work in an interdisciplinary team, to interact with experts in other subject areas, leadership abilities; the will to succeed, the understanding of cultures and customs of other nations; the ability to perceive intercultural differences and work in an international context; the commitment to ethical values, and the development of social competence. Effective forms and methods of teaching at higher schools of economics are aimed at organizing multilateral communication in educational activity and at forming students' independence, which contributes to the improvement of professional and social competence.

**Key words:** future economists' training, distance learning, interactive teaching methods, projective education, training, higher school, motivational educational technology.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор О. В. Діденко

УДК 377.35

*Михайло Ткаченко*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ПТНЗ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Аналіз цілей і особливостей підготовки учнів ПТНЗ до підприємницької діяльності показує, що це особлива, специфічна сфера освіти, для якої характерний внутрішній конфлікт між безпосередньо освітньою функцією (функція передачі знань) і функцією підготовки до здійснення діяльності (функція формування компетенцій). Підготовка учнів до підприємницької діяльності повинна здійснюватися так, щоб у результаті дозволяла навчити вчитися учнів, реалізуючи технологію освіти впродовж усього життя, орієнтовану на підготовку конкурентоспроможних професіоналів у сфері підприємництва та бізнесу, формування самостійної особистості, яка розвивається має активну життєву позицію, орієнтована на успіх.

Однією з умов підготовки учнів до підприємницької діяльності є застосування передових інноваційних педагогічних технологій у поєднанні з традиційними формами навчання, які забезпечують професійну підготовку з розвитком внутрішнього потенціалу та підприємницької активності особистості учня ПТНЗ. Актуальною проблемою у вдосконаленні підготовки майбутніх підприємців є пошук і впровадження у навчальний процес нових форм і ефективних методів навчання, здатних значно поглибити й оживити сам процес навчання. Процес передачі знань, зорієнтований на формування професійної особистості, означає перехід навчального процесу з пасивної передачі та засвоєння знань в активний процес формування навичок застосування отриманих знань у процесі життєдіяльності. Основою педагогічної технології в даному випадку стає компетентнісний підхід в освіті, реалізація якого здійснюється через використання інноваційних методів навчання при підготовці підприємців, які працюватимуть у різних сферах економіки.

Професійна підготовка до підприємницької діяльності – це не просто передача нових знань. Перш за все, це тренування нових навичок і якостей, таких необхідних для успішного ведення бізнесу в умовах мінливого конкурентного середовища. Навики діяльності можна сформувати лише шляхом здійснення самої діяльності. Безсумнівною перевагою використання активних методів підготовки є об'єднання процесу передачі нових знань із тренуванням управлінських навичок. Інноваційні методи

дозволяють досліджувати форми організації як економічної системи в цілому, так і окремо взятого підприємства зокрема [2].

Необхідно відзначити, що досягнення цілей, які стоять перед бізнес-освітою при підготовці до підприємницької діяльності, реалізуються не лише за допомогою освітніх програм і силами освітніх інститутів, але й на основі практичної діяльності людей, які є діючими підприємцями, тому навчання за допомогою “досвіду” – це виключно важливий метод, який може привести до досить вражаючих результатів.

Ідея регулярної безперервної освіти, яка останнім часом розглядається як “довічне навчання” або навчання впродовж усього життя, є найбільш важливою з точки зору освітнього компонента. Даний підхід має на увазі, що фахівець, отримавши фундаментальну освіту в галузі бізнесу й економіки, повинен із певною періодичністю оновлювати свої знання за власною ініціативою впродовж усього життя, усвідомлюючи, що це необхідна умова підвищення конкурентоспроможності й успішності при здійсненні діяльності загалом і підприємницької діяльності зокрема.

У процесі навчання учні ПТНЗ вивчають досвід сучасних підприємців, що дозволяє розширити і закріпити теоретичні знання, отримати можливість демонстрації рівня своєї підготовки, розробити бізнес-план, взяти участь у конкурсі бізнес-проектів.

При підготовці до підприємницької діяльності як однієї з найбільш практико-орієнтованих галузей освіти, інновації використовуються досить давно. Якщо говорити про конкретні (найбільш помітні) технологічні новинки, слід зазначити метод розбору конкретних ситуацій або метод кейс-стаді; використання ділових ігор або метод бізнес-симуляцій; метод навчання через проекти, метод передачі повноважень або дублер бізнесу.

Одним із методів, який застосовувався нами при підготовці учнів ПТНЗ до підприємницької діяльності, став проект “Дублер бізнесу”. Мета даного проекту полягає у передачі досвіду практичного підприємництва через систему наставництва учням, які планують організувати власну справу. Процес реалізації даного проекту дозволяє вирішити ряд завдань, серед яких: встановлення прямих контактів між майбутніми і чинними підприємцями; передача молоді практичного досвіду з питань ведення бізнесу підприємцями; знайомство з діяльністю підприємців через дублювання їх функцій учням; залучення молоді в підприємництво.

Реалізація проекту “Дублер бізнесу” допомагає учням ПТНЗ зрозуміти, чи правильно вони вибрали сферу своєї майбутньої діяльності та чи дійсно вони хочуть займати керівну посаду. Крім того, вони зможуть отримати багато практичної інформації щодо обраної сфери діяльності з точки зору керівника.



Підприємці готові виступити в якості наставників із кількох причин: по-перше, молодь – кращий генератор ідей, тому в ході цього проекту можуть з'явитися нові ідеї для розвитку бізнесу; по-друге, власники бізнесу сподіваються побачити в молодіжному середовищі майбутніх талановитих управлінців, яким можна буде довірити в майбутньому керівництво підприємством, а по-третє, учасники даного проекту отримали певне суспільне визнання, ставши наставниками. Реалізація програми “Дублер бізнесу” полегшує вирішувати певне коло питань, у тому числі популяризацію підприємницької діяльності серед молоді; формування груп із числа учнів ПТНЗ, які розглядають підприємництво як один зі шляхів побудови кар'єрної траєкторії, для навчання основам бізнесу; підвищення затребуваності випускників ПТНЗ на ринку праці в умовах кризи і високого рівня безробіття [4].

Участь у роботі конкретних підприємств малого бізнесу в якості дублера підприємця дозволило учням ПТНЗ не лише спробувати себе як керівника, але і використовувати знання, отримані на теоретичних заняттях, з урахуванням сфери діяльності та специфіки її здійснення у рамках одного окремо взятого підприємства. Після завершення стажування кожен учасник зміг внести коректування в бізнес-проект, оскільки участь у реальному бізнес-процесі дозволяє по-новому планувати маркетингову політику, побачити місію майбутнього підприємства, інакше описати конкурентне середовище, більш точно сформувані фінансові потоки й оцінити фінансово-економічні результати діяльності майбутнього підприємства, а також соціальну ефективність проекту. Учасники експерименту після його завершення відзначали у звітах про проходження стажування, необхідність збільшення його тривалості, створення бізнес-клубу для молодих підприємців-початківців, проведення регіональних конкурсів молодіжних бізнес-проектів, організації соціально значущих громадських заходів, у яких змогли б брати участь як початківці, так і визнані підприємці [6].

Представлені результати дозволяють зробити висновок, що створені нами програми і використання сучасних освітніх технологій дозволяють учням ПТНЗ освоїти не лише обсяг знань, необхідний для здійснення підприємницької діяльності, а й ключові компетенції у сфері підприємництва, підтримати і допомогти більшості успішних випускників у формуванні кар'єрної траєкторії або, створивши свій бізнес чи беручи участь у ньому, адже створення власної справи – це одна зі сфер діяльності, де людина здатна максимально проявити і розкрити свої можливості, як на благо своїх близьких, так і для розвитку економіки регіону [3].

Сучасні випускники професійно-технічних навчальних закладів отримують дипломи в період, коли на ринку праці більшості регіонів

України складається непроста ситуація. Однак при побудові кар'єрної траєкторії у випускника ПТНЗ завжди є вибір. У якості одного з варіантів працевлаштування молоді люди при певному рівні підготовки готові розглядати себе в якості підприємця, готові створити власну справу. Враховуючи, що підприємницька діяльність має високий ступінь ризику і здійснюється в умовах невизначеності, то необхідно починати її, отримавши певний багаж знань і навичок ведення бізнесу.

Власну справу необхідно розглядати як можливість самореалізації, як спосіб побудови кар'єрної траєкторії, як форму подолання життєвих труднощів молоді. Таким чином, підготовка учнів ПТНЗ до підприємницької діяльності як освітній процес не може розглядатися лише з точки зору використання традиційних педагогічних технологій. Лише створення діяльнісно орієнтованої системи формування підприємницької компетентності дозволяє припустити, що теоретичні знання, підкріплені отриманими початковим досвідом підприємництва, приведуть до очікуваного результату: учні ПТНЗ не лише повірять у власні сили, але і почнуть розглядати організацію власної справи в якості однієї з можливих успішних кар'єрних траєкторій [5].

**Посилання:**

1. *Купаевцев А. В.* Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. — 2005. — № 10. — С. 27—33.
2. *Предпринимательство : Учеб. для вузов / [Под. ред. В. Я. Горфинкеля, Г. Б. Поляка, В. А. Швандара].* — М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1999. — 475 с.
3. *Пуцько Б. М.* Основи підприємницької діяльності (практичні аспекти) : Навч. посіб. / *Б. М. Пуцько.* — Л., 1997. — 130 с.
4. *Розвиток підприємництва в Україні / П. Гайдуцький та ін.* — К. : Нора-Друк, 2003. — 248 с.
5. *Сизоненко В. О.* Сучасне підприємництво : Довідник / *В. О. Сизоненко.* — К. : Знання-Прес, 2003. — 379 с.
6. *Сластенин В. А.* Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / *В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов.* — М., 1999. — 172 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Kupaevcev A. V.* Deial'nostnaja al'ternativa v obrazovanii (Activity alternative in education). // *Pedagogy*, 2005, № 10. P. 27—33.
2. *Predprinimatel'stvo : uchebnik dlja vuzov* (Entrepreneurship : Textbook for higher schools). / Ed. by *V. Ya. Gorfinkel, G. B. Poliak, V. A. Shvandara.* Moscow, 1999, 475 p.
3. *Punko B. M.* Osnovy pidpriemnitskoy diyalnosti (praktychni aspekty) (Foundation of business activity). Lviv, 1997, 130 p.
4. *Haydutskyi P. et. al.* Rozvytok pidriemnytstva v Ukraine (Development of entrepreneurship in Ukraine). Kyiv, 2003, 248 p.
5. *Syzonenko V. O.* Suchasne pidpriemnytstvo (Modern entrepreneurship). Kyiv, 2003, 379 p.
6. *Slastionin V. A., Shyjanov E. N.* Gumanisticheskaja paradigma i lichnostno-orientirovannye tehnologii professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija (Humanistic paradigm and personal oriented technologies of professional and pedagogic education). Moscow, 1999, 172 p.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2014

*М. Ткаченко*

**Использование инновационных педагогических технологий  
при подготовке учащихся ПТУЗ к предпринимательской деятельности**

Рассматриваются вопросы применения инновационных педагогических технологий в процессе подготовки учащихся ПТУЗ к предпринимательской деятельности. Описан проект “Дублер бизнеса”, который применяется автором при формировании предпринимательской компетентности у учащихся профессионально-технических учебных заведений. Профессиональная подготовка к предпринимательской деятельности реализуется как процесс тренировки новых навыков и качеств, которые так необходимы для успешного ведения бизнеса в условиях изменяющейся конкурентной среды. Описывается система включения учащихся в реальный бизнес-процесс. Одним из условий подготовки учеников к предпринимательской деятельности есть применение передовых инновационных педагогических технологий в сочетании с традиционными формами учебы, которые обеспечивают профессиональную подготовку с развитием внутреннего потенциала и предпринимательской активности личности ученика ПТУЗ. Актуальной проблемой в совершенствовании подготовки будущих предпринимателей является поиск и внедрение в учебный процесс новых форм и эффективных методов учебы, способных значительно углубить и оживить сам процесс обучения.

**Ключевые слова:** образование, выпускник высшего профессионально-технического учебного заведения, предпринимательская деятельность, педагогическая технология, деятельностный подход, компетентность, метод проектов, деловая игра, дублер бизнеса.

*М. Tkachenko*

**Using Innovative Teaching Technology While Preparing Students for Enterprising**

This article discusses the features of the application of modern educational technologies in the process of preparing students to become entrepreneurs. The detailed description of the project “Understudy business”, which is used by the author in the formation of entrepreneurial competence is given. Training for entrepreneurship is realized as the process of training new skills and qualities essential to business success in a changing competitive environment. The author describes a system of students’ inclusion of in a real business process. One of conditions of student’s preparation to business activity is the application of advanced innovative pedagogical technologies in combination with traditional forms of education which provide professional preparation with the development of internal potential and enterprise activity of personality of vocational school students. The issue of the day in perfection of future businessmen’s preparation is a search and introduction of new forms and effective methods of education into the educational process.

**Key words:** education, graduates from higher vocational educational institution, entrepreneurial activity, pedagogical technology, activity approach, project-based method, business game, double business.

Рецензент – кандидат економічних наук,  
старший науковий співробітник, член-кореспондент  
НАПН України Я. Г. Камінецький

УДК 81'273:378.147

*Юлія Барабаш*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

В останні роки в Україні значно зросла кількість студентів і працівників освіти, які подорожують світом і беруть участь у міжнародних конференціях, проектах, програмах подвійних дипломів, грантах тощо. Учні, вчителі, викладачі та студенти навчаються за програмами міжнародних мовних шкіл. Зумовлено це тим, що одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є міжнародне співробітництво й інтеграція в галузі освіти, вихід національної освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів, студентів у проектах міжнародних організацій і співтовариств.

Суспільний розвиток, трансформація українського суспільства, значні перетворення у сфері освіти, формування нової її парадигми, підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних кадрів зумовлюють важливість володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Практичною метою програми викладання англійської мови для професійного спілкування є формування у студентів загальних і професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі. Формування ж соціокультурної компетенції як важливої складової комунікативної компетенції є одним із найактуальніших завдань навчання іноземної мови, адже вона спрямована на розуміння і тлумачення різних аспектів культури та мовної поведінки у професійному середовищі. Вивчення проблеми соціокультурної спрямованості навчання іноземної мови, особливостей формування даної компетенції у студентів-економістів, наповнення літератури з вивчення іноземної мови відповідними завданнями є актуальними завданнями сучасної педагогічної науки.

Вивченням поняття “соціокультурна компетенція” займалися науковці в різних аспектах. Так, І. Зимня, А. Хуторський, С. Ніколаєва, Н. Муравйова, О. Лазарева розглядають її в контексті компетентнісного підходу до навчання іноземної мови. Р. Мільруд, І. Максимова розглядають проблему культури як змісту навчання іноземної мови, об’єкта тестування і характеристики навчальної діяльності, Є. Пассов наголошує на вивченні мов у поєднанні з вивченням культур. С. Тер-Мінасова вважає, що головна відпо-

відь на питання про вирішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що іноземні мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що розмовляють цією мовою.

Багато науковців досліджують соціокультурну компетенцію в аспекті професійно орієнтованого навчання. Н. Саєнко розглядає соціокультурну компетенцію як важливий компонент навчання англійської мови; С. Шехавцова, Т. Колодько розкривають сутність – формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови; І. Левицька, В. Топалова вивчають формування соціокультурної компетенції студентів технічних спеціальностей; О. Гончарова, А. Маслова, Р. Гришкова, О. Ларіонова досліджують формування міжкультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови. Ряд освітян вивчають формування компетенції майбутніх фахівців різними засобами: В. Махінов – засобами світоглядного дискурсу, Н. Бачинська – засобами англійського фольклору.

Мета статті – теоретично обґрунтувати вагомість соціокультурного компонента в навчанні іноземної мови студентів – майбутніх економістів.

Згідно з програмою англійської мови для професійного спрямування, її зміст спрямований на “формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь і мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, що є необхідними для виконання завдань, пов’язаних із навчанням і роботою” [8; с. 7].

Соціокультурна компетенція як невід’ємна частина змісту цієї програми “спрямована на розвиток розуміння і тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Вона сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реагуванню на них” [8; с. 8].

Останнім часом дуже багато праць присвячено вивченню соціокультурної компетенції, адже іншомовна комунікація неможлива без знання різних соціальних і культурних сфер, розуміння спільних і відмінних рис між культурами, національно-культурних особливостей, звичаїв, правил поведінки, норм етикету, стереотипів тощо.

У науковій літературі останніх років зустрічаємо такі визначення соціокультурної компетенції: “інтегративна характеристика особистості, яка передбачає наявність знань про різноманітні соціальні та культурні сфери і включає здатність і готовність взаємодіяти з іншими людьми в різних діапа-

зонах життя, спираючись на свій смисловий досвід, яка забезпечує здатність використовувати інформаційні ресурси для змістовної творчої діяльності в інформаційному просторі” [6; с. 141]; “вміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих і міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї і з сторін” [4]; “знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні а соціолінгвістичні реалії” [2; с. 137]; “передбачає наявність глибоких і систематизованих знань соціальних і культурних особливостей, регулювання поведінки загально визначеними в суспільстві нормами, культурно-традиційними правилами взаємодії, увага до звичаїв і традицій, здатність виконувати соціально-нормативну взаємодію, співробітництво в соціально-професійній діяльності [5]. Автори словників методичних термінів подають такі визначення: “соціокультурна компетенція (англ. – sociocultural competence) – це сукупність знань про країну мови, що вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов носіїв мови” [7], або “компетенція соціокультурна – складова прагматичної компетенції; знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки й уміння користуватися тими елементами соціокультурного контексту, котрі релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо” [1], або “знання особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки й етикету і вміння розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури [3; с. 30].

Більшість дослідників і авторів термінологічних словників виділяють такі компоненти соціокультурної компетенції: лінгвокраїнознавчі знання – знання лексичних одиниць з соціально-культурною семантикою і вміння їх використовувати з метою міжкультурного спілкування; соціо-психологічні знання – володіння моделями поведінки, які є специфічними для тієї чи іншої нації, використання комунікативної техніки, типової для даної культури; культурологічні знання – знання соціокультурного, історико-культурного фону, його використання з метою досягнення взаєморозуміння з носіями даної культури.

Поняття “соціокультурна компетенція” тісно пов’язане з поняттями “соціокультурний компонент” – “складова вивчення іноземної мови і міжкуль-

турної комунікації, на базі якої формуються знання про реалії, звичаї, традиції країни, мова якої вивчається; знання і навички комунікативної поведінки” [1] та “міжкультурна компетенція” – “знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, яке формують індивідуальні та групові установки, мотивації, форми поведінки (зокрема комунікативної), невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо. Це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення” [1]. Соціокультурний компонент лежить в основі формування міжкультурної компетенції, а знання, що входять до соціокультурної компетенції, є передумовою успішного міжкультурного спілкування.

Погоджуємось із думкою О. Тинкалюк про те, що соціокультурна компетенція “сприяє розвитку розуміння і тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі. Ця компетенція забезпечує також розвиток умінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях, та реакцію на них” [10; с. 57 – 58]. Мовна поведінка вимагає набуття компетенцій, що є необхідними для успішного виконання завдань, пов’язаних із професійною діяльністю. Формування соціокультурної компетенції студентів – майбутніх економістів саме в аспекті професійного спілкування є пріоритетним завданням навчання іноземної мови.

Студенти – майбутні економісти навчаються за підручниками з ділової англійської мови (Market Leader, Intelligent Business, Business Result) та підручниками більш вузької тематики за спеціальностями (Financial English, Tourism, Human Resources, Logistics, Marketing, Accounting), а також матеріалами (методичними розробками, посібниками, підручниками), підготовленими викладачами. Підручники з вивчення ділової англійської мови британських видавництв, які застосовують у своїй практиці викладачі багатьох вищих навчальних закладів, розробляються носіями мови і тому, безперечно, враховують соціокультурні аспекти навчання іноземної мови. Розглянемо, як соціокультурний компонент представлений у підручниках видавництв Oxford і Pearson. Підручники є гарно структурованими, інформація в яких представлена системно і послідовно. У кожному з блоків того чи іншого розділу (юніту) представлений соціокультурний компонент:

1. Вправи на використання лексичних одиниць із соціально-культурною семантикою. Так, наприклад, підручник Tourism 3 для спеціальності “Туризм” містить вправи, в яких студентам пропонується оцінити Велику Британію за певною шкалою, використовуючи активну лексику з со-

ціо-культурною семантикою і так само оцінити власну країну, довести, чому саме вона є цікавою для туристів, навести приклади.

2. Наповнення лексичних і граматичних вправ, текстів соціокультурною інформацією.

3. Наявність вправ із говоріння, які відпрацьовують знання певних мовленнєвих конструкцій і вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування, наприклад: мовленнєві конструкції, що відкривають і закривають розмову, використовуються для подяки, вибачення, критики, погодження, непогодження, підтримки, співчування співрозмовнику, відповіді на запрошення, повідомлення про плани і наміри, обговорення новин тощо.

4. Кейси, які спрямовані на використання знань лексичних одиниць, мовленнєвих конструкцій для вирішення певної проблеми. У підручнику *Business Result Upper-Intermediate*, наприклад, наповнення кейсів – інтернаціональне: наводяться приклади діяльності мультинаціональних компаній, їх філіалів у різних країнах (Греції, Угорщині, Росії, Білорусі, Україні). Студенти повинні діяти в певних ситуаціях, враховуючи національно-культурні особливості країни, знання моделей поведінки, історико-культурного фону країни тощо.

Переважає більшість студентів-економістів, що нині вивчають ділову англійську мову, вивчали загальний курс англійської мови (*General English*) впродовж навчання у школі, а отже, володіють лексичним матеріалом із соціокультурною семантикою, культурологічною і країнознавчою інформацією. Основний акцент тепер робиться на знання соціокультурних сценаріїв і специфічних моделей поведінки, вірне використання лексики, мовленнєвих конструкцій, що використовуються в даній культурі, й уміння їх застосовувати у діловому міжкультурному спілкуванні.

Деякі зі шкільних підручників британських видавництв уже містять спеціальні ресурси про культуру України. Так, наприклад, підручник *Choices* видавництва Pearson містить брошуру *Culture choices for Ukraine*, яка знайомить учнів старших класів із цікавими аспектами української культури і дає їм можливість вільно спілкуватися на ці теми із зарубіжними гостями. У брошурі висвітлюються аспекти історії та географії України: відомості про населення, культуру, життя сучасного суспільства. Поява такої літератури на українському ринку є дуже позитивним кроком, адже лексичні одиниці з національно-культурною (українською) семантикою подаються носіями мови і є загальновизнаними в англомовних країнах. Дуже важливим є те, що підручник допомагає поглибити знання і про свою власну країну іноземною мовою. До того, ж на сайті видавництва Pearson знаходимо інформацію, яка закликає викладачів взяти участь у наповненні



підручників соціокультурним компонентом: “Якщо ви бажаєте, щоб ваша культура стала частиною цього видання (Cutting Edge Third Edition), поділіться своєю власною цікавою розповіддю, і ми зробимо найкращі статті, які ви і ваші колеги у всьому світі зможуть використовувати на заняттях. Студентам сподобається вивчати про свою місцевість на занятті з іноземної мови. Ваша розповідь може бути про відому людину, яка мешкала в країні, особливу кулінарну страву, культурну пам’ятку чи подію, що відбувалася і має велике значення” (переклад з англійської) [11].

Підручники ж із ділової англійської мови британських видавництв не містять інформації про культуру України, про особливості ведення бізнесу, національно-специфічні моделі поведінки українців, але ж “одним з аспектів реалізації діалогу культур є формування власної національної ідентифікації, що не уявляється можливим без урахування соціокультурних особливостей власної країни” [9]. А отже, викладачі, автори підручників з англійської мови повинні включати у процес навчання англійської мови ситуації, кейси, рольові ігри, які враховують знання культурних особливостей рідної країни, вимагають використання відповідної лексики. Як приклади таких завдань можна назвати рольову гру “Business Environment”, у якій студентам пропонується спочатку вивчити фактичний матеріал, а потім обговорити світову економіку й економіку України, зробити прогнози майбутнього економічного розвитку в країнах світу й Україні, користуючись фактичною інформацією; кейс про роботу однієї з українських компаній, її розвиток на ринку України, особливості ведення бізнесу в Україні, труднощі та шляхи їх подолання.

Отже, формування соціокультурної компетенції студентів-економістів є невід’ємною складовою навчання іноземної мови, адже міжкультурна комунікація у професійному середовищі є можливою й успішною лише у разі розуміння і тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки представників іншої культури. У навчанні іноземної мови студентів-економістів викладачі повинні робити акцент не лише на вивченні культурних особливостей країни, мова якої вивчається, специфічних національних особливостей представників даної культури, моделей їх поведінки, а й формувати власну національну ідентифікацію. Саме з цією метою слід використовувати матеріали, що містять соціокультурний компонент, розробляти завдання, які спрямовані на формування соціокультурної компетенції студентів-економістів.

***Посилання:***

1. *Бацевич Ф. С.* Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / *Ф. С. Бацевич.* — Режим доступу : <http://www.terminy-mizhkultkomunikacii.wikidot.com/k>

2. Гришкова Р. О. Умови формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови / Р. О. Гришкова // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили. — Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. — № 23. — С. 135—143.
3. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — С.-Пб. : Изд-во “Русско-Балтийский информац. Центр “БЛИЦ”, “Cambridge University Press”, 2001. — 224 с.
4. Ларіонова О. І. Особливості формування соціокультурної компетенції у немовному ВУЗі на матеріалі іноземної мови [Електронний ресурс] / О. І. Ларіонова. — Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua>portal/soc\\_Gum/Vlush/Fild/2012...5.pdf](http://www.nbu.gov.ua>portal/soc_Gum/Vlush/Fild/2012...5.pdf).
5. Левіцкая И. А. Формирование социокультурной компетенции студентов (на материале технического университета) [Електронний ресурс] / И. А. Левіцкая. — Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiokulturnoi-kompetesii-studentov>.
6. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. — 2011. — № 9. — С. 136—143.
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Електронний ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Режим доступу : <http://www.gramota.ru>.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іванцева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. — К. : Ленвіт, 2005. — 119 с.
9. Редько В. Г. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов [Електронний ресурс] / В. Г. Редько, О. С. Пасічник. — Режим доступу : <http://www.naub.od.edu.ua>.
10. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — 2008. — Вип. 28. — С. 53—63.

**References (transliterated and translated):**

1. Batsevych F. S. Slovník terminův mizhkulturnoyi komunikatsii (Crosscultural communication terms glossary). — [Electronic resource]. — Mode of access : [www.termyny-mizhkultkomunikacii.wikidot.com/k](http://www.termyny-mizhkultkomunikacii.wikidot.com/k).
2. Hryshkova R. O. Umovy formuvannia sotsiokulturnoyi kompetentsii studentiv nefilolohichnyh spetsialnostey u protsesi vyvchennia angliiskoyi movy (The terms of socio-cultural competence forming of students of non-philological specialties while learning English). // Collected works of Petro Mohyla State Humanitarian University of Mykolayiv, 2004. № 23. P. 135—143.
3. Kolesnikova I. L. & Dolgina O. A. Anglo-Russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniia inostrannyh yazykov (English-Russian terminological reference book in methodology of foreign languages teaching). St. Petersburg, 2001, 224 p.
4. Larionova O. I. Osoblyvosti formuvannia sotsiokulturnoyi kompetentsii u nemovnomu vuzi na materialy inozemnoyi movy (The peculiarities of forming of socio-cultural competence at non-linguistic higher educational establishment (based on the materials of foreign language). — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.nbu.gov.ua>portal/soc\\_Gum/Vlush/Fild/2012...5.pdf](http://www.nbu.gov.ua>portal/soc_Gum/Vlush/Fild/2012...5.pdf).
5. Levitskaya I. A. Formirovaniye sotsiokulturnoy kompetentsii studentov (na materiale tehničeskogo universiteta) (Forming of socio-cultural competence of students (based on the material of technical university). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiokulturnoi-kompetesii-studentov>.

6. *Muravyova N. G.* Poniatiye sotsiokul'turnoy kompetentsii v sovremennoy nauke i obrazovatel'noy praktike (The notion of socio-cultural competence in modern science and educational practice). // Bulletin of Tiumen' State University, 2011. № 9. P. 136—143.
7. *Azimov Ye. G. & Shhukin A. N.* Novyi slovar' metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia yazykam) (New dictionary of methodical terms and notions (theory and practise of language teaching)). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.gramota.ru>
8. Programma z angliiskoyi movy dlia profesiinoho spriamuvannia (English for specific purposes : Syllabus). Kyiv, 2005, 119 p.
9. *Redko V. G. & Pasichnyk O. S.* Zasoby realizatsii dialogu kultur u zmisti shkilnyh pidruchnykiv z inozemnyh mov (The means of cross-cultural communication realization in the content of English text books) — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.naub.od.edu.ua>.
10. *Tynkaliuk O.* Sutnist i struktura inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentsii studentiv nemovnyh spetsialnostey vyshchyyh navchalnyh zakladiv (The essence and structure of foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties in higher educational establishments). // Bulletin of Lviv University. Educational series, 2008. Vol. 28. P. 53—63.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2014

***Ю. Барабаш***

### **Социокультурная направленность обучения иностранному языку студентов – будущих экономистов**

Автором данной статьи рассматривается понятие социокультурной компетенции в контексте профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере экономики. Подчеркивается важность формирования социокультурной компетенции студентов – будущих экономистов как неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции. В статье проанализирована социокультурная направленность учебников британских издательств по изучению делового иностранного языка, их наполнение социокультурной тематикой, приведены примеры заданий, направленных на формирование социокультурной компетенции, рассмотрены некоторые из методов и средств совершенствования социокультурной компетенции студентов – будущих экономистов. Формирование социокультурной компетенции студентов-экономистов является неотъемлемой составляющей обучения иностранному языку, ведь межкультурная коммуникация в профессиональной среде возможна и успешна только в случае понимания и толкования различных аспектов культуры и речевого поведения представителей другой культуры. В обучении студентов-экономистов иностранному языку преподаватели должны делать акцент не только на изучении культурных особенностей страны, язык которой изучается, специфических национальных особенностей представителей данной культуры, моделей их поведения, но и формировать собственную национальную идентификацию.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, социокультурный компонент, профессиональная среда.

***Yu. Barabash***

### **Socio-cultural Orientation of Teaching a Foreign Language to Students – Future Economists**

The author of this article considers the concept of socio-cultural competence in the context of the professional competence of future specialists in the field of economy. The author emphasizes the importance of improving socio-cultural competence of students – future economists as an integral component of communicative competence. The socio-cultural ori-

entation of textbooks in business English of British publishers, social and cultural content of these textbooks are analyzed in the article; examples of tasks aimed at socio-cultural competence forming are given; some methods and techniques of improving socio-cultural competence of students – future economists are considered. Socio-cultural competence forming of students of economics is an integral part of learning a foreign language, for intercultural communication in a professional environment can be possible and successful only if we understand and interpret various aspects of culture and speech behavior of other cultures. While teaching students of economics a foreign language teachers need to focus not only on the study of the cultural features of the country whose language we study, the specific national features of the members of this culture, patterns of behavior, but to develop students' own national identity as well.

**Key words:** socio-cultural competence, communicative competence, intercultural communication, socio-cultural component, professional environment.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. В. Діденко

УДК 372

*Юлія Причина*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ**

Сучасні реалії та тенденції розвитку українського суспільства свідчать, що наша країна намагається стати повноправним членом Європейського союзу. Відбувається стрімкий розвиток економіки, нано- та ІТ-технологій і т. ін. А це, у свою чергу, тісно пов'язано з іноземною, зокрема англійською мовою, як провідним засобом міжнародного спілкування. У зв'язку з цим проблема використання ефективної методики викладання англійської мови в немовних ВНЗ є досить важливою.

Теоретичний аналіз сучасної методичної та педагогічної літератури (Т. Алексич, М. Кларин, С. Кожушко, О. Пошетун, О. Тарнопольський та ін.) показує, що для більш ефективного оволодіння будь-якими новими знаннями та навичками необхідно використовувати інтерактивні засоби навчання.

Саме тому метою нашої статті є визначення ролі інтерактивних методів у ефективному оволодінні професійною лексикою студентів економічних ВНЗ.

Розглянемо спочатку основні підходи до визначення сутності інтерактивного навчання.

Аналіз педагогічної літератури показав, що проблема створення ефективної методики навчання здавна турбувала педагогів. Отже, інтерактивне навчання не є новим явищем у педагогіці. Воно знаходить певне відображення ще в ідеях взаємного навчання Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання учнів, у белл-ланкастерській системі, Дальтон-плані, бригадно-лабораторному методі та ін. [4].

Сучасні педагоги та науковці також не оминають проблему інтерактивного навчання. Так, Т. Алексич визначає інтерактивне навчання як упорядковану взаємодію педагога й учнів, що спрямована на досягнення визначеної мети, як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [2]. М. Кларин зазначає, що інтерактивне навчання є перекладом англійського терміна “interactive learning”, який означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [1, с. 12]. О. Пошетун вважає, що інтерактивне навчання – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, на-

вчання у співпраці), де всі учасники навчального процесу є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [4]. М. Скорина під інтерактивними технологіями і навчанням розуміє сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії педагога і студентів [6].

Таким чином, ми можемо зазначити, що педагоги та науковці розглядають інтерактивні технології навчання як спеціальну форму організації освітнього процесу, суть якої полягає у сумісній діяльності студентів щодо засвоєння навчального матеріалу шляхом обміну знаннями, ідеями, способами діяльності у процесі діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння при вирішенні значущих для кожного учасника завдань.

Інтерактивні технології ефективно сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Завдяки таким сучасним технологіям студенти вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, а отже, відбувається постійна співпраця. При цьому і педагог, і студент – рівноправні, тобто знають, уміють і здійснюють свою діяльність разом, чудово розуміючи, що вони роблять і для чого.

Також застосування інтерактивних технологій сприяє створенню комфортних психологічних умов для суб'єктів навчального процесу, знижує кількість конфліктних ситуацій, дозволяє підвищити конкурентну спроможність майбутніх фахівців, оскільки такі технології передбачають навчання у взаємодії та сприяють розвитку особистісних і професійно значущих якостей студентів [3].

Підсумовуючи все вищезазначене, можна виділити такі переваги застосування інтерактивних технологій під час навчання: суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії, створення атмосфери співробітництва; розвиток творчого мислення; комфортні психологічні умови під час навчання; активна позиція студента під час навчання; формування внутрішньої мотивації навчання.

Перевагою інтерактивного навчання при вивченні іноземної мови студентами економічних ВНЗ є те, що воно є способом реалізації комунікативного підходу, сприяє більш активному включенню в роботу, знімає психологічний бар'єр під час іншомовного спілкування через створення невимушеної атмосфери спілкування, а також сприяє більш якісному опануванню економічним лексичним і граматичним матеріалом завдяки безпосередній можливості застосування отриманих знань.

Процес інтерактивного навчання дозволяє також розвинути у студентів здатність розуміти партнера по спілкуванню, створити умови та надати оптимальні можливості для комунікації, розвинути й удосконалити своє професійно спрямоване говоріння. Але, обираючи оптимальний метод ін-

теракивного навчання, необхідно враховувати деякі методичні особливості. По-перше, це поступове впровадження інтерактивного навчання, починаючи з простих інтерактивних методів (роботи в парах, малих групах, мозкового штурму, методу незакінчених речень). По-друге, це доцільність використання того чи іншого методу на різних етапах вивчення теми. По-третє, це оптимальне співвідношення інтерактивних і традиційних методів.

До інтерактивних методів, які доцільно застосовувати під час вивчення англійської мови в економічних ВНЗ, можна віднести: ділові ігри; моделювання; кейс-методики; захист проєктів; інтегроване навчання; проблемне навчання; технології навчання в малих групах та ін.

Ділові ігри, симуляції (моделювання), кейси відносяться до комунікативних вправ. За допомогою інтерактивних комунікативних вправ, максимально наближених до ситуацій реального професійного спілкування, створюються умови для безпосереднього спілкування, коли розв'язування поставленої проблемної ситуації стає більш значущим для студента, ніж усвідомлене виконання вправи. Комунікативні вправи надають студентам упевненості у висловлюваннях, можливість практикуватися в різних уміннях і навчитися знаходити рішення у команді.

Найпоширенішими та найуживанішими в системі вищої освіти є ділові ігри. Особливість цього методу полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації, імітації ситуацій професійної діяльності.

Серед модифікацій ділових ігор науковці називають: операційні, бліц-ігри, професійні та рольові. Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій; бліц-ігри відрізняються миттєвістю проведення; професійні – спрямовані на формування професійно необхідних, практичних умінь і навичок.

Професійна ділова гра має три рівні складності:

1 – аналіз конкретних професійних ситуацій: студенти знайомляться з ситуацією, із сукупністю взаємопов'язаних фактів і явищ, які характеризують конкретну подію, що виникає перед спеціалістом у його професійній діяльності, та пропонують власні рішення, які в подальшому обговорюють усією групою.

2 – розігрування ролей: студенти одержують вихідні дані з певної ситуації, а потім деякі з них виконують запропоновані ролі. Група спостерігає за ігровою ситуацією, оцінює дії виконавців і прийняті ними в ході гри рішення. Використовується для вироблення практичних професійних і соціальних навичок.

3 – повномасштабна ділова гра, що імітує професійну діяльність і наслідки прийнятих професійних рішень.

Основною метою ділової гри є закріплення знань, формування практичних умінь і навичок. Крім того, ділові ігри розвивають логіку, уміння планувати діяльність, формулювати власні пропозиції і в той же час прислухатися до точки зору інших, ефективно спілкуватися, приймати нестандартні рішення та ін. Ділова гра дозволяє активізувати увагу, уяву, творчі здібності, зацікавити студентів у вивченні матеріалу.

У ході ділової гри фіксуються три рівні інтелектуальної активності: репродуктивний, якщо при сумлінній та енергійній роботі учасник гри залишається у рамках спочатку знайденого способу дії; евристичний, якщо учасник гри, використовуючи випробований спосіб роботи, без стимуляції зовні продовжує аналізувати, співставляти між собою окремі задачі, що приводять до оригінальних рішень; креативний (творчий), якщо для учасника гри рішення, знайдене “евристом”, є не останнім пунктом дії, а проблемою, самостійною метою.

У рольових іграх студенти розігрують невеликі сцени, використовуючи ідеї з рольових карток. Це можуть бути всі види діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення у формі інтерв'ю, обміну думками з певної проблеми, пред'явлення скарги тощо. Рольова гра повинна мати чітку мету, бути релевантною, реалістичною та зацікавлювати студентів. На підготовку своїх ролей студентам обов'язково надається 5-10 хвилин. На презентацію відповіді надається до 10 хвилин [7].

Симуляції або моделювання – це рольова гра більш широкого масштабу. Студентам видаються картки з описом їх ролей, а також опис ситуації, в якій розгортається подія. Прикладами симулятивної гри є засідання, переговори, розв'язування якоїсь проблеми у парах або в групі.

Кейси – це сценарії, які допомагають його учасникам більш глибоко зрозуміти складні питання щодо керівництва бізнесом та вдосконалити вміння розв'язувати проблеми іноземною мовою. Кейси базуються на ситуаціях, максимально наближених до реального спілкування. Вони потребують наявності у студентів професійної компетенції з обговорюваних питань. Як правило, ці питання стосуються проблем, що виникають у компанії, наприклад, перспективи розвитку компанії, пошук нових ідей тощо [6].

Зазвичай, студентам детально описується ситуація з комплексом проблем. Кожний з учасників відповідає за свою частину роботи. Студентам надається деякий час для обмірковування своїх ролей. Виконання вправи триває до 45 хвилин. Впродовж певного часу студенти інтерпретують і обговорюють факти і події в групах по 3-6 осіб. Учасники дискусії мають



можливість вислухати та висловити різні точки зору, окреслити різні перспективи, висловити своє ставлення до того, що пропонується. Це підвищує їх активність і здатність розмовляти з різними партнерами, пристосовуватись один до одного. Мета цього виду вправи – знайти рішення, яке задовольняє всіх, хто бере участь у кейсі.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети завдяки детальній розробці проблеми та представленню реальних практичних результатів, оформлених тим або іншим чином; це сукупність прийомів, дій студентів у певній послідовності для досягнення поставленого завдання – розв’язання проблеми, значущої для студентів і оформленої у вигляді певного кінцевого продукту. Проектна форма роботи може бути як індивідуальною, так і груповою. І в першому, і в другому випадках вона вимагає від студента ретельної підготовки, адже необхідно не лише знайти матеріал із певного питання, а й підготувати презентацію, тобто створити обґрунтований і цілісний погляд на певний об’єкт, явище або подію. Основною метою методу проектів є надання студентам можливості самостійного набуття знань у процесі розв’язання практичних завдань або проблем [8].

Під час виконання проекту в студентів формуються не лише мовні компетенції, оскільки їм необхідно буде представити проект англійською мовою і з використанням економічної лексики, а й рефлексивні, пошукові, менеджерські та презентаційні уміння та навички. Крім того, оскільки один проект розроблятимуть декілька студентів, у них ще й виробляються вміння та навички співпрацювати в команді, що обов’язково стане у нагоді в майбутній професійній діяльності.

Теоретичний аналіз літератури показав, що процес формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей у контексті інтерактивного навчання науковці вбачають у єдності трьох етапів, які можна відповідно назвати як передтекстовий, текстовий і післятекстовий [7].

Передтекстовий етап – це етап рецептивного засвоєння лексичного матеріалу, а інтерактивний формат діяльності проявляється у введенні нової термінології засобами мозкового штурму, шляхом взаємного створення лексико-семантичних карт, парного і групового виконання вправ для семантизації лексики та зняття труднощів розуміння термінів спеціальності, актуалізації фонових знань студентів.

Текстовий етап полягає у пошуку потрібної інформації тощо. Виконання вправ передбачає роботу студентів як із текстом, так і один з одним (або з викладачем) із метою розвитку вмінь, необхідних для досягнення цілей комунікації, формування професійно-комунікатив-

ної складової у студентів-економістів. Це повинно відбуватися з використанням інтерактивних форм мовленнєвої взаємодії.

Практичне використання засвоєного лексичного матеріалу на завершальному етапі формування лексичної компетенції відбувається в інтерактивних формах спільної навчальної роботи проблемного і пошукового характеру (наприклад, обмін фаховою інформацією або дискутування, ділові ігри, презентації індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо) та супроводжується систематичним контролем із боку викладача або самоконтролем. Тому вправи повинні спонукати студентів до постановки запитань і критичного оцінювання відповідей співрозмовників, до висловлення власних поглядів на проблему та логічного аргументування своїх висловлювань.

Таким чином, проведений аналіз теоретичної літератури, проведення практичних занять із використанням інтерактивних методів навчання дозволяє нам зробити певні висновки: 1. Інтерактивні методи ґрунтуються на діалозі не лише між викладачем і студентом, а й між самими студентами. 2. Доцільність вибору певного методу залежить як від поставленої мети, так і від дисципліни, що вивчається. 3. Застосування інтерактивних методів навчання значно поліпшує пізнавальну активність студентів, що позначається на ефективності засвоєння певного навчального матеріалу. 4. Використання інтерактивних методів сприяє не лише набуттю певних знань і навичок, розвитку мовних компетенцій, а й формує рефлексивні, пошукові, менеджерські та презентаційні вміння та навички.

Дане дослідження лише окреслило проблему використання інтерактивних методів із метою розвитку мовних компетенцій студентів-економістів. У подальшому ми спробуємо більш детально дослідити використання кожного зі згаданих у даній статті методів на розвиток мовних компетенцій під час вивчення англійської економічної лексики.

***Посилання:***

1. *Кларин М. В.* Інтерактивне обучение – инструмент освоения нового опыта / *М. В. Кларин* // Педагогіка. — 2000. — № 7. — С. 12–18.
2. *Михайленко Т. А.* Інноваційні технології у вивченні англійської мови. — К. : Шк. світ, 2008. — 128 с.
3. *Пантелеймонова-Плакса І. А.* Ефективність використання інтерактивних та проектних технологій на уроках англійської мови // Англійська мова та література. — 2008. — № 24. — С. 17–23.
4. *Пометун О. І., Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. — К. : Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.
5. *Приходько В. М.* Методи формування комунікативної компетенції фахівців // Нові технології навчання. — 2003. — Спец. випуск. — С. 142–146.
6. *Путятін Г. Л.* Комунікативний підхід у вивченні англійської мови // Англійська мова та література. — 2004. — № 32. — С. 2–6.

7. *Сиротенко Г. О.* Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. — Харків : Видавнича група “Основа”, 2003. — 135 с.
8. *Скорина М. С.* Интерактивные методы обучения иностранному языку. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/8\\_NPE\\_2007/Philologia/20441.doc](http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/20441.doc)
9. *Тарнопольский О. Б.* Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / *О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко.* — К. : Ленвиг, 2004. — 192 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Klarin M. V.* Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoenija novogo opyta (Interactive training is a tool of new experience development). // *Pedagogy*, 2000. № 7. P. 12—18.
2. *Mykhailenko T. A.* Innovatsiini tekhnologiiiv vyvchennia angliiskoi movy. (Innovation technologies in the English language learning). Kyiv, 2008, 128 p.
3. *Panteleimonova-Plaksa I. A.* Efectyvnist vykorystannia interaktyvnykh ta proektnykh tehnolohiy na urokakh anhliyskoyimovy (The effectiveness of interactive and project technologies at the English language lessons) // *English Language and Literature*, 2008. № 24. P. 17—23.
4. *Pometun O., Pyrozhenko L.* Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannia (Modern lesson. Interactive training technologies). Kyiv, 2004, 192 p.
5. *Prykhodko V. M.* Metody formuvannia komunikatyvnoyi kompetentsiyi fakhivtsiv (The methods of specialists’ communicative competence development) // *New Technologies of Training (special release)*, 2003. P. 142—146.
6. *Putiatin H. L.* Komunikatyvnyi pidkhid u vyvchenni anhliyskoyi movy (Communicative approach to the English language learning) // *English Language and Literature*, 2004. № 32. P. 2—6.
7. *Syrotenko H. O.* Suchasnyi urok : interaktyvni tekhnolohiyi navchannya. (Modern lesson : interactive training technologies). Kharkiv : “Osnova”, 2003, 135 p.
8. *Skorina M. S.* Interaktivnye metody obuchenija inostrannomu yazyku. (Interactive methods of the English language training). [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.rusnauka.com/8\\_NPE\\_2007/Philologia/20441.doc](http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/20441.doc).
9. *Tarnopolskyi O. B., Kozhushko S. P.* Metodika obucheniya angliiskomy yazyku dlya delovogo obshcheniya : Uchebnoe posobie (Methods of teaching English for business communication : Tutorial). Kyiv : Lenvit, 2004. 192 p.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2014

**Ю. Причина**

**Организация интерактивной речевой деятельности  
с изучением английской экономической лексики**

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения и возможность их использования во время изучения английской экономической лексики. Также анализируются и перечисляются преимущества использования интерактивных методов на занятиях, дается детальная характеристика и оценка каждого метода. Выделяются основные факторы, которые способствуют эффективному усвоению знаний студентом и развитию коммуникативных навыков. В итоге выделяются три главных этапа формирования англоязычной лексической компетенции у студентов в контексте интерактивного обучения, объясняется целесообразность применения вышеупомянутых методов и показываются результаты, которые могут быть достигнуты как в теоретической, так и в практической сфере владения деловым иностранным языком. Автор делает такие выводы: интерактивные методы основаны на диалоге не только между преподавателем и студентом, но и между самими студентами; целесообразность выбора определенного метода зависит как от поставленной цели, так и от изучаемой дисциплины; применение интерактивных методов обучения значительно улучшает познавательную активность студентов, что сказывается на эффектив-

ности усвоения определенного учебного материала; использование интерактивных методов способствует не только приобретению определенных знаний и навыков, развития языковых компетенции, но и формирует рефлексивные, поисковые, менеджерские и презентационные умения и навыки.

**Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, англоязычная лексическая компетенция, экономическая профессиональная лексика.

*Yu. Prichina*

### **Organization of Interactive Speech Activity while Learning English Economic Vocabulary**

The article deals with the aspects of interactive training methods and the possibility of using these methods while learning English economic vocabulary. The author analyzes and lists the advantages of using interactive training methods at the English lessons and represents the detailed characteristics with the evaluation of each method. Main factors which contribute to effective learning and developing of students' communicative skills are also highlighted in this work. As a result, three main stages of English-language lexical competence formation are emphasized within the context of interactive training methods, the efficiency of using the above mentioned methods is explained, and the results that can be achieved in both theoretical and practical fields of proficiency in business foreign language are shown. The author draws the following conclusions: interactive methods are based on a dialogue not only between teachers and students but among students themselves; advisability of the choice of a particular method depends on both the goal and the study of the subject; the use of interactive teaching methods significantly improves the students' cognitive activity which affects the efficiency of mastering a certain educational material; the use of interactive methods contributes not only to the acquisition of certain skills and knowledge, the development of linguistic competence, but also forms a reflective, exploratory, managerial and presentation skills.

**Key words:** interactive training methods, English-language lexical competence, economic professional language.

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

УДК 377.1:811.161.2

*Ірина Бабій*

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ У ПРОЦЕСІ РІДНОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Сфера сервісу охоплює майже всі напрями людської діяльності. Вона є особливим видом професійної діяльності з надання матеріальних і духовних послуг споживачам і організаціям. З огляду на економічну перспективність сфери обслуговування виникає потреба у якісному кадровому забезпеченні цієї галузі. Сьогодні конкурентоздатність випускника визначається не лише наявністю у нього суми необхідних знань, а й володінням основними процедурами професійної діяльності, інноваційними технологіями, переліком професійних якостей. Професійні якості у поєднанні з професійними знаннями, уміннями і навичками дозволяють фахівцеві успішно виконувати професійну діяльність, тому формування і розвиток професійних якостей є пріоритетом сучасної професійної освіти.

Методологічний аспект формування професійних якостей особистості розглянуто у працях А. Деркача, Б. Душкова, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, Ю. Поварьонкова, В. Сластьоніна, Б. Смірнова, В. Щадрікова та ін. Численні дослідження і публікації засвідчують також інтерес науковців до проблеми професійних якостей та їх ролі у становленні різногалузевих спеціалістів: Н. Андрейченко (менеджерів), В. Гаврилюк (водіїв), Л. Денисенко (швей), Е. Зеєр, Н. Кузьміна (педагогів), М. Лобур (спеціалістів сфери харчування), Л. Шестакович (токарів).

У психолого-педагогічній літературі зміст поняття “професійні якості” / “професійно значущі якості” з’ясовували А. Маслоу, О. Смирнова, В. Щадріков, В. Ягупов та ін. Відтак здійснено чимало спроб класифікувати професійні якості (А. Бабенко, Р. Гейзерська, Е. Зеєр, М. Корольчук, Б. Ломов, В. Маріщук, В. Щадріков та ін.). Аналіз наукових праць свідчить, що до професійних якостей відносять не лише психофізіологічні, психологічні характеристики особистості (Я. Когут, В. Рибалка, О. Столяренко та ін.), а й уміння, здібності та властивості особистості (О. Волков, О. Сегеда, В. Чирков), що пояснює взаємовизначеність перелічених понять. Таким чином, сукупність пов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок) і розвиток психічних процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності, об’єднуються в широке поняття “професійні якості спеціаліста”.

Виявлення особистісних і професійних якостей фахівця, пошук шляхів, способів їх формування і розвитку в процесі професійної підготовки зумовлюється специфікою професійної, у нашому випадку – сервісної діяльності. З іншого боку, професійні якості є формувальним елементом відповідної професії, що визначає ефективність роботи майбутнього працівника. Це дає змогу сучасним дослідникам професійних якостей аналізувати їх як важливий структурний компонент професійної компетентності.

Професійні якості розвиваються під час навчання в ПТНЗ та подальшій діяльності, а їх перелік варіюється з огляду на розвиток відповідної галузі. Так, сфера послуг працює на перетині економіки, техніки, естетики, психології, мистецтва, тому комерційні й економічні аспекти надання послуг тісно переплітаються з соціальними і культурними. Хоча праця у сфері послуг не матеріалізується у конкретних предметах, однак ця галузь відіграє певну роль у матеріальному життєзабезпеченні людей, реалізації їх соціокультурних і духовних потреб, що дозволяє поєднувати у сервісній діяльності техніко-технологічні процеси і процеси гуманізації всіх сторін життєдіяльності людини. Так, сервісний працівник має можливість впливати на формування особистості клієнта, виховувати його смаки, споживчу культуру, прищеплювати морально-естетичні норми, тому майбутній кваліфікований робітник сфери обслуговування повинен усвідомлювати сутність і соціальну значущість обраної професії.

У дослідженні В. Щадрікова з'ясовано, що у процесі професіоналізації особистості утворюються інтегровані ансамблі якостей; їх компонентний склад постійно змінюється, посилюються або послаблюються кореляційні зв'язки. Однак для кожної професії існують відносно стійкі ансамблі професійних характеристик [13]. На базі експериментальних майданчиків (Львівське ВПУ ресторанного сервісу і туризму, Львівський професійний ліцей побутового обслуговування) відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України готують фахівців за такими спеціальностями: кухар, кондитер, офіціант, бармен, адміністратор, покоївка, агент з організації туризму, перукар, взуттєвик, кравець, флорист та ін. Представники названих спеціальностей надають *побутові* послуги, що є особливою споживчою якістю, яка задовольняє конкретну побутову потребу індивіда або групи споживачів. Основними групами професійних якостей, необхідних кваліфікованим робітникам у системі побутових послуг, є: інтелектуально-гносеологічні, соціальні, морально-вольові, організаційні, комунікативні, емоційні. Як слушно зазначає Н. Іванова, якісний склад кожної із зазначених груп якостей визначається специфікою професії [3]. На думку

М. Лобура, людина, яка надає побутові послуги, має виявляти інтерес до професії, відзначатися відповідальністю, моральністю, особистою активністю, самостійністю, готовністю до прийняття нестандартних рішень, працелюбністю, товариськістю, доброзичливістю, емпатією, привітністю, прагненням до емоційного зростання тощо [4]. Таким чином, для сучасного сервісного працівника характерна ціла сукупність професійних якостей.

У даній статті ми розглянемо творчі якості у контексті професійного становлення майбутнього фахівця сфери обслуговування та можливості рідномовної підготовки у процесі їх формування і розвитку.

У сучасній вітчизняній освіті параметри навчального процесу визначаються низкою концептуальних підходів, а саме: комунікативно-діяльнісним, особистісно орієнтованим, компетентнісним. Водночас соціальне замовлення на “знаючу” людину доповнюється замовленням на творчу особистість, тому одним із пріоритетних напрямів розвитку є *творчий*, зміст якого полягає, по-перше, у спеціальній підготовці молоді до творчої діяльності, до оволодіння сучасними новітніми галузевими технологіями, по-друге, у розвитку умінь самостійно опановувати знання. Причому освіта ставить за мету зробити творчими не лише художні, а й усі інші види навчальної діяльності молоді, бо, на думку Л. Мацько, кожна фахова діяльність може бути творчою [6, с. 6]. Сервісних працівників без жодних застережень можна віднести до професій типу “людина – людина” і “людина – художній образ”, причому професії останнього типу вимагають від майбутнього фахівця творчого мислення.

Творчість, будучи поняттям багатоплановим і складним, є предметом дослідження філософів, психологів, педагогів, соціологів. Так, філософська наука розглядає творчість у найширшому – методологічному – аспекті, кваліфікуючи її як соціально значущу, практично ціннісну діяльність особистості, спрямовану на об’єкт творення. Творчий процес є своєрідним синтезом розумових і духовних зусиль людини, тому його можна трактувати, з одного боку, як інтелектуальний, з іншого – як екзистенційний феномен. Саме через творчість людина здійснює сходження до вищих рівнів духовності, моральності та свободи. Таким чином, творчість є універсальним способом особистісної самореалізації, можливістю змінювати самого себе і зовнішній світ. А. Маслоу зазначає: “У мене таке відчуття, що поняття творчої здатності та поняття повністю самоактуалізованої людської особистості сходяться все ближче і ближче і, можливо, виявляться ідентичними” [5, с. 60]. З філософського погляду кожна людина займається творчістю, якщо виконує роботу не механічно, а намагається внести свої елементи, удосконалити процес.

У психології (Л. Виготський, А. Леонтьєв, В. Моляко, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.) творчість вивчається як процес створення нового і сукупність властивостей особистості (творчої уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, потреб особистості в самоактуалізації тощо), що забезпечують її включення у цей процес. Крім того, психологічна наука розглядає творчість у кореляції репродуктивної та продуктивної діяльності, а також досліджує етапи і стадії творчого процесу. Концептуальним для педагогіки є положення психологічної науки про те, що здатність перетворювати світ хоч і є для людини онтологічною, однак вона має бути розгорнута і завершена у практичній діяльності. Відтак становлення творчої особистості здійснюється через розвиток її творчих здібностей і мислення.

У педагогіці ґрунтовні дослідження творчості, формування креативної особистості, розвитку її творчого потенціалу і якостей, створення відповідної системи мотивів і цінностей, організації творчого навчально-виховного процесу здійснили В. Андрєєва, В. Буряк, Г. Васянович, О. Корсакова, І. Лернер, М. Махмутов, С. Сисоєва, Л. Сліпчишин та ін. Творчість є важливим структурним компонентом особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання. Саме у межах цього підходу було сформульоване поняття творчої навчальної діяльності, яка є видом продуктивної пізнавальної діяльності на основі розвитку творчих здібностей і якостей учня. Таке навчання передбачає творче здобуття знань і опанування умінь і навичок їх застосовувати. Так, В. Сухомлинський зазначав: “Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням” [10, с. 566]. Зазначимо, що виявлення і розвиток творчого потенціалу учнів потребує творчого підходу від педагогів. С. Сисоєва сформулювала принципи педагогічної творчості: 1) креативності, що передбачає виявлення можливостей змісту навчального матеріалу з метою посилення його орієнтації на формування творчої особистості учня; 2) єдності діагностики і корекції – йдеться про побудову і корекцію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічного діагностичного дослідження, яке б виявило рівень розвитку творчих можливостей учнів; 3) оптимальності – оптимальна взаємодія вчителя й учня, що забезпечує не лише успішне засвоєння знань, а й позитивну динаміку розвитку творчих можливостей учнів; 4) доповнення – посилення розвитку творчих можливостей у позаурочний час; 5) варіативності – подолання одноманітності змісту, форм і методів навчання [8].



Творчість як один із видів діяльності має системно-структурний характер, відтак складається з таких компонентів: процес творчої діяльності: постановка задачі, формування задуму, його реалізація; продукт творчості: духовні або матеріальні цінності; особистість творця: здібності, темперамент, характер, вік; середовище й умови, в яких відбувається творчий процес.

Творчі якості забезпечують операційну сферу в професійній діяльності сервісних працівників, сприяють перетворенню професійних знань, умінь і навичок в індивідуальний стиль і майстерність спеціаліста. Чимало дослідників пропонують перелік особливостей, що характеризують творчу особистість (І. Галактіонов, О. Лук, А. Матюшкін та ін.), однак найбільш повну класифікацію, на наш погляд, запропонувала С. Сисоєва, яка виділила понад 60 творчих якостей, що зумовлюють спрямованість майбутнього працівника на творчу діяльність. У межах даної групи дослідниця виділяє оригінальність, ініціативність, допитливість, креативність [9, с. 127].

Навчання у ПТНЗ припадає на період так званої підліткової та юнацької творчості (від 12-14 до 18-22 років). Саме в цьому віці, який характеризується різноманітністю та широтою інтересів, відбувається формування домінуючої спрямованості, яка й зумовлює подальший, у тому числі професійний, розвиток особистості. Цей віковий період дорослішання характеризується інтелектуальною ініціативою й націленістю на творення чогось нового, тому активізуються нові способи пізнання, а суб'єктний досвід збагачується індивідуальними смислами й пізнавальними стратегіями. Такий досвід формується у межах творчої самоактуалізації та самореалізації у різних соціальних сферах. У контексті досліджень С. Рубінштейна, І. Кона, К. Альбуханової-Славської та інших можна виділити три основні вектори творчої самореалізації, які відповідають ціннісним новоутворенням у свідомості підлітка: 1. Творча самореалізація учня через самопізнання, тобто як потреба пізнати себе. Формується здатність аналізувати власні дії, відносини з погляду особистісних цінностей. 2. Творча самореалізація пов'язана з діяльністю рефлексій, зокрема: з'являється здатність аналізувати власні думки в проблемних ситуаціях на внутрішньоособистісному та зовнішньому рівнях. 3. Самоаналіз своїх життєвих інтересів, сфер творчої самореалізації та визначення своїх життєвих планів. Зазначимо, що узгоджена з віковими параметрами учнівська творча діяльність сприяє підвищенню мотивації до навчання, інтелектуальному розвитку учнів і максимальному розкриттю їх особистісного потенціалу.

Творчі здібності відносяться до спеціальних і є інтегральною якістю особистості, яка детермінується її когнітивною й особистісною сферами і потребує дозрівання багатьох психофізіологічних структур. Усі компонен-

ти творчих здібностей пов'язані між собою та у процесі творчої діяльності відіграють певну роль. Але власне творчими можна вважати, на думку Л. Медяник, інтелектуально-евристичні здібності: дивуватися новому, комбінувати раніше відомі способи діяльності, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, визначати нові проблеми, генерувати нові ідеї, обґрунтовувати власні думки, створювати нові оригінальні продукти [7, с. 17].

Ключовою творчою якістю вважаємо *креативність*. Вивчення креативності розпочато ще в 50-ті рр. ХХ ст. (Дж.-П. Гілфорд, П. Торренс). Так, американський дослідник Дж. Гілфорд, аналізуючи відмінності між двома типами розумових операцій (конвергенцією і дивергенцією), вважав останню разом з операціями перетворення й імплікації основою креативності як загальної творчої здібності. П. Торренс трактує креативності як природний процес, що породжується сильною потребою людини у знятті напруження, яке виникає в ситуації непевності або незавершеності [15]. Більш доречним із погляду педагогічної перспективи вважаємо визначення Е. Фромма, який розглядає креативність як здатність дивуватися, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати набутий досвід [12]. Синтезувавши численні дефініції, які подано в сучасних словниках із психології, креативністю вважаємо вміння особистості мислити варіативно в пошуку різних, але однаково правильних та ефективних рішень однієї й тієї ж проблеми або ситуації.

Формування творчої особистості забезпечується, передусім, продуктивними, пошуковими видами діяльності. У науковій педагогічній літературі творчу діяльність учнів поділяють на два види: 1) діяльність учнів під керівництвом викладача – це початковий етап, на якому учні отримують інформацію про те, як діяти, чим керуватися; 2) самостійна діяльність учнів – виконується учнями на репродуктивно-творчому або творчому рівнях, коли відтворення є лише окремим елементом у загальній структурі творчого процесу. Показниками учнівської творчості вважаємо: *оригінальність* – здатність учня знайти такий спосіб розв'язання запропонованого завдання, який відрізняється від інших; *допитливість* або зацікавленість усім новим, про що йдеться на уроці; *точність* – уміння вчасно у визначений термін виконувати розпочату роботу; *сміливість* – уміння всупереч стереотипним думкам і рішенням висловлювати власні думки і мотивувати їх доречність.

Крім того, творчість активізує роботу мислення і пам'яті. О. Тертична виділяє три рівні становлення творчого мислення: 1) *інформаційний* – формування в учнів необхідних елементів інформаційної культури: уміння працювати з друкованими джерелами (підручниками, словниками, довід-

никами, періодичними виданнями), технічними засобами (ПК, Інтернет), що активізує відповідні психічні (сприйняття, пам'ять) та розумові (аналіз, синтез, узагальнення) процеси; 2) *організаційний* – учні вчаться самостійно здобувати знання, вміння і навички на основі попереднього досвіду. Формуванню цього рівня творчого мислення сприяють навчальні ігри, творчі вправи, найефективнішими серед яких у лінгводидактиці є робота зі словами, реченнями, текстами (вибрати найбільш вдалий варіант слова; перебудувати просте речення на складне і навпаки; замінити виділені слова у тексті синонімами/антонімами; згорнути/розгорнути текст тощо), оскільки розвивають професійну грамотність, ерудицію; 3) *евристичний* – учні знайомляться з методами вирішення творчих завдань [11, с. 307–309].

Мова є універсальною, креативною системою, оскільки відображення світу в мові, взаємодія між мовою та мовцем є безперервним творчим процесом. Так, О. Потебня розглядав мову як особливий вид творчості, який передує усім іншим. Американський лінгвіст Н. Хомський слушно зауважив, що однією із сутнісних властивостей будь-якої мови є її творчий характер, а білоруський лінгвіст Б. Норман виокремлював особливу креативну функцію мови, зокрема йдеться, про здатність мовних сутностей бути первинними щодо явищ об'єктивної дійсності. Нині в межах мовознавчої науки сформувалась окрема галузь – креативна лінгвістика. Її засновник О. Алейников стверджує, що усі люди мають творчий потенціал, а завдяки мовотворчості його можна успішно розвивати, позаяк людина створює властиві лише їй словосполучення, речення, тексти [14]. Останнім часом науковці оперують терміном “лінгвокреативність”, яку Ж. Горіна визначає як феномен мовленнєвого спілкування, що спонукає мовця до відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає мовленнєву активність та ініціативність, здібність до імпровізації [1, с. 100].

Таким чином, мовна підготовка у ПТНЗ не повинна бути повністю підпорядкована вузьким кваліфікаційним завданням, що, без сумніву, суттєво збіднює, деформує мову, оскільки позбавляє її культурного, морально-духовного, креативного контекстів. Тому, крім освоєння граматики, вивчення рідної мови в ПТНЗ сфери обслуговування має розвивати творче мислення майбутніх спеціалістів. Так, надання сервісних і туристичних послуг є за своєю суттю творчим процесом, при цьому особливо актуалізується роль творчого компонента в умовах жорсткої конкуренції.

Рідномовна підготовка передбачає творчу роботу, а такі методисти, як М. Вашуленко, О. Савченко, А. Богуш та інші, віддають перевагу творчим завданням під час вивчення мови, оскільки саме творча праця дозволяє подолати інертність у мисленні, а відтак і в мовленні уч-

нів, виробляє самостійність та ініціативність, розвиває комунікативно-креативні здібності. Розвиток творчих якостей в учнів ПТНЗ на уроках української мови потребує застосування *текстових, діалогових, ситуативно-мовленнєвих* форм і методів навчання.

У сучасній лінгводидактиці робота з різностильовими текстами посідає пріоритетне місце, позаяк дозволяє розвивати всі види мовленнєвої компетенції. Варіантами продуктивних завдань на текстовій основі, що розвивають професійну грамотність, можуть бути: заміна виділених слів у тексті синонімами, синтаксичне конструювання (перебудова речень), доповнення тексту новою інформацією, зокрема фаховою, редагування тощо. Робота з *ключовими словами*: учні визначають ключові слова у пропонованому тексті, або, навпаки, за ключовими словами пишуть власний оригінальний текст. Ефективним завданням, що актуалізує творчі здібності учнів є робота з частинами цілого ("Пазл"), наприклад: зібрати зв'язний текст з окремих фрагментів різних текстів; знайти відповідність між мікротемою і фрагментом тексту, котрі представлені на картках; укласти текст із розміщеними в хаотичному порядку реченнями. Продуктивними є завдання зі стилізації тексту, що передбачає опрацювання текстового матеріалу з метою зміни його функційно-стильової приналежності.

Перспективним вважаємо залучення учнів ПТНЗ до процесу мовотворчості, а саме термінотворення, оскільки професійна лексика досліджуваної галузі перебуває на етапі становлення і нормування. Доцільність таких завдань мотивуємо тим, що галузеві фахівці є активними учасниками формування фахового тезаурусу, авторами багатьох термінолексем, які згодом закріплюються в термінній системі та фіксуються у словниках. Саме з пробудження індивідуальної мовотворчості, на думку Л. Мацько та С. Єрмоленко, починається формування мовної особистості [2, с. 35].

Нагадаємо, що професійні якості, актуальні для сервісного працівника, мають соціально-комунікативну природу, тому вони розкриваються і розвиваються у площині саме діалогічної взаємодії. Діалогові форми навчання передбачають суб'єкт-суб'єктні відносини, а розвиток професійних якостей забезпечується шляхом застосування в навчально-виховному процесі різноманітних форм співпраці. Саме діалоговими у своїй основі є інтерактивні технології як ефективні в розвитку творчого потенціалу учнів ПТНЗ. Йдеться про такі методи, як мозковий штурм, дискусія, ігрові та тренінгові вправи тощо. Очевидно, що вибір конкретного інтерактивного методу залежить від теми, мети і завдань уроку. У процесі формування творчих професійних якостей доцільним та ефективним вважаємо використання навчальних ігор. Під час гри моделюються ситуації, що дозволяє ставити і

давати відповіді на складні (проблемні) професійні питання, налагоджувати взаємодію між суб'єктами професійної діяльності. Ігровий простір є навчальною альтернативою професійної реальності та дозволяє відпрацьовувати певні ролі, що надзвичайно актуально для досліджуваної сфери, адже комунікація в контактній зоні “працівник сфери послуг – споживач послуг” є рольовою або особистісно-рольовою.

Отже, особистість, якій притаманні творчі якості, є конкурентною на ринку сервісних послуг, позаяк значно краще адаптується до соціальних і виробничих умов, ефективно використовує, удосконалює і змінює їх, здатна породжувати якісно нові духовні та матеріальні цінності соціально-економічного значення. Мовна підготовка має значний навчально-виховний потенціал у формуванні й розвитку творчих якостей майбутніх сервісних працівників, який реалізується за допомогою текстових та інтерактивних технологій.

***Посилання:***

1. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості / Ж. Д. Горіна // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка (Педагогічні науки). — 2011. — № 15 (226). — С. 94—102.
2. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа. — 1995. — № 1. — С. 33—37.
3. Іванова Н. Г. Формування професійно важливих якостей – важлива умова успішного виховання майбутніх фахівців / Н. Г. Іванова // Педагогічний дискурс. — 2012. — Вип. 12. — С. 163—166.
4. Лобур М. С. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. С. Лобур ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. — К., 2006. — 21 с.
5. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла и др. — М. : Смысл, 1999. — 423 с.
6. Мацько Л. Формування мовної культури // Педагогічна газета. — 2002. — № 8–9. — С. 6.
7. Медяник Л. Ю. Становлення творчої індивідуальності школярів // Вивчаємо українську мову та літературу. — 2008. — № 17-18. — С. 17.
8. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоева. — Харків; Київ : Каравела, 1998. — 150 с.
9. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоева. — К. : Поліграфкнига, 1996. — 406 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 3. — 670 с.
11. Тертична О. В. Розвиток творчого мислення учнів в процесі викладання спецдисциплін в ПТНЗ // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи : матеріали II міжнародної конференції. — Хмельницький : ТУП, 2003. — С. 305-309.
12. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм ; Пер. с англ. И. Константинова. — М. : Коллегиум, 1992. — 253 с.
13. Щадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Щадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26—31.

14. *Aleinikov A. G.* (1990) Creative Pedagogy and Creative MetaPedagogy // The Progress of Education. — 1990. — Vol. LXV. — No. 12. — P 74—280.
15. *Torrance E. P.* Guiding creative talent. — New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1962. — 278 p.

**References (transliterated and translated):**

1. *Horina Zh. D.* Lihvokreatyvniest u movlennieviiy reprezentatsiyi elitarnoi movnoi osobystosti (Linguistic creativity in elitist linguistic identity's speech representation). // Bulletin of T. Shevchenko National Pedagogical University of Luhansk (Pedagogical Sciences), 2011, № 15 (226). P. 94—102.
2. *Yermolenko S. Ya., Matsko L. I.* Navchalno-vykhovna kontsepsiia vyvchennia ukraïnskoi (derzhavnoi) movy (The educational concept of Ukrainian (state) language study). // Elementary School, 1995. № 1. P. 33—37.
3. *Ivanova N. H.* Formuvannia profesiino vazhlyvykh yakosti – vazhlyva umova uspishnoho vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv (Formation of professionally important qualities — an important condition for the successful future specialists' education). // Educational Discourse, 2012, issue 12. P. 163—166.
4. *Lobur M. S.* Formuvannia profesiino znachushchykh yakosti maibutnikh molodshykh spetsialistiv sfery kharchuvannia : avtoref. dys... kand. ped nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (Formation of professionally significant qualities of future junior specialists in nutrition : Abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical sciences : 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”). Kyiv, Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Ukraine, 2006, 21 p.
5. *Maslow A. G.* Novye rubezhi chelovecheskoj prirody (New frontiers of human nature) / *G. A. Ball et al.* (ed.). Moscow, 1999. 423 p.
6. *Matsko L.* Formuvannia movnoi kultury (Speech culture formation). // Pedagogical Newspaper, 2002, № 8—9. P. 6.
7. *Mediannyk L. Yu.* Stanovlennia tvorchoi individualnosti shkoliariv (Formation of pupils' creative personality) // Study the Ukrainian language and literature, 2008, № 17—18. P. 17.
8. *Sysoieva S. O.* Pedahohichna tvorchoist : monohrafiia (Pedagogical creativity : monograph). Kharkiv ; Kyiv : Caravel, 1998, 150 p.
9. *Sysoieva S. O.* Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia : monohrafiia (Preparing teachers for formation of pupil's creative personality : monograph). Kyiv, 1996, 406 p.
10. *Sukhomlynskyi V. O.* Vybrani tvory: u 5 t. (Selected Works : in 5 vol.). Kyiv, 1977. Vol. 3, 670 p.
11. *Tertychna O. V.* Rozvytok tvorchoho myslennia uchniv v protsesi vykladannia spetsdystsyplin v PTNZ (The development of pupils' creative thinking while teaching special subjects at vocational schools). // Identity's Professional Formation: Problems and Prospects: Proceedings of II International Conference. Khmelnytskyi, 2003. P. 305—309.
12. *Fromm E.* Chelovek dlja sebja (Man for himself) / Trans. from English by *I. Konstantinova.* Moscow, 1992. 253 p.
13. *Shhadrikov V. D.* Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod (New model of specialist: an innovative training and competence approach) // Higher Education Today, 2004. № 8. P. 26—31.
14. *Aleinikov A. G.* Creative Pedagogy and Creative Meta Pedagogy // The Progress of Education, 1990. Vol. LXV, № 12. P 74—280.
15. *Torrance E. P.* Guiding creative talent. N.Y. : Prentice-Hall, Englwood Cliffs, 1962. 278 p.

Стаття надійшла до редакції 18.11.2013

***И. Бабий***

**Формирование творческих качеств у будущих сервисных работников  
в процессе изучения родного языка**

Современное развитие сферы услуг требует специалиста, обладающего системой профессиональных качеств. К профессионально значимым качествам, характеризующие личность будущего сервисного работника, следует отнести творческие качества, поэтому актуальным является налаживание учебно-воспитательного процесса в профессионально-техническом учебном заведении, который бы максимально стимулировал творческое развитие учащейся молодежи. В статье рассмотрено содержательное наполнение понятия “профессиональные качества”, их классификационные разновидности. Автор обосновывает, что перечень профессиональных качеств определяется спецификой профессиональной деятельности; раскрыты теоретические аспекты формирования творческих качеств в процессе изучения родного языка в профессионально-техническом учебном заведении сферы услуг; выяснено, что наиболее оптимальными методами, которые стимулируют творческий потенциал учащихся на занятиях по украинскому языку является выполнение задач на основе профессиональных текстов, а также использование игровых технологий.

***Ключевые слова:*** сфера услуг, творческие качества, профессиональный текст, игровые технологии.

***I. Babiy***

**Formation of Future Service Workers' Creative Qualities While Learning Native Language**

Modern development of the service sector requires specialists with a system of professional qualities. Professionally significant qualities that characterize the identity of the future service workers should include creative qualities; hence, the establishment of the educational process at a vocational school which would maximally stimulate the students' creative development is urgent. The article deals with the substantive content of the notion of “professional qualities” and their classification. The author proves that the list of professional qualities is determined by the specifics of professional activities; and reveals the theoretical aspects of creative qualities formation while learning the native language at vocational school of service sector. It is highlighted that the most optimal methods that stimulate the students' creativity while studying the Ukrainian language are the fulfillment of the tasks on the basis of professional texts and the use of gaming technology.

***Key words:*** service sector, creative qualities, professional text, gaming technology.

Рецензент – кандидат філологічних наук,  
доцент М. Д. Карп'юк

УДК 37.014.5:37.014.3

*Наталія Зарічанська*

## **КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ**

В умовах розвитку світової системи освіти на основі нових освітніх парадигм актуальним стає питання про наявність і формування педагогічних кадрів нової формації. Європейські країни сьогодні розпочали дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в педагогічній науці та практиці, суспільстві, що базується на знаннях. Потрібно визначити, яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Метою даної статті є характеристика ключових компетенцій у майбутніх учителів-філологів у сучасній педагогічній парадигмі.

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl. Beelische, M. Linard, V. Rey, L. Turkal) [12] поняття “компетенція” трактують не як набір здібностей, знань і вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності та психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні в адекватній конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

Похідним від терміна “компетенції” виступає поняття “ключові компетенції”. У більшості публікацій “ключові компетенції” розглядають як компетенції, спільні для всіх професій і спеціальностей. “Ключовими компетенціями” можна назвати такі, якими, по-перше, повинен володіти кожен член суспільства, по-друге, можна застосувати в найрізноманітніших ситуаціях.

У словнику “Професійна освіта” С. Вишнякова дає визначення термінам: “компетентність (від лат. *competens* – належний, здібний) – 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і проблем...; 2) коло повноважень керуючого органу, посадової особи; питання, у межах яких мають право прийняття рішення; компетенція (від лат. *competentia* – належність по праву) – 1) коло повноважень, прав і обов’язків конкретного державного органу; 2) коло питань, у якому ця посадова особа володіє знаннями, досвідом” [3, с. 130-131].



Компетентність вчителя-філолога, на думку Т. Долгової, складається зі спеціальної компетенції (предметні та непередметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних і основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенцій. Особливістю комунікативної компетенції автори вважають її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетенцій як засобу їх реалізації [4].

Як справедливо зазначає І. Трешина, компетентність вчителя-філолога реалізується як синтез, нероздільна єдність змістового та структурного компонентів, які проявляються через професійно-лінгвістичну, соціальну, компенсаторну й особистісні риси [9].

Т. Ощепкова та її колеги виокремлюють мовну, комунікативну і методичну компетентності вчителя-філолога [11].

Мовна компетентність – це знання мови, тобто правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та речення [8, с. 24]. Знання фонетичної системи мови та мовленнєві слухо-вимовні навички складають фонологічну компетенцію; знання з лексики, фразеології, граматики в єдності з умінями породжувати текст (висловлювання) визначаються як лексико-граматична компетентність. А загалом на шкільному рівні мовна компетентність – це знання теоретичної інформації про мову (її систему і структуру) та мовного матеріалу (одиниць мови, правил їх поєднання), які забезпечують розвиток мовленнєвої діяльності та здатності до вербального спілкування.

Комунікативна компетентність виступає необхідною умовою життя людей, без якої неможлива ні особиста, ні громадська, ні професійна діяльність. Вона включає такі блоки: *Блок знань*: психологія спілкування; функції спілкування; закономірності міжособистісної взаємодії; способи поведінки в міжособистісному спілкуванні; техніки спілкування; особливості міжособистісних конфліктів. *Блок умінь*: адекватно сприймати та розуміти учнів; виявляти здатність до емпатії; орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування; вирішувати конфлікти в системах “учень – учень”, “учень – батьки”, “учень – учитель”.

Комунікативна компетентність є складним, системним утворенням. За твердженням Р. Белла, у сучасній соціолінгвістиці її розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування існуючих мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетентність комуніканта на тлі певних соціальних функцій [1, с. 73].

Методична компетентність учителя виявляється в поінформованості з проблем інновацій в освіті та використанні різноманітних освіт-

ніх технологій і засобів навчання, розробці дидактичних матеріалів, організації позакласної роботи.

Як зазначає Т. Комарницька, в учителя філологічного профілю повинні бути сформовані такі види компетенцій, як особистісна, що передбачає усвідомлення значущості ролі вчителя, соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна, яка, у свою чергу, на думку дослідника, поділяється на мовну (доскональне володіння вчителем мовою, вміння навчити інших) і філологічну компетенції (володіння сучасними теоретичними знаннями з культурології), та дидактико-методична, до якої відносять володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, при якому учень є суб'єктом навчального процесу, та інтеркультурний підхід [6].

На думку О. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [7].

Отже, спільним для всіх спроб дати визначення компетенції є розуміння її як здібності (чи готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми, яка проявляється в сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для розв'язання певного завдання. Відповідно статус знань, умінь і навичок (явно чи неявно) трансформується з кінцевих у розряд проміжних цілей освіти або з цілей освіти переходить у засіб їх здобуття.

На підставі міжнародних і національних досліджень в Україні виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей: уміння вчитися (передбачає формування індивідуального досвіду в навчальному процесі, вміння, бажання організувати свою працю для досягнення успішного результату; оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки); здоров'язбережувальна компетентність (готовність вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній і духовній сферах); загальнокультурна (комунікативна) компетентність (передбачає опанування спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин, здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур); соціально-трудова компетентність (готовність робити свідомий вибір, орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; вміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; оцінювати

власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці); інформаційна компетентність (передбачає оволодіння новими інформаційними технологіями, вміннями відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку) [5].

Перелік ключових компетенцій А. Хуторський визначає на основі провідних цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду та досвіду особистості, а також основних видів діяльності, що дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, формувати навички життя та практичної діяльності в суспільстві. Таким чином, дослідник виділяє такі ключові компетенції: ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та компетенцію особистісного самовдосконалення [10].

Перелік базових компетентностей можна поділити на три групи: загальнокультурні, методологічні, професійно орієнтовані [2].

*Загальнокультурні компетентності* – потреба в самоосвіті та саморозвитку; моральні позиції особистості та прояв цих позицій у професійній і педагогічній діяльності; цілісні уявлення про людину, суспільство, культуру, науку і технологію в сучасному світі; потреба і здатність підтримувати своє фізичне та психічне здоров'я; знання про підтримку працездатності у швидкозмінних умовах життя; готовність до використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі; готовність до творчої діяльності.

*Методологічні компетентності* – готовність до організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі; готовність розв'язувати професійно-педагогічні проблеми в умовах невизначеності; готовність до інноваційної діяльності у своїй професійній галузі; здатність до рефлексії, самоконтролю і корекції процесу професійної діяльності за результатом.

*Професійно орієнтовані компетентності* – готовність до підготовки викладачів до відповідного рівня кваліфікації з робочої професії або посади службовця, до розробки змісту і дидактичних засобів професійного навчання; здатність до впровадження в навчально-виховний процес сучасних технологій професійного навчання та виховання; готовність до планування та проведення уроків (занять), застосовуючи сучасні методи, організаційні форми та засоби навчання; готовність до складання переліків навчально-виробничих робіт, їх нормування, експлуатації й обслуговування навчально-виробничого обладнання, складання планів виховної роботи в групі; готовність до організації позанавчальної діяльності викладачів, до використання індивідуального підходу у вихованні школярів.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що компетентність вчителя-філолога складається з низки професійних компетенцій, які визначають змістову сторону професійної діяльності, тому сучасні активні процеси в системі освіти потребують реагування на нововведення, застосування інтенсивних навчальних технологій, створення нових моделей закладів освіти і концепцій їх подальшого розвитку. Реформа ототожнюється з інноваційними процесами, а відтак потребує від педагогів-філологів, що мають високий рівень професійної компетентності, здатності до запровадження інновацій.

***Посилання:***

1. *Вашуленко М. С.* Концепція мовної освіти в Україні / *М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник* // Рідна школа. — 1994. — № 9. — С. 71—74.
2. *Введенский В. Н.* Ключевые компетентности педагога в системе повышения квалификации. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://old.ippd.ru/bibl/pedagog\\_razvitie/p9\\_k002.doc](http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p9_k002.doc)
3. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
4. *Долгова Л. А.* Культурная модель профессионального развития учителя / *Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова* // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : Тезисы докладов к конференции. — М. : АПК и ПРО, 2001. — С. 207—210.
5. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. — Центр “Эйдос”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)
6. *Комарницька Т. М.* Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : Матеріали міжнародної наукової конференції. — К. : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. — С. 161—165.
7. *Пометун О. І.* Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. — 2005. — № 23. — С. 18.
8. *Семенов О. М.* Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю) : Навч. посібник. — К. ; Глухів : РВВ ГДГУ, 2003. — 108 с.
9. *Трешина И. В.* Развитие профессионально-лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка в курсе “Профессионально-педагогическая интерпретация текста” : Дис... канд. пед. наук. : 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания / *Инга Валерьевна Трешина*. — М., 2005. — 233 с.
10. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
11. *Шевчук Л. І.* Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : Дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 — Теорія і методика професійної освіти / *Людмила Іванівна Шевчук*. — К, 2001. — 398 с.
12. *Oschepkova T.* Techniques in Teaching – Training Context / *T. Oschepkova, M. Prolygina, D. Starkova* // Language education in the national cultural heritage of Russia: historical tradition, modernity, a look into the future. Abstracts of the conference. — М. : АПК and ПРО, 2001. — Р. 199—201.

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

1. *Vashulenko M. S., Plakhotnyk V. M.* Kontseptsiiia movnoi osvity v Ukraini (The concept of language education in Ukraine). // Native School, 1994. № 9. P. 71—74.
2. *Vvedenskij V. N.* Kljuchevye kompetentnosti pedagoga v sisteme povysheniia kvalifikacii (The key competence of the teacher in the post graduate training system). [Electronic resource]. — Mode of access : [http://old.ippd.ru/bibl/pedagog\\_razvitie/p9\\_k002.doc](http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p9_k002.doc)
3. *Vishnjakova S. M.* Professional'noe obrazovanie : Slovar'. Kljuchevye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika (Vocational education: Dictionary. Key concepts, terminology, relevant vocabulary). Moscow, 1999. 538 p.
4. *Dolgova L. A., Zaharova L. P., Shilova L. N.* Kul'turnaja model' professional'nogo razvitija uchitelja (The cultural model of teachers' professional development). // Language education in the national and cultural heritage of Russia: historical tradition, modernity, a look into the future: Proceedings of the conference). Moscow, 2001. P. 207—210.
5. Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty: Doklad *A. Hutorskogo* na Otdelenii filosofii obrazovanija i teoreticheskoi pedagogiki RAO 23 aprelja 2002 g (Key competencies and education standards: A Report made by A. Khutorskoy on the philosophy of education and theoretical pedagogy Department, April 23, 2002). [Electronic resource]. — Mode of access : [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)
6. *Komarnytska T. M.* Kvalifikatsiina kharakterystyka vchytelia inozemnoi movy v konteksti suchasnykh naukovykh, psykholoho-pedahohichnykh teorii, metodiv ta tekhnologii navchannia (Qualification characteristics of teachers of foreign languages in the context of modern scientific, psychological and pedagogical theories, methods and technology of education). // International cooperation and university education: Proceedings of the International Conference. Kyiv, 2000. P. 161—165.
7. *Pometun O. I.* Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky (Formation of civic competence: a view from the perspective of modern pedagogy). // Bulletin of School Exchange Programs, 2005. № 23. P. 18.
8. *Semenoh O. M.* Movne rodynoznavstvo (vykhovnyi potentsial linhvokultury ridnoho kraiu) : Navch. posibnyk (Language family studies (educational potential of lingua-culture of the native land) : Tutorial. Kyiv; Hlukhiv, 2003. 108 p.
9. *Treshina I. V.* Razvitie professional'no-lingvisticheskoi kompetencii prepodavatelja inostrannogo jazyka v kurse "Professional'no-pedagogicheskaja interpretacija teksta" : Dis... kand. ped. nauk. : 13.00.02 – Teorija i metodika obuchenija i vospitanija (The development of professional and linguistic competence of foreign language teacher in the course "Professional-pedagogical interpretation of the text" : Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.02 — Theory and Methods of Training and Education). Moscow, 2005. 233 p.
10. *Hutorskoj A.* Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovanija (Key competences as a component of personality-oriented education paradigm) // Education, 2003. № 2. P. 58—64.
11. *Shevchuk L. I.* Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin zakladiv proftekhosvity u systemi pisliadyplomnoi osvity : Dys ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity (Development of professional competence of special subjects teachers at vocational schools in the system of post-graduate education : Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences 13.00.04 — Theory and Methods of Professional Education). Kyiv, 2001. 398 p.
12. *Oschepkova T., Prolygina M., Starkova D.* Techniques in Teaching – Training Context // Language education in the national cultural heritage of Russia: historical tradition, modernity, a look into the future. Proceedings of the conference. Moscow, 2001. P. 199—201.

*Н. Заричанская*

**Ключевые компетенции учителей-филологов  
в современной педагогической парадигме**

Статья посвящена характеристике ключевых компетенций будущих учителей-филологов в современной педагогической парадигме. Рассматриваются “ключевые компетенции” как компетенции, общие для всех профессий и специальностей. Доказано, что ключевыми компетенциями можно назвать такие, какими, во-первых, должен обладать каждый член общества, во-вторых, можно применять в самых разнообразных ситуациях. Автор делает вывод, что компетентность учителя-филолога состоит из ряда профессиональных компетенций, определяющих содержательную сторону профессиональной деятельности, поэтому современные активные процессы в системе образования требуют реагирования на нововведения, применения интенсивных обучающих технологий, создание новых моделей учреждений образования и концепций их дальнейшего развития. Реформа отождествляется с инновационными процессами, а потому требует от педагогов-филологов, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности, способности к внедрению инноваций.

**Ключевые слова:** компетенции, ключевые компетенции, будущие учителя-филологи, учебно-воспитательный процесс, педагогическая парадигма.

*N. Zarichanska*

**Language Teachers' Key Competencies in Modern Pedagogical Paradigm**

The article deals with the characteristics of the key competencies of future languages teachers in modern pedagogical paradigm. “Key competence” is considered as a competence common to all professions. The author proves that the key competencies include the following, which, first, should have every member of society, and secondly, can be used in a variety of situations. The author concludes that the competence of a language teacher consists of a number of professional competencies that define the content side of the professional activity, so the current active processes in the education system need to respond to innovations, intensive use of learning technologies, the creation of new models of educational institutions and concepts of their further development. The reform is identified with the innovation process, and therefore requires language teachers with a high level of professional competence, the ability to innovate.

**Key words:** competencies, key competencies, future language teachers, linguists, educational process, pedagogical paradigm.

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

УДК 395.6:37

*Марія Стахів*

## **КОМУНІКАТИВНИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

Сучасна парадигма навчально-виховного процесу вимагає від педагога не лише глибоких предметних знань, а й практичних комунікативних умінь донести ці знання до споживачів інформації (учнів, студентів). Педагог повинен бути неповторною індивідуальністю, носієм національної духовності як невід'ємної частки загальнолюдської культури, людиною широкого кола інтересів, глибоких лінгвістичних знань, тобто творчою мовною та мовленнєвою особистістю. «Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, *що* вона знає про мову, а й тим, *як* вона може її використовувати» [3, с. 11]. Формування мовленнєво компетентної особистості – довготривалий процес. Державний стандарт загальної середньої освіти головною метою навчання української мови висуває «формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з умов успішної соціалізації» [6, с. 19]. Саме це й орієнтує викладачів вищих навчальних закладів на діяльнішу форму навчання, щоб забезпечити належну підготовку педагогів, котрі втілюватимуть цей Державний стандарт у життя, у практику педагогічної діяльності.

Поняття мовної особистості ввійшло в наукові парадигми багатьох галузей людських знань (психології, філософії, культурології, лінгвістики, педагогіки, етнології тощо). У мовознавстві та лінгводидактиці теоретичні передумови засвоєння комунікативних стратегій закладені у працях: О. Горошкіної, Л. Карташової, Ю. Караулова, Л. Мацько, Ф. Бацевича, Л. Струганець та ін. Питанням удосконалення мовленнєвих умінь педагогів належну увагу приділяють у своїх працях дослідники культури мовлення вчителя: О. Беляєв, А. Коваль, А. Токарська, М. Крупа, В. Пасинок, Л. Струганець та ін. Удосконалення методики розвитку мовленнєвих умінь учнів та студентів є наскрізним у роботах Т. Балагури, М. Вашуленка, І. Дацюка, Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайка, В. Олійник, О. Пономаріва, В. Тихоші, К. Плиско, М. Пентилюк, Г. Шелехової.

У визначенні шляхів оптимізації навчального процесу щодо формування комунікативної компетентності слід брати до уваги кращі здобутки народної педагогіки, у якій серед першорядних вихователів дитини є рідна материнська мова, а розвиток мовлення здійснюється на основі активної мовленнєвої діяльності. Ці ідеї знайшли своє відображення у працях відомих вітчизняних педагогів (К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Стельмахович). Водночас зазначені дослідження не охоплюють усіх питань мовленнєвої професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Так, недостатньо вивченим залишається комунікативний аспект фахової підготовки, особливо такий його компонент, як комунікативний етикет.

Розкрити можливості та шляхи удосконалення мовленнєвої компетенції (зокрема комунікативного етикету) майбутніх педагогів – *завдання* даної статті.

Актуальність теми зумовлена національно-культурним відродженням України, формуванням мовної культури молоді у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах входження в європейський освітній простір.

Ступінь розвитку мовлення – це характеристика освіченості людини та народу загалом. “Мовленнєвий розвиток є елементом формування духовної культури людини, що ушляхетнює її життя, збагачує сферу спілкування з іншими людьми. Водночас це важлива складова частина навчального процесу з опанування української мови” [7, с. 2]. На важливості такого розвитку для становлення духовно багаті мовної особистості завжди акцентували увагу методисти. Сучасна методична наука ґрунтується на тому, що мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності. Формування мовленнєвої компетенції є основою мовленнєвого розвитку. Він передбачає формування системи уявлень про функціонування мовних одиниць у мовленні, їхню конструктивну і стилістичну роль. До показників мовленнєвого розвитку належить комунікативність, тобто здатність спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови; вміння сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вміння осмислено сприймати і продукувати усні та письмові тексти.

“Мовленнєвий розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей за допомогою мови. В його основі має бути повага до співрозмовника. Визначальним елементом вияву поваги до співрозмовника, показником рівня культури мовця, його мовленнєвого розвитку виступає мовленнєвий етикет” [7, с. 5]. Тому виховання мовленнєвого етикету – неодмінний компонент мовленнєвого розвитку особистості.



Вміння дотримуватися етичних норм завжди високо цінувалося в суспільстві. Знання норм етики, застосування їх у поведінці та мовленні належить до гарних манер. У мовленнєвій комунікації під цим розуміють володіння етикетною культурою, вміння контролювати почуття, емоції, керувати своїм характером, волею, поведінкою. Дотримання етикетних норм передбачає вияв таких якостей, як ввічливість, гречність, чемність, тактовність, уважність, доброзичливість, стриманість. Вироблення мовленнєвих навичок – тривалий процес. Формування мовленнєвої культури є складовою процесу формування комунікативно компетентної особистості.

Особистість педагога розкривається в єдності слова та поведінки; у слові він виявляє себе, свою моральність, своє ставлення до виховання, свою емоційно-мовленнєву культуру. А мовна культура педагога – це дзеркало його духовної культури. Вона забезпечує успіх у тій найтоншій сфері виховання, яку ми сьогодні називаємо моделюванням, перетворенням, переведенням зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу людини. “Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність” [9, с. 160]. Слово володіє магічним даром відкриття людиною себе у слові, а завдяки слову людина здатна відкривати для себе увесь світ. Допомогти молоді відкрити світ і себе у ньому – одне із завдань педагога. Як він зуміє це зробити, великою мірою залежить від його володіння словом – цим “фантастичним ключем самопізнання”, від його комунікативної компетенції, вміння самовиражатися у процесі мовної професійно-педагогічної комунікації” [8, с. 144]. В умовах гуманізації освіти педагогічне спілкування потребує психологізації, підвищення рівня комунікативної компетентності вчителя, бо “часто будь-який зміст спілкування учителя й учня знецінюється психологічно неграмотною комунікацією” [5, с. 2].

*Професійно-педагогічна комунікація* (лат. *communicatio* – зв’язок, повідомлення) – система безпосередніх чи опосередкованих зв’язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп’ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних взаємин.

Висока культура мовлення педагога немислима без дотримання мовленнєвого етикету, що “полягає у вмінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, нікого не перебиваючи, тактовно включатися в розмову, доладно і зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою, використовуючи гречні слова” [2, с. 40]. Порівняймо два

приклади з художньої літератури, де через мовлення постає образ вчителя й “антивчителя”, якщо його так можна назвати:

*“– Это твой? – спитав він батька, зиркнувши на мене з-під окулярів утомленими очима.*

*– Так, звиніть, це мій хлопець, чи, сказати б, ребяцьонок меншенький, – відповів батько тихим чужим голосом, смиренным, як у церкві.*

*– А как зовут?*

*– Сашко.*

*– Тебя не спрашиваю. Пускай сам ответит, – сказав тоном слідчого учитель і знову прохромив мене своїм сірим оком.*

*Я мовчав. Навіть батько, і той якось трохи злякався.*

*– Ну? ...*

*– Сашко, – прошелестів я.*

*– Олександр! – гукнув учитель і невдоволено глянув на батька. Потім знов перевів на мене очі і задав мені саме безглузде і дурне запитання, яке тільки міг придумати народний учитель:*

*– А как зовут твоего отца?*

*– Батько.*

*– Знаю, что батько. Зовут как?! ...*

*– Не развитой! – промовив нерозумний учитель (О. Довженко).*

“Тон слідчого” і красномовне “прохромив мене своїм сірим оком” дають повну характеристику особі вчителя, для якого дитина є лише об’єктом навчальних вправ.

А ось зовсім інша ситуація, в якій учитель виступає людиною толерантною, вихованою:

*“– Привів, Насте Василівно, вам свого школяра. Може, і з нього буде якийсь толк.*

*– Побачимо, – посміхнулась Настя Василівна, і посміхнулись її довгасті ямки на щоках. – Як тебе звати?*

*– Михайлом.*

*– А вчитися хочеш?*

*– Дуже хочу! – так вирвалось у мене, що вчителька розсміялась. Сміх у неї приємний, м’який і аж угору підіймає тебе ...*

*– Ось тут, Михайле, будеш сидіти, – показала мені на тримісну парту. – Завтра приходь з ручкою, чорнилом, олівцем, а книги я тобі зараз дам ...*

*Додому я не йшов, а летів ...” (М. Стельмах).*

Як бачимо, у педагогічному спілкуванні має значення все: як зустріти, як поводитися, яку міміку, які слова вживати тощо. Мовленнєвий етикет педагога у загальноприйнятих формулах вітання, прощання, побажання

не різняться від інших соціальних груп. Проте перше враження про педагога складається з того, наскільки щиро і привітно він вітається. Воно може бути хибним, однак учні чи студенти підсвідомо орієнтуються на свої почуття під час привітання. Мовна культура педагога, як і будь-кого іншого, виявляється в його вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання, що залежить від віку співрозмовників (студенти, старшокласники, молодші школярі), стосунків із ними, місця події (аудиторія, клас, вулиця, транспорт тощо), конкретної ситуації (навчальна, побутова бесіда; на екскурсії, у гостях, при випадковій зустрічі). Вся професійно-мовленнєва діяльність педагога спрямовується на спонукання до навчальної діяльності з метою отримання знань, розвитку вмінь аналізувати, оцінювати, зіставляти. У такій ситуації педагог повинен шукати етикетні формули, які б сприяли виконанню цих завдань, а не гальмували процес. Дуже важливо те, як і з якими словами звертається педагог. До студентів, а також старшокласників краще звертатися на “Ви”, це підвищує рівень відповідальності того, до кого звертаються, і рівень поваги до того, хто так звертається. Буде правильним знати імена своїх студентів (учнів), а не звертатися лише на прізвище.

Основна сфера діяльності педагога – навчальне заняття. Воно поєднує різні форми, жанри, функціональні різновиди спілкування, і педагогові важливо дотримуватися мовного етикету заняття, творчо інтерпретувати конкретні комунікативні ситуації. Дотримання етикету розширює комунікативні можливості педагога, забезпечує ефективний обмін почуттів і думок, робить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації – цікавим, психологічно актуальним. Якщо педагог хоче залучити студента до діалогу, викликати у нього реакцію на повідомлення, він може скористатися спонукальними запитаннями: *“Чи Ви не зрозуміли завдання?”*, *“Думаю, що Вам відомі причини такої поведінки”* й ін. Впливаючи на студента власним авторитетом, педагогу слід обдумувати висловлювання з *“установкою на позитив”*: *“Вважаю, що результат Вашого пошуку буде позитивним”*, *“Не сумніваюся, шановні, що ви засвоїли цю тему добре”*, *“Думаю, для Вас це завдання не буде складним”*, *“Не сумніваюся, що розв’язання проблеми не займе у Вас багато часу”*. Педагог вводить у своє висловлювання позитивну оцінку і тоді, коли намагається схилити студента до реалізації своїх намірів: *“Знаю, Ви згодні зі мною”*, *“Хочу порадити добре підготуватися до виконання модульного тестового завдання”*, *“Нагадую ще раз про підготовку до контрольної роботи”*, *“Думаю, Ви вже підготувалися до семінарського (практичного) заняття”*.

Принцип ввічливості зобов'язує нагадати про поінформованість того, хто слухає, і в такий спосіб: *“Ви самі про це нагадували...”*, *“Ви самі просили...”*, *“Ви це самі добре знаєте”*, *“Вам це відомо не гірше за мене...”* тощо.

Вживання таких висловлювань, як *“Не шуміть, а то зараз будете відповідати на мої запитання”*, *“Уважно слухайте, бо я буду запитувати”*, *“Чого ви мовчите?”*, *“Чого ви не слухаєте?”*, *“Вже хочете відповідати, зараз будете”*, *“Так, достатньо, сідай”*, *“Піднімайте всі руки”*, *“Що, ніхто більше не знає?”*, *“Ото всі, хто готовий до заняття?”*, *“Повторіть моє запитання”* та інші – невмотивовані та недоречні. На думку психологів, такі звертання не стимулюють пізнавальної активності, а створюють психологічні бар'єри між студентами і педагогом. Причинами низької культури спілкування педагогів можуть бути недостатня увага до проблем організації спілкування, неврахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, небажання підвищувати рівень культури спілкування.

Педагогічна етика передбачає не рольове, а особистісне спілкування, яке виявляється у підтримці, співчутті, щирості, утвердженні людської гідності, довіри. Прикладом такого педагогічного спілкування можна вважати поведінку учителя з оповідання Б. Грінченка *“Україна”*:

*“–Не думай, що ми всі хочемо нападатися на тебе. Нам треба тільки знати правду. Може, це ще й не так, як кажуть, та я й думаю, що не так ... Еге, я думаю, що це не так. Мені здається, що Пріська якось помилилася і що ти не винна... Певно, то ти свій хліб їла, бо я ніколи не повірю, що ти можеш украсти...”* (Б. Грінченко).

Педагог досяг позитивного результату. Не вимагаючи прямої відповіді, він її отримав, оскільки його прихильний тон і віра у дитину спонукали дівчинку сказати правду, але її зізнання уже не підлягало покаранню, а, навпаки, викликало схвалення.

Про роль слова педагога у навчально-виховному процесі наголошував В. Сухомлинський, звертаючи увагу на те, що *“слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями”* [9, с. 321].

Частина культури викладача – це його емоційність. Такі етикетні фрази, як наприклад: *дякую, спасибі, будь ласка, добре, шановні студенти*, сказані байдужим тоном, не принесуть задоволення тому, кому вони адресуються, а лише викличуть небажання в майбутньому спілкуватися з таким педагогом. Якщо ж етикетні формули педагога будуть наповнені

позитивними емоціями, випромінюватимуть розуміння і співучасть, вони завжди матимуть відгук у студентських серцях. І тоді не траплятимуться випадки, коли педагог з обуренням розповідає, як студент не привітався до нього на вулиці, вдавши, що не бачить викладача. Різні висловлювання педагогів етичного та неетичного характеру по-різному впливають на комунікативний акт і викликають різні реакції слухачів.

Справжній педагог із високою фаховою культурою вчить розмірковувати вголос, він ділиться з юнаками і дівчатами своїми сумнівами, звертається до них за порадою, запрошує до спільних роздумів. “Слово ... невимушене, задушевне, ... утверджує атмосферу довір’я, щирості, спільності. У розмові педагога й учнів утверджується єдність поглядів на добро і зло, на моральні цінності” [9, с. 323]. Педагогові слід добре знати, що і коли сказати, оскільки його висловлювання-репліки по-різному впливають на слухачів: етикетні формули сприяють процесові комунікації, а їх відсутність справляє гальмівний вплив. Вживання тих чи інших реплік засвідчує стиль педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний. У кожному з них мають місце етикетні мовленнєві формули, які є зовнішніми показниками внутрішнього світу викладача. “Соціальна зумовленість мовленнєвої діяльності педагога полягає в етичних вимогах до учасників педагогічної комунікації. Виховна значущість його мовлення залежить не лише від дотримання етичних формул, а й від стійкості моральних норм. Переконавання, якими пройняті слова, інтонація, міміка, жести, вирази очей, позу, можна виховати лише переконаванням, фальшиві інтонації педагога завжди розпізнаються” [8, с. 156].

Зауважимо, що у спілкуванні між ровесниками студенти майже не вживають таких слів, як: *будь ласка, попросу зробити, сердечно дякую, дозвольте запитати, прошу вибачення, вибачте, не зрозуміла, прошу слова, хочу повідомити, прийміть мої вітання, заздалегідь дякую, повертаю з вдячністю, приємно з Вами спілкуватися* та ін. Одна із об’єктивних причин цього полягає в тому, що головна увага приділяється теоретичному рівню викладання фахових дисциплін, а десь “на периферії” залишається робота над розвитком у студентів усного та писемного мовлення, піднесення його культури. Спостереження занять з інших предметів, бесіди з викладачами, участь у роботі студентських конференцій (слухання доповідей і виступів), рецензування курсових робіт, аналіз відповідей на іспиті та постійне спілкування зі студентами поза аудиторією дають підстави стверджувати про необхідність комплексного підходу до розв’язання проблеми формування комунікативно компетентної особистості майбутнього педагога, його культури мовленнєвої по-

ведінки. Відсутність етикетних формул у мовленні молодих людей – свідчення відсутності навиків застосовувати доречні, що утверджувалися віками, форми звертань, побажань, вибачень. Не навчили цьому батьки, не заповнила цієї прогалини школа, мало сприяють виробленню таких навичок і вищі навчальні заклади, тому і йдуть у світ морально зубожілі люди, бо легковажне порушення мовного етикету веде до руйнації здорових моральних принципів. Сучасні психотехніки стверджують, що ті, хто не вживає етикетних формул, а послуговується сленгом і жаргонізмами, швидше старіють, частіше хворіють.

Формуванню належного рівня педагогічного комунікативного етикету сприятиме виконання різноманітних аналітичних, конструктивних, комунікативних вправ (на заняттях української мови), організація та проведення рольових ігор і комунікативних тренінгів, але насамперед – це правильна організація мовленнєвого спілкування педагогів і студентів.

Отже, завдання викладачів, усіх, хто причетний до навчання та виховання підростаючого покоління, – докласти максимум зусиль, щоб навчити молодь користуватися багатим арсеналом вербальних і невербальних національних етикетних формул і вміти навчити цьому інших, зокрема своїх учнів у майбутньому. “Педагог повинен бути самозобов’язаним формувати високу культуру мовного спілкування в країні. Це його покликання” [7, с. 4].

Необхідно, щоб у навчальному закладі зазвучала, як говорив Шалва Амонашвілі, гармонійна Божественна педагогічна симфонія, коли кожен педагог перестане робити тільки “свою справу”, а зрозуміє, що він лише частинка спільної педагогічної справи. Тоді можна говорити про гуманну педагогіку [1].

***Посилання:***

1. *Амонашвили Ш. О. Истина школы / Ш. О. Амонашвили. — К. : СПД А. Богданова, 2005. — 72 с.*
2. *Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника / О. Біляєв // Дивослово. — 1995. — № 1. — С. 37—45.*
3. *Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С. 11—15.*
4. *Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : Навч. посіб. / Н. В. Волкова. — К. : ВЦ “Академія”, 2006. — 256 с.*
5. *Гузь О. Науково-методичні основи гуманної педагогіки / О. Гузь // Початкова школа. — 2010. — № 7. — С. 1—3.*
6. *Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова. Проект. // Дивослово. — 1997. — № 7. — С. 18—37.*
7. *Мова – інтелектуальний портрет народу. Розмова журналіста Таїси Мостової з Любов’ю Мацько // Дивослово. — 2004. — № 9. — С. 3—6.*

8. *Стахів М. О.* Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. / *М. О. Стахів.* — К. : Знання, 2008. — 245 с.
9. *Сухомлинський В. О.* Слово про слово // *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : У 5 т. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 5. Статті. — 640 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Amonashvili Sh. O.* Istina shkoly (The school verity). Kyiv, 2005, 72 p.
2. *Biliaev O.* Kultura movlennia vchytelia-slovesnyka. (Speech culture of language teacher). // *Dyvoslovo*, 1995, № 1. P. 37—45.
3. *Vashulenko M.* Formuvannya movnoi osobystosti molodshogo shkoliara v umovah perekhodu do 4 richnoho pochatkovoho navchannia. (Formation of language personality of primary school pupil under the condition of the change to 4 year primary schooling). // *Primary School*, 2001, № 1. P. 11—15.
4. *Volkova N. P.* Profesiyno-pedahohichna komunikatsiya : navch. posib. (Vocational-pedagogical communication : Tutorial). Kyiv, 2006, 256 p.
5. *Huz O.* Naukovo-metodychni osnovy humanoi pedahohiky. (Scientific and methodological bases of humane pedagogy) // *Primary School*, 2010, № 7. P. 1—3.
6. Derzhavnyi standart zahalnoi serednioi osvity. Ukrainska mova. Proiekt. (State standards of general secondary education. The Ukrainian language. Project). // *Dyvoslovo*, 1997, № 7. P. 18—37.
7. Mova – intelektualnyi portret narodu. Rozмова zhurnalisty Taisii Mostovoi z Luboviu Mastko (The language is an intelligence portrait of the nation. The interview between Taisiya Mostova and Lubov Matsko.) // *Dyvoslovo*, 2004, № 9. P. 3—6.
8. *Stakhiv M. O.* Ukrainskiy komunikatyvniy etyket : navch. metod. posib. (Ukrainian communication etiquette : Tutorial). Kyiv, 2008, 245 p.
9. *Sukhomlynskyi V. O.* Slovo pro slovo (A word about word). Selected Works : In 5 volumes. Vol. 5 : Articles. Kyiv, 1977, 640 p.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2014

**М. Стахів**

**Коммуникативный этикет как составляющая профессиональной компетентности педагога**

В статье рассматриваются актуальные вопросы речевой подготовки будущих учителей, раскрыто содержание и значение коммуникативного этикета как составляющей профессиональной компетенции педагога; на примерах из художественной литературы продемонстрировано положительное влияние языковых средств этикета в решении сложных педагогических ситуаций; определено место и роль коммуникативного этикета в профессиональном становлении педагога; определено сущность понятий “речевая деятельность”, “коммуникативный этикет”, “коммуникативная компетенция”, “профессионально-педагогическая коммуникация”. Обращено внимание на отсутствие этикетных формул в обыденной речевой деятельности студенческой молодежи; подчеркивается, что условием эффективности профессиональной и личностной коммуникации является овладение педагогом культурой языка, речи и коммуникации. Автор предлагает пути совершенствования профессионально-педагогической коммуникации в плане использования формул коммуникативного этикета, формирования языковой и речевой культуры молодежи в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя к педагогической деятельности в условиях вхождения в европейское образовательное пространство.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, коммуникативный этикет, коммуникативная компетенция, профессионально-педагогическая коммуникация, проблемы организации общения, культура общения.

*M. Stakhiv*

**Communicative Etiquette as a Part of Teacher's Professional Competence**

The article deals with current issues of future teachers' speech training. The essence and value of communication etiquette as a part of teacher's professional competence are disclosed. The examples from the fiction demonstrate the positive impact of speech etiquette means for solving complicated teaching situations. The significance and the role of communication etiquette in teacher's professional development is stated; the meaning of the concepts such as speech competence, language identity, professional and pedagogical communication are investigated; the attention is drawn to the lack of etiquette standards in the everyday speech of students; it is stressed that a prerequisite for the effectiveness of professional and personal communication is teacher's mastering of language culture, speech and communication; The author suggests the ways of improving vocational and pedagogical communication in the concept of communication etiquette, involving language and speech culture of youth while teachers' training for teaching activities in terms of becoming a part of European educational space.

**Key words:** speech activity, communicative etiquette, communication competence, professional and pedagogical communication, problems of communication, culture of communication.

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



УДК 378.147:504

*Олена Слатвінська*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ**

Основною метою освіти є виховання людей у дусі відповідального ставлення до довкілля, здоров'я інших людей, до власного здоров'я як найвищої соціальної цінності. Особливості постіндустріального суспільства вимагають адаптації людини до мінливих умов (наприклад, у виробництві – до нових технологій). Кваліфікований персонал повинен уміти орієнтуватись на ринку праці, постійно самовдосконалюватись з урахуванням змін у стратегії розвитку, технологіях, самостійно працювати з інформацією, приймати рішення у нестандартних ситуаціях виробництва.

Професійно-технічна освіта (ПТО) у зв'язку з соціально-економічними, політичними, духовними і моральними змінами, які характеризують сучасне суспільство, потребує змін для досягнення нової якості кінцевого результату – формування екологічної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

Потік інформації в сучасному світі вимагає використання методів навчання, які будуть ефективно передавати відносно великий обсяг знань, забезпечать високий рівень майстерності. Інтерактивні технології навчання формують компетентність, критичне мислення, здатність до діалогу, розширюють пізнавальні можливості в надбанні та використанні інформації, є основою для формування навичок у майбутній професійній діяльності [4; 6]. Технології навчання є набором інструментів і методів теорії відтворення на основі навчання для успішної реалізації цілей професійної освіти. Технології навчання повинні відповідати деяким основним методологічним вимогам: концептуалізації (кожній освітній технології властиві наукові концепції, які включають в себе філософські, психологічні та соціально-педагогічні дидактичні обґрунтування), системності (освітні технології повинні бути притаманні логіці, цілісності), можливості управління (передбачає планування, проектування процесів професійної підготовки, освіти, дотримання здорового способу життя), ефективності (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами та гарантією для досягнення певного рівня освіти). Зміни в навчальному процесі неможливі без оновлення питання повного управ-

ління навчанням, відновлення усіх освітніх заходів корекції навчального процесу, оперативного процесу зворотного зв'язку для отримання гарантованого досягнення запланованих результатів, виражених у діях тих, хто навчається і послідовної орієнтації на вчителя [10].

Система професійної освіти і навчання в Україні в даний час знаходиться на перетині використання традиційних технологій та інтерактивних методів навчання [1; 2]. Освіта в ПТНЗ повинна бути спрямована на здобуття екологічних знань, навичок молодих людей про екологічні наслідки поведінки, культури, сприяти формуванню позитивного ставлення до здоров'я [5–8]. Для вирішення цієї проблеми потрібний новий рівень не лише удосконалення навчального процесу шляхом пошуку і впровадження нових методів навчання спеціальних дисциплін, а й реалізація програм професійної освіти і навчання в екологічній безпеці та здоров'язберігаючій діяльності, про що свідчать роботи Д. Бойчук, О. Герасимчук, О. Гуренкової, Н. Величко, І. Павленко, Д. Кавторадзе, В. Капустіна, Л. Лук'янової [5]. У працях А. Балакірева, О. Вакуленка, Л. Ващенко, Л. Жаліло, Н. Комарова, Р. Левіна, С. Омельченко, О. Яремко обговорюються технології, адаптовані до сучасних умов, націлені на формування здорового способу життя. Теоретики і практики О. Беспалько, О. Стойко, О. Пісоцька, В. Оржеховська, В. Петрович, Л. Сущенко, С. Терницька запропонували нові соціально-педагогічні технології формування здорового способу життя для дітей і молоді [7; 8]. Проблема здоров'я пов'язана зі збільшенням числа у них хронічних захворювань. Збереження здоров'я підростаючого покоління є інвестицією в майбутнє країни, тому що це зменшує дефіцит робочої сили. Реалізація основної функції освіти має відбуватися через формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Мета роботи – обґрунтувати можливості використання інноваційних технологій навчання у процесі формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ.

Закон України “Про професійно-технічну освіту” безпосередньо не наголошує на проведенні здоров'язберігаючої діяльності та формуванні позитивної мотивації до здорового способу життя в учнів професійно-технічних навчальних закладів. Проте життя вимагає внести корективи до законів України про професійно-технічну освіту. Навчання учнів у ПТНЗ припадає саме на активний період розвитку і формування особистості. Професійна освіта, починаючи з початкової – професійно-технічної, також повинна забезпечувати функцію збереження здоров'я, яка останнім часом набула вагомості суспільної значущості. Формування

ціннісних орієнтацій і компетенцій – досить складний і тривалий процес. До моменту вступу в ПТНЗ молодь уже має критерії життєвих цінностей, але вік 15–17 років є основним і переломним для їх становлення. Сформоване ціннісне ставлення до природи, здоров'я є однією з найважливіших якостей внутрішньої структури особистості та не може з'явитися само по собі, воно формується впродовж певного часу і є результатом впливу освіти та середовища.

Проблема глобального впливу суспільства на природу викликає нагальну потребу органічного запровадження екологічних компонентів у загальноосвітній процес та істотного збільшення його дидактичного навантаження. Це можна вирішити лише за наявності сучасної системи екологічної освіти. Екологія як галузь знань набуває інтенсивного поширення, істотно впливає на всю систему освіти, передусім на переорієнтацію цілей загальної середньої та професійно-технічної освіти, а також на якість підготовки і перепідготовки фахівців і покликана формувати широкий погляд на навколишній світ, людство та природу [11].

Розроблення концептуальних і методологічних принципів піднімає статус сучасної екології на новий шабель у системі наукового знання. Цьому сприятимуть як удосконалення процесу свідомого набуття учнями ПТНЗ екологічних знань, так і підвищення ефективності процесу навчання. У сучасному методологічному контексті спостерігається прагнення створити єдину екологічну науку [11], що дозволить систематизувати всі екологічні знання, сформувати так звану “екологічну картину світу”, яка ґрунтується на засадах екологічного підходу. Екологічна освіта – це не частина освіти, а новий сенс і мета сучасного освітнього процесу – унікальний засіб збереження і розвитку людини і продовження людської цивілізації, процес, який перебуває в постійному розвитку і є результатом переорієнтації та координації різних дисциплін. Він також генерує активну громадянську позицію. Екологізація освіти органічно пов'язана з гуманізацією системи освіти в цілому. Нині існують різні точки зору щодо цілепокладання екологічної освіти. Так, І. Зверев головною метою екологічної освіти вважає формування екологічної культури, ознаки якої постульовані у такий спосіб: збагачення позитивного і практичного досвіду взаємодії людини і соціоприродного середовища; формування відповідального ставлення особистості та суспільства до природи, матеріальних і духовних цінностей; визнання пріоритету всіх форм життя як умова існування людини; забезпечення всебічного розвитку людини, її здатностей і творчих здібностей, добробуту в умовах оптимізації системи “природа – людина” [3].

На думку багатьох сучасних науковців, у сучасній екологічній освіті наголос необхідно робити не на оцінюванні знань законів природного середовища, а на рівні екологічної вихованості, екологічної відповідальності учнів. Так, С. Шмалей головною метою і результатом сучасної екологічної освіти і виховання [11] називає формування екологічної компетентності учнів, яку дослідниця трактує як інтегральний особистісний розвиток школяра, що об'єднує нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний та практичний компоненти та забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування. Для цього необхідно проводити екологізацію навчально-виховного процесу всіма блоками навчальних планів, вводити нові нормативні та спеціалізовані екологічні курси, створювати профільні еколого-природничі освітні інституції різних рівнів, поглиблене вивчення ряду предметів. Саме такий підхід, на думку науковців, сприятиме перетворенню декларативної екологічної свідомості на таку, що відповідатиме конкретному ставленню до навколишнього природного середовища, оскільки вплив моральних закликів, епізодичних інформацій є здебільшого тимчасовим.

Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах має бути цілісною узгодженою системою процесів навчання, виховання і розвитку особистості на засадах екологізації, яка спрямована на формування морально-етичного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної самореалізації та у повсякденному житті. Розвиток інноваційного освітнього середовища викликає необхідність формування в об'єктів і суб'єктів навчальної діяльності як базових, так і професійних компетенцій, а також оновлення типу життєдіяльності навчального закладу, що, у свою чергу, передбачає більш ефективне використання інформаційних ресурсів у менеджменті освіти, суттєві зміни в організації інформаційного забезпечення інноваційної діяльності педагогічних працівників, інформатизації управління, створення баз даних, програм, реалізація яких сприятиме підвищенню якості управління інноваційними процесами в освітніх навчальних закладах.

В. Паржницький, досліджуючи впровадження інноваційних технологій у навчальний процес професійно-технічних навчальних закладів, дійшов висновку, що якісна підготовка конкурентоспроможних робітничих кадрів потребує творчого підходу інженерно-педагогічних кадрів професійно-технічних навчальних закладів до вибору змісту, форм, методів і засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних технологій. Модернізація професійного на-

вчання неможлива без актуалізації питання повного управління навчальним процесом, відтворення всіх навчальних дій, корекції навчального процесу, оперативного зворотного процесу з метою отримання гарантії досягнення запланованих результатів, виражених у діях тих, хто вчиться, та послідовній орієнтації педагога на чітко сформульовані цілі навчання [9].

У свою чергу, В. Селізар виділяє основні підходи до вивчення передового досвіду та педагогічних інновацій: діагностичний (бесіда, спостереження, комп'ютерне опитування, анкетування, тестування, педагогічний консилиум із метою виявлення освітнього рівня педагогічних працівників, їх теоретико-методологічної, соціокультурної, загальноосвітньої, психолого-педагогічної підготовки); аналітичний (глибокий аналіз структури навчально-виховного процесу ПТНЗ, організаційно-педагогічної діяльності, освітнього рівня педагогічних кадрів, виявлення труднощів у здійсненні навчально-виховної роботи, вивчення соціальних і культурних можливостей оточуючого середовища, виявлення рівня готовності педагогічного колективу до роботи за затвердженим статутом ПТНЗ); метод структурної діагностики та прогнозування (підготовка та заповнення діагностичних карток із метою визначення рівня готовності до творчого пошуку, створення організаційно-функціональної структури та системи діяльності педагогічного й учнівського колективів); визначення шляхів упровадження інноваційної системи в практику професійно-технічної освіти і виховання, розробка критеріїв оцінки управлінського, педагогічного та виробничого досвіду; формування моделі передового педагогічного досвіду (інновації) працівниками методичної, психологічної та науково-інформаційної служб [10].

Інноваційна діяльність у ПТНЗ, впровадження в навчально-виховний процес нетрадиційних технологій навчання вимагають науково-методичного забезпечення. Спрямованість науково-методичної роботи має визначатися сьогоденням і перспективами розвитку професійних навчальних закладів, які покликані постійно обґрунтовано коригувати зміст, визначати форми та методи навчально-виховної діяльності, розробляти та випробовувати нове дидактичне забезпечення навчального процесу, нові прогресивні технології навчання [2; 3]. Для успішного управління в умовах модернізації професійного навчання варто опиратися на специфіку цієї діяльності, яка висуває до людини такі вимоги: компетентність, гідність і відповідальність; почуття нового й уміння ризикувати; чутливість і рухливість; високу працездатність; вміння грамотно працювати з інформацією. Спрямованню інноваційних педагогічних технологій на модернізацію професійної підготовки сприятимуть зміни структу-

ри управління ПТНЗ та змісту функціональних обов'язків заступників, створення в навчальному закладі оптимальних умов: мотиваційних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових, науково-методичних, організаційних, інформаційних, нормативно-правових.

Таким чином, вже давно назріла необхідність формувати екологічну компетентність, позитивну мотивацію на здоровий спосіб життя в учнів шляхом використання інноваційних технологій навчання в умовах стандартизації професійної освіти. Необхідність пошуку методів формування екологічної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів є невідкладним завданням для профтехосвітян.

**Посилання:**

1. *Гаврилюк О. О.* Спрямування освітніх інноваційних процесів на модернізацію професійного навчання // Педагог професійної школи [Текст] : Методичний посібник (за матеріалами Всеукраїнського науково-методичного семінару “Інноваційні методики у професійній підготовці кваліфікованих робітників” (21 вересня 2009 р.) / За заг. ред. *Т. М. Герлянд.* — К. : ІПТО НАПН України, 2009. — Вип. 1. — С. 21—31.
2. *Долгоруков А.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / *Долгоруков Александр Михайлович.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600/evolkov.net/learn/.../case.study.html](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600/evolkov.net/learn/.../case.study.html)
3. *Зверев И. Д.* Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // Экологическое образование: концепции и технологии : Сборник научных трудов. — Волгоград : Перемена, 1996. — С. 72—81.
4. Інтерактивні технології навчання / *О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник* та ін. — К. : Науковий світ, 2004. — 85 с.
5. *Лук'янова Л. Б.* Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / *Лук'янова Лариса Борисівна.* — К., 2006. — 465 с.
6. *Лях Т. Л.* Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя / *Т. Л. Лях, Т. В. Журавель* // Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько] ; за заг. ред. *О. В. Безпалько.* — Ужгород : ВАТ “Патент”, 2008. — С. 152—216.
7. *Мамедов Н. М.* Технология определения уровня подготовки учащихся по экологии (поиски оснований) / *Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина* // Экологическое образование: концепции и технологии : Сборник научных трудов. — Волгоград : Перемена, 1996. — С. 127—138.
8. *Оржеховська В. М.* Здоровий спосіб життя : навч.-метод. посіб. / *В. М. Оржеховська, О. О. Єжова.* — Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. — 188 с.
9. *Паржницький В. В.* Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ / *В. В. Паржницький* // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи : науково-методичний збірник / Упорядник *Н. І. Бугай.* — Вип. 1. — К., 2005. — 236 с.
10. *Селізар В. М.* Впровадження в навчально-виховний процес ПТНЗ інноваційних технологій // Педагог професійної школи [Текст] : методичний посібник (за матеріалами Всеукраїнського науково-методичного семінару “Інноваційні методики у професійній підготовці кваліфікованих робітників” (21 вересня 2009 р.) / За заг. ред. *Т. М. Герлянд.* — К. : ІПТО НАПН України, 2009. — Вип. 1. — С. 73—81.

11. *Шмалей С. В.* Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : монографія / Херсонський держ. ун-т. — Херсон, 2004. — 369 с.

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

1. *Havryliuk O. O.* Spriamuvannia osvutnykh innovatsiinykh protsesiv na modernizatsiiu profesiinoho navchannia (Educational innovation processes focus on vocational training modernization). // Vocational School Teacher : handbook (based on Proceedings of All-Ukrainian scientific and methodical seminar “Innovative methods in the skilled workers’ training” (21 September 2009) / *T. M. Herliand* (ed.). Kyiv, 2009. Vol. 1. P. 21—31.
2. *Dolgoroukov A.M.* Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional’no-orientirovannogo obucheniya (Case-study method as a modern professionally oriented learning technology) — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.vshu.ru/lections.php?Tab\\_id=3&a=info&id=2600/evolkov.net/learn/.../Case.study.html](http://www.vshu.ru/lections.php?Tab_id=3&a=info&id=2600/evolkov.net/learn/.../Case.study.html)
3. *Zverev I. D.* E’kologicheskoe obrazovanie i vospitanie: uzlovye voprosy (Ecological education : important questions). // Ecological Education : Concepts and Technologies : Collected works. Volgograd, 1996. P. 72—81.
4. *Pometun O. I., Pyrozhenko L. V., Kobernyk H. I.* et.al. Interaktyvni tekhnolohii navchannia (Interactive technologies of training). Kyiv, 2004. 85 p.
5. *Lukianova L. B.* Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinnoi osvity” (Theory and practice of environmental education at vocational schools : Doctor of Pedagogical Sciences Thesis : 13.00.04 “Theory and methods of vocational education”). Kyiv, 2006. 465 p.
6. *Liakh T. L., Zhuravel T. V.* Vykorystannia interaktyvnykh metodiv u prohramakh z formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia (Using interactive methods in programs promoting healthy lifestyles). // Fundamentals of Public Health: Theory and Practice: teaching guide. / [*T. P. Aveltseva, T. P. Basyuk, A. V. Bezpalko*]; Ed. by *A. V. Bezpalko*. Uzhgorod, 2008. P. 152—216.
7. *Mamedov N. M., Suravegina I. T.* Tehnologiya opredeleniya urovnya podgotovki uchashhihsya po e’kologii (poiski osnovanij) (Technology of determining the level of students’ preparation for Ecology (searching for bases)). // Ecological education : Concepts and Technology : Collected works. Volgograd, 1996. P. 127—138.
8. *Orzhekhovska V. M., Yezhova O. O.* Zdorovyi sposib zhyttia : navch.-metod. posib. (Healthy lifestyle : teaching guide). Sumy, 2010. 188 p.
9. *Parzhnytskyi V. V.* Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii ta shliakhy vprovadzhennia yikh u navchalnyi protses PTNZ (Innovative teaching technologies and ways to implement them into the learning process of VET). // Vocational Education : Innovative Experiences and Prospects : scientific-methodical collection / Compiled by *N. I. Buhay*. Issue. 1. Kyiv, 2005. 236 p.
10. *Selizar V. M.* Vprovadzhennia v navchalno-vykhovnyi protses PTNZ innovatsiinykh tekhnolohii (Introduction of innovative technologies into educational process at vocational schools). // Vocational School Teacher : handbook (based on Proceedings of All-Ukrainian scientific and methodical seminar “Innovative methods in the skilled workers’ training” (21 September 2009) / *T. M. Herliand* (ed.). Kyiv, 2009. Vol. 1. P. 73—81.
11. *Shmaliey S. V.* Systema ekolohichnoi osvity v zahalnoosvitnii shkoli v protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-naukovoho tsykladu : monohrafiia (System of environmental education at secondary schools while studying subjects of science series : monograph). Kherson, 2004. 369 p.

Стаття надійшла до редакції 16.06.2014

*Е. Слатвинская*

**Использование инновационных технологий обучения  
в процессе формирования экологической компетентности учащихся ПТУЗ**

Современное общество характеризует качество воспитания человека в духе ответственного отношения к состоянию окружающей среды, к собственному здоровью, здоровью окружающих как к наивысшим общественным ценностям. Существенным компонентом структуры личности, в котором фокусируется ее жизненный опыт, полученный в процессе получения образования, профессиональной деятельности и путем взаимодействия с социальной средой, является экологическая компетентность. Она в плоскости деятельности определяет, прежде всего, практические умения будущего специалиста, направленные на защиту окружающей среды, собственной и коллективной безопасности, соблюдение правовых норм, экологической этики и т. д. Это требует достижения нового качества конечного результата для образовательной сферы – формирования экологической компетентности выпускника ПТУ. Автор предлагает формировать экологическую компетентность учащихся профессионально-технических учебных заведений, используя инновационные технологии обучения.

**Ключевые слова:** экологическая компетентность, профессионально-техническое образование, профессионально-техническое училище.

*O. Slatvinska*

**Use of Innovative Learning Technologies While Forming  
Students' Ecological Competence at Vocational Schools**

Modern society is characterized by the quality of people's education in the spirit of responsible attitude to environmental conditions, to their own health, and the health of others as to the highest social values. An essential component of the structure of personality which focuses the experience gained in the course of human education, professional activities, and through interaction with the social environment is an environmental competence. It specifies, in the plane of activity, primarily future specialist's practical skills, aimed at protecting the environment, own and collective security, respect for the rules of law, environmental ethics, etc. This requires the achievement of a new quality of the final result for the education sector – the formation of ecological competence of vocational school graduates. The author proposes to form students' ecological competence at vocational schools using innovative learning technologies.

**Key words:** environmental competence, vocational schools, vocational education.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
доцент М. В. Артюшина



УДК 378:504:622

*Олена Герасимчук*

**НАУКОВІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ ДО ФОРМУВАННЯ  
ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

Зростання актуальності проблем формування та реалізації концепції сталого розвитку в Україні актуалізувало питання якісного поліпшення екологічної освіти та виховання. В умовах сьогодення обговорюється проблема формування нового екоцентричного типу екологічної свідомості, на противагу старому – антропоцентричному [1, с. 27].

У системі освіти суспільство має не лише готувати кваліфікованих фахівців, а й формувати соціально зрілих, відповідальних громадян. Вирішення цього завдання в Україні можливе за умови впровадження сучасних підходів до організації навчального процесу, подальшого вдосконалення всієї системи екологічної освіти та виховання з широким використанням міжнародного досвіду, накопиченого розвинутими країнами.

Дослідженню проблеми підготовки фахівців присвячені наукові праці українських та зарубіжних учених, зокрема таким її аспектам, як розробка теоретичних положень компетентнісної освіти та компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Василюк, І. Єрмаков, І. Зимня, Т. Каткова, К. Корсак, Н. Кузьміна, О. Локшина, С. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, А. Хуторський, С. Шишов, Е. Шорт, І. Ящук та ін.); розробка й упровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки фахівців (О. Піхота, О. Сисоєва); запровадження особистісно орієнтованого підходу в навчанні (Н. Алексеєв, І. Бех, Б. Житник, Л. Мілько, С. Подмазін, В. Рибалка, І. Якиманська). Проте, не зважаючи на багатогранність і багатоаспектність підходів до вивчення екологічної компетентності, лише незначна частина наукових праць присвячена ролі наукових підходів у формуванні екологічної компетентності гірничого інженера.

Метою цієї статті є визначення та наукове обґрунтування реалізації наукових підходів у процесі впровадження моделі й експериментальні технології формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у навчальний процес вищих навчальних закладів із напрямку “Гірництво”.

Оскільки сучасна професійна діяльність фахівця гірничої галузі вносить суттєві зміни у природне середовище, необхідно поставити у центр

уваги підготовки майбутніх фахівців напряму “Гірництво” формування їх екологічної відповідальності, яка передбачатиме не лише вироблення емпіричних навичок, а й скільки виховання духовності, моральності, високої загальної екологічної культури. Саме тому випускники гірничих факультетів, майбутні гірничі інженери повинні мати високий рівень екологічної підготовки, щоб у майбутній професійній діяльності попередити екологічні катастрофи, а за необхідності усунути їх наслідки. Впродовж навчання у ВНЗ майбутні гірники мають набути екологічну компетентність, яка є невід’ємною складовою професійної компетентності. У контексті формування екологічної компетентності суттєвим є фаховий рівень, ерудиція, гнучкість, рішучість, ініціатива, здатність приймати рішення і брати на себе відповідальність, що особливо важливо в умовах кризових екологічних ситуацій [11, с. 259].

Аналіз наукових праць у різних галузях професійної діяльності підтверджує необхідність формування та розвитку у ВНЗ спеціаліста з адекватним набором професійних якостей і вмінь, водночас у педагогічній теорії та практиці існують різні підходи, які розкривають сутність і структуру професійної компетентності та її складової – екологічної компетентності.

У нашому дослідженні процес формування моделі ми розглядаємо як цілісну єдність взаємопов’язаних в освітньому процесі компонентів: освітня мета → методологічні підходи, які обґрунтовують її трансформацію в дидактичні елементи → дидактичні елементи (зміст, методи і форми, засоби) → результат.

Важливими дидактичними засадами процесу моделювання є, передусім, підходи і наукові принципи, які реалізовані як основні у процесі нашого дослідження та у процесі викладання основного хімічного й екологічного змісту.

Категорія “підхід” використовується як в педагогічних дослідженнях, так і в педагогічній практиці. У “Філософському словнику” поняття “підхід” тлумачиться як “комплекс парадигматичних структур і механізмів у пізнанні або практиці, що характеризує стратегії та програми, які конкурують між собою (чи історично змінюють один одного), у філософії, науці, політиці чи в організації життя і діяльності людей” [6, с. 526]. Ми розглядаємо наукові підходи до дослідження як певну стратегію пізнання, методологічну платформу, на якій ґрунтуються наші погляди, покладені в основу побудови моделі. У процесі дослідження ці підходи нами реалізуються у практиці через принципи. Підхід передбачає педагогічну взаємодію, спрямовану не на методологічне покращення освітнього процесу, а на розвиток творчих здібностей особистості. Спектр таких підходів різноманітний. Спрямованість на певні з них дозволяє ви-

будувати стратегію освітньої діяльності, здійснити обґрунтування певної освітньої моделі чи певного напрямку формування знань.

На нашу думку, впроваджувати зміст екологічної компетентності в гірничу освіту необхідно на основі одного з провідних методологічних підходів – *системного*, сутність якого полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто як систему [8, с. 159]. Як спосіб цілісного пізнання об'єктів, їх структури та структурних взаємозв'язків системний підхід має важливе значення для формування цілісних екологічних знань у фахівців гірничого профілю. В “Українському педагогічному словнику” системний підхід трактується як “напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину” [2, с. 305].

Системний підхід, в основу якого покладається дослідження об'єктів як систем, на думку О. Новікова, орієнтує “на виявлення типів зв'язку структури складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину” [7, с. 133]. Саме цей підхід дозволяє встановити у свідомості студентів структурно-функціональні зв'язки між явищами і наслідками, виявити ієрархічні зв'язки між поняттями, встановити рівні розвитку понять, з'ясувати в одних випадках причинно-наслідкову залежність, а в інших – часткову відсутність детермінації при взаємодії складних систем, невідомість результатів їхньої взаємодії.

Важливу роль у формуванні екологічної компетентності фахівця напрямку “Гірництво” відіграють фундаментальні дисципліни природничо-наукового циклу. Базовими у формуванні екологічної компетентності й екологічного світогляду особистості майбутнього гірничого інженера є хімічні знання, що відповідно вимагає посилення екологічної спрямованості змісту дисципліни “Хімія”.

Хімія як предмет несе досить велике дидактичне навантаження у розкритті глобальних екологічних проблем і має широкі можливості в екологічному вихованні молоді. Проте вивчення досвіду реалізації екологічної освіти у процесі вивчення дисциплін природничого циклу, зокрема “Хімії”, вказує лише на залучення екологічної складової у зміст окремих тем. Крім того, низький рівень усвідомлення необхідності вивчення цієї дисципліни для подальшої фахової підготовки та професійної діяльності зводить ці зусилля нанівець. Тому виникає потреба у введенні у зміст природничо-наукових дисциплін у цілому та “Хімії” зокрема завдань

прикладного характеру, які були б зв'язані зі змістом майбутньої професійної діяльності, систематичному використанні екологічної складової, забезпеченні навчально-методичними матеріалами і рекомендаціями оволодіння системою екологічно спрямованих знань. Елементи екологічних знань дозволять встановити роль хімії у розумінні та розв'язанні екологічних проблем, зокрема тих, які спричиняє гірничовидобувна та гірничопереробна промисловість, а саме: зменшення викидів у довкілля, запровадження енергоощадних технологій, доцільність безвідходного виробництва, обережного втручання у природні процеси, визначення місця людини в природі та відповідне обґрунтування норм її поведінки як у природі, так і в майбутній професійній діяльності.

Досягти бажаних результатів допомагає саме системний підхід, який, залучаючи внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, допомагає формуванню цілісної системи знань. Так, завдяки внутрішньопредметним зв'язкам, ґрунтуючись на взаємодії між основними поняттями, законами та закономірностями, формуються цілісні структурні фрагменти знань, які забезпечують цілісність предмета. Наприклад, при вивченні тем "Енергетика хімічних реакцій", "Хімічна кінетика та рівновага" студент отримує знання про основні термодинамічні закономірності перебігу хімічних реакцій, про умови самостійного перебігу хімічних реакцій, гомогенні та гетерогенні системи, швидкість реакції, механізм хімічної взаємодії, про стан хімічної рівноваги та вплив на нього зовнішніх факторів, які у подальшому використовуються при вивченні тем "Розчини" та "Розчини електролітів", зокрема пояснюють деякі колігативні властивості розчинів, умови утворення та розчинення осадів речовин, умови перебігу зворотних процесів, зокрема гідролізу, вказують на фактори, що підсилюють або послаблюють цей процес.

Міжпредметні зв'язки формують цілісне уявлення про природничо-наукову картину світу, що створює міцне підґрунтя цілісності навчального процесу. Спрямованість навчання на цілісне сприйняття природи, усвідомлення взаємозв'язку між різноманітними природними процесами та закономірностей її еволюційного розвитку є системною характеристикою фундаменталізації природничо-наукової освіти. Водночас слід зауважити, що, формуючи зміст навчання, спершу слід виокремити основні наукові стрижні та поняття, щоб наступне впливало з попереднього і було його розвитком, а не зовсім новим знанням. Досліджуючи міжпредметні зв'язки курсу "Хімія", ми встановили, що базові знання, одержані при вивченні курсу, є підґрунтям для засвоєння дисциплін циклів природничо-наукової та професійно орієнтованої підготовки. Так, наприклад, вивчаю-

чи теми “Розчини” та “Розчини електролітів”, майбутній гірничий інженер формує поняття про розчинність, способи вираження концентрації розчинів, сильні та слабкі електроліти, іонообмінні реакції, водневий показник. Застосовувати одержані знання студент буде в подальшому при вивченні курсів “Екологія”, “Основи охорони праці”, “Переробка та збагачення корисних копалин”, “Гідрогеологія”, “Безпека життєдіяльності”.

Розвиток необхідних екологічних компетентностей під час вивчення фундаментальних природничо-наукових дисциплін і дисциплін професійного спрямування – першочергове завдання ВНЗ в підготовці конкурентоспроможних спеціалістів. Відсутність системних знань призводить до їх фрагментарності, мозаїчності, веде до розривності мислення, неусвідомлення навчальної інформації, формалізації знань, нерозуміння меж дії законів природи. Набуття знань у вигляді “купи” не може забезпечити їх фундаментальності та веде до некомпетентності спеціаліста [3, с. 3]. Тому системний підхід виступає основною методологічною передумовою розвитку екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів, завдяки якій навчальний процес розглядається як єдине ціле. Системний підхід передбачає з’ясування внеску окремих компонентів у розвиток особистості як системного цілого. У цьому він дуже тісно пов’язаний з особистісним підходом.

Застосування *особистісно орієнтованого* підходу до моделі формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів вказує на те, що змінився характер стосунків викладача і студента. Останній з об’єкта навчання перетворився на суб’єкт власної навчальної діяльності щодо набуття внутрішнього змісту своєї освіти. Роль викладача полягає у виявленні здібностей студентів і допомоги у їх розвитку. Центральним положенням особистісного підходу у вищому навчальному закладі є новий погляд на особистість студента і викладача університету, що включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги (навіть якщо не є зразковою); особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент є не об’єктом, а суб’єктом психолого-педагогічної підготовки [9, с. 45]. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, у центрі якого знаходиться особистість: її мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Керуючись розвитком особистості та враховуючи її інтереси, рівень її знань і вмінь, викладач визначає мету знань і коригує освітній процес.

У процесі констатувального етапу експерименту нами було встановлено, що високий рівень знань із дисципліни “Хімія” відповідно до шкільного курсу демонструють лише 20% студентів першого курсу, 37% студентів

мають середній рівень, решта 43% – низький. Ці результати свідчать про необхідність використання особистісно орієнтованого навчання й особистісно орієнтоване викладання, у результаті яких студент і викладач співпрацюють, знаходяться у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Викладач допомагає студентові розвивати свою особистість, надає йому всі необхідні для цього матеріали, озброює методами та прийомами роботи. Перед представленням нового матеріалу викладач пропускає його через призму особистості студента та прогнозує, які моменти можуть бути йому незрозумілими, що буде цікаво або, навпаки, нецікаво. І відповідно до цього викладач здійснює корекцію з метою оптимального засвоєння матеріалу аудиторією студентів і їхнього розвитку. У процесі вивчення хімії доцільним, на нашу думку, є розробка диференційованих тренувальних вправ і завдань для перевірки знань. Застосування цього підходу дозволить студентам із низьким рівнем почуватися гідно, водночас студенти з середнім і високим рівнями знань не будуть нудьгувати та втрачати інтерес до предмета.

У контексті нашого дослідження нам імпонує твердження С. Сисоєвої, яка вбачає результатом особистісно орієнтованої освіти формування компетентнісної особистості, яка здатна не лише адаптуватися до вимог сучасного суспільства та ринку праці, а й особистісно та професійно реалізуватися і розвиватися впродовж життя [12, с. 21].

Враховуючи те, що система професійної підготовки фахівця є певним етапом самовизначення та самореалізації особистості (особистісна складова), що реалізується через діяльність, закономірним у розробленні моделі формування екологічної компетентності є запровадження **діяльнісного підходу** до навчання. Лише у процесі діяльності розвиваються здібності особистості. А розкриття нею свого потенціалу, своїх внутрішніх резервів для вирішення певної проблеми у процесі діяльності і є самореалізацією. Діяльнісний підхід широко використовують у професійній педагогіці. Він передбачає зв'язок змісту професійної освіти і навчання з професійно-трудовою діяльністю. Тому побудова навчального процесу починається з аналізу професійної діяльності у відповідній галузі.

Для посилення діяльнісного підходу при вивченні “Хімії” на формуальному етапі експерименту ми спланували розробку творчих завдань, проведення семінарів проблемного характеру, організували тренінги певних навчальних дій, пошук і добір варіантів розв'язку при виконанні експериментальних хімічних та екологічно орієнтованих завдань. Вивчаючи тему “Окисно-відновні реакції” та виконуючи вправи різних рівнів складності, студенти вчаться: визначати ступінь окиснення елемента у сполуці, визначати елементи окисники та відновники, а також

процеси окиснення та відновлення, складати рівняння окисно-відновних реакцій. Експериментальна частина передбачає виконання дослідів, які допомагають зрозуміти роль середовища в окисно-відновній реакції. Набуті знання студент застосує при вивченні дисциплін “Екологія”, “Основи охорони праці”, “Руйнування гірських порід та безпека вибухових робіт”, “Переробка та збагачення корисних копалин”, “Аерологія гірничих підприємств”, “Безпека життєдіяльності”. Знання, здобуті самостійно, запам’ятовуються надовго і набувають характеру компетентності у процесі їх використання.

Доцільним у формуванні екологічної компетентності є також ***синергетичний підхід***, який ґрунтується на теорії складних нелінійних динамічних варіативних систем, що самоорганізуються, тобто ґрунтуються на природничих знаннях. Значення синергетики для екологічної освіти, для всієї системи освіти і науки пов’язане з інтеграцією знань із різних дисциплін, посиленням міжпредметних зв’язків, використанням цього нового міждисциплінарного напрямку для глибокого розуміння єдності законів природи і суспільства, а отже, розвитку особистості як кінцевої мети всієї освітянської діяльності [4, с. 715]. Роль синергетичного підходу ми вбачаємо в інтеграції хімічних знань у дисциплінах професійно орієнтованої підготовки та сприянні професійній підготовці, зокрема формуванні екологічної компетентності майбутнього фахівця. Модель формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі професійної підготовки з позицій синергетичного підходу є цілісною системою, що забезпечує свій розвиток за рахунок використання як внутрішніх резервів, так і можливостей, визначених умовами зовнішнього середовища.

У педагогів світу теоретичного обґрунтування набуває розвивальне навчання акмеологічного типу (О. Белоусова, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна). Акмеологія як наука, що виникла на стику природничих, суспільних, технічних і гуманітарних дисциплін, вивчає людину із досягненням нею апогею свого розвитку, найвищих показників у творчості. Тому метою акмеології є вдосконалення людини, допомога в досягненні нею вершин у фізичному, духовному і професійному розвитку, гуманізація цього розвитку. Завданням акмеологічного підходу є розробка стратегії й тактики організації та практичного здійснення процесу переведення майбутнього фахівця на вищий професійний та особистісний рівень. Акмеологічний підхід передбачає, що самореалізація – це не ідеальний образ, а постійний рух до нього через співвідношення реальних характеристик розвитку людини з оптимальною моделлю саморозвитку. Людина не просто реалізує себе, вона якісно перетворює себе, переосми-

слює життєві очікування, шукає шляхи розвитку акмеологічно значущих якостей, розробляє власну траєкторію саморозвитку.

На констатувальному етапі експерименту нами було встановлено, що переважна більшість випускників усвідомила необхідність вивчення “Хімії”, тоді як на початковому етапі навчання спостерігається протилежна тенденція. Тому, застосовуючи акмеологічний підхід, викладач повинен створити достатньо високий рівень мотивації, потребу в досягненнях, прагнення до самореалізації. Враховуючи це, у дослідженні формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера акмеологічний підхід відіграє важливу роль, оскільки забезпечує спрямованість на самоосвіту, самовдосконалення та самовиховання з метою досягнення вищого рівня професіоналізму.

Освіта у виші має створювати умови, за яких студенти навчаються на максимумі своїх можливостей. Такий навчальний процес стає продуктивним, бо орієнтує на досягнення особистісних результатів у професійній самореалізації. При цьому завдання викладача – допомогти студентові досягти успіхів у роботі наукового студентського товариства, виконанні індивідуальних проєктів, курсових і дипломних робіт тощо.

Ідеї підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів за рахунок активізації їхньої інноваційної діяльності, обґрунтовані А. Огурцовим, В. Заліщук та С. Саєнко та взяті нами за основу теоретичної моделі екологічної компетентності, допоможуть вибудувати процес формування екологічної компетентності під профіль діяльності майбутнього інженера-гірника. Розроблена структура інноваційної діяльності інженера та модель інженера, наділеного інноваційними якостями, є наочною демонстрацією провідної ролі діяльності у формуванні професіоналізму майбутнього гірничого інженера.

Основним узагальнюючим підходом у дослідженні вважаємо ***компетентнісний підхід***, згідно з яким головним результатом освіти вважається не сума знань, умінь і навичок, не повнота засвоєння навчального матеріалу, а рівні компетентностей, які приводять до вміння застосовувати цілий спектр інтегрованих знань і особистісних якостей. Загалом стоїть завдання оновлення професійної освіти на компетентнісній основі шляхом посилення її практичної спрямованості та збереження водночас фундаментальності навчання. Інструментальним засобом досягнення названих цілей є принципово нові конструкти – компетентності. Набуття компетентності – завдання передусім самого студента, вона набувається самою особистістю, її, усвідомленням необхідності компетентності у майбутній роботі, у процесі розв’язання багатьох життєвих проблем, тобто



знання стають цінністю для суб'єкта (“знання – сила”), підкреслюється їх аксіологічний аспект, особливо для випускника.

Найбільш повно зміст компетентнісного підходу відображають О. Пометун та О. Овчарук, які розуміють його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [10, с. 66].

Компетентнісний підхід особливо необхідний при набутті фундаментальних природничих знань, у нашому випадку – екологічних знань для фахової підготовки інженерів гірничих спеціальностей. Причому обов'язковим є осмислення і розуміння суті речовин і явищ, які з ними відбуваються в природі та на виробництві. Використання зазначених підходів при їх вдалому поєднанні має забезпечити студентам набуття фундаментальних знань загалом та екологічної компетентності зокрема.

Хімія як фундаментальна дисципліна робить свій специфічний внесок у формування професійної компетентності спеціаліста, зокрема її складової частини – екологічної компетентності, яка ґрунтується на способах викладання навчального матеріалу (навчальні тексти, хімічні формули, хімічні рівняння, діаграми, таблиці тощо) та видах діяльності студентів (робота з навчальними текстами, розв'язування задач, виконання лабораторних дослідів, постановка експерименту та захист його результатів).

Проаналізувавши підходи до формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера, можемо зробити висновок: кожен із проаналізованих підходів відіграє свою значну роль у формуванні екологічної компетентності майбутнього фахівця з напрямку “Гірництво”; компетентнісний підхід як якісно новий підхід у педагогіці дозволяє сформуванню екологічно свідому та відповідальну особистість-громадянина; формування екологічної компетентності майбутнього гірничого інженера як складової його професійної компетентності є показником професійної готовності фахівця до реалізації екологічної складової у майбутній практичній діяльності.

***Посилання:***

1. *Блинников В.* Цели экологического образования в рамках стратегии устойчивого коэволюционного развития общества и природы // *Alma Mater.* — 2004. — № 3. — С. 27—31.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / *С. У. Гончаренко.* — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
3. *Гончаренко С. У.* Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / *С. У. Гончаренко* // *Шлях освіти.* — 2008. — № 1. — С. 2—6.
4. *Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор В. Г. Кремень.* — К. : Юрінком інтер, 2008. — 1040 с.

5. *Игнатова В. А.* Педагогические аспекты синергетики / *В. А. Игнатова* // Педагогика. — 2008. — № 8. — С. 26—31.
6. Новейший философский словарь / [сост. *А. А. Грицанов*]. — Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. — 896 с.
7. *Новиков А. М.* Методология образования / *А. М. Новиков*. — [Издание второе]. — М. : “Эгвес”, 2006. — 486 с.
8. *Новиков А. М.* Методология: словарь системы основных понятий / *А. М. Новиков, Д. А. Новиков*. — М. : Либроком, 2013. — 208 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / *О. М. Пехота, В. Д. Будаке, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь*; За ред. *І. А. Зязюна, О. М. Пехоти*. — К. : Видавництво А.С.К., 2003. — 240 с.
10. *Пометун О. І.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / *О. І. Пометун* // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / за ред. *О. В. Овчарук*. — К., 2004. — 111 с.
11. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / *Дж. Равен*; Пер. с англ. — М. : “Когито-Центр”, 2002. — 396 с.
12. *Сисоева С.* Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти / *С. Сисоева* // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. / [упоряд. *Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак*]. — К. : Науковий світ, 2003. — Вип. 5. — С. 20—24.

**References (transliterated and translated):**

1. *Blinnikov V.* Celi e'kologicheskogo obrazovaniya v ramkah strategii ustojchivogo koe'volucionnogo razvitiya obshhestva i prirody (Objectives of environmental education within the framework of the strategy of sustainable co-evolutionary development of society and nature). // *Alma Mater*, 2004. № 3. P. 27—31.
2. *Honcharenko S. U.* Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary). Kyiv, 1997. 376 p.
3. *Honcharenko S. U.* Fundamentalizatsiia osvity yak dydaktychni pryntsyp. (Foundation of education as a didactic principle). // *Path of Education*, 2008. № 1. P. 2—6.
4. *Entsyklopediia osvity (Encyclopedia of Education)* / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; *V. H. Kremen* (editor-in-chief). Kyiv, 2008. 1040 p.
5. *Ignatova V. A.* Pedagogicheskie aspekty sinergetiki (Pedagogical aspects of synergy). // *Pedagogy*, 2008. № 8. P. 26—31.
6. *Novejshij filosofskij slovar (Newest Philosophical Dictionary)*. / [Ed. *A. A. Gritsanov*]. Minsk, 1998. 896 p.
7. *Novikov A. M.* Metodologiya obrazovaniya (Methodology of education). [Second edition]. Moscow, 2006. 486 p.
8. *Novikov A. M., Novikov D. A.* Metodologiya: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij (Methodology: Dictionary of basic concepts system). Moscow, 2013. 208 p.
9. *Piekhota O. M., Budak V. D., Stareva A. M, Nor K. F., Shuliar V. I., Mykhailytska I. M., Mankus I. V.* Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhenia pedahohichnykh tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk (Future teachers' training to introduce educational technology: tutorial). / *I. A. Ziazun, O. M. Piekhota* (ed.). Kyiv, 2003. 240 p.
10. *Pometun O. I.* Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhenia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti (Ukrainian educators' discussion on the problem of competence approach introduction into Ukrainian education). // *Competency approach in modern education. World approach and Ukrainian prospects* / Ed. by *A. V. Ovcharuk*. Kyiv, 2004. 111 p.

11. *Raven, J.* Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie, realizaciya (Competence in modern society: identification, development, implementation). / Trans. from English. Moscow: "Cogito Center", 2002. 396 p.
12. *Sysoieva S.* Profesiina pidhotovka v konteksti osobystisno-oriientovanoi paradyhmy osvity (Vocational training in the context of personality-oriented paradigm of education). // Vocational School Teacher: Collected works / [Compiled by *N. H. Nychkalo, O. I. Shcherbak*]. Kyiv : Scientific World, 2003. Vol. 5. P. 20—24.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2014

***Е. Герасимчук***

**Научные подходы в образовании к формированию экологической компетентности будущих горных инженеров в процессе изучения естественных дисциплин**

В статье рассмотрено и теоретически обосновано научные подходы к формированию экологической компетентности будущих горных инженеров в процессе изучения дисциплин естественного цикла, конкретизировано пути их реализации в построении модели и экспериментальной технологии, которая введена в учебный процесс высших учебных заведений направления “Горное дело”. Автор делает такие выводы: каждый из проанализированных подходов играет свою значительную роль в формировании экологической компетентности будущего специалиста направления “Горное дело”; компетентностный подход как качественно новый подход в педагогике позволяет сформировать экологически сознательную и ответственную личность-гражданина; формирование экологической компетентности будущего горного инженера как составляющей его профессиональной компетентности является показателем профессиональной готовности специалиста к реализации экологической составляющей в будущей практической деятельности.

**Ключевые слова:** дидактический подход, экологическая компетентность, профессиональная компетентность, горный инженер, изучение естественных дисциплин.

***Е. Herasymchuk***

**Scientific Educational Approaches to Formation of Environmental Competence of Future Mining Engineers while Studying Natural Sciences**

The article deals with the scientific approaches to the formation of the environmental competence of future mining engineers while studying the disciplines of a natural cycle and the ways of their implementation while building the models and experimental technology introduced in the educational process of higher educational institutions of the “Mining” direction. The author draws the following conclusions: each of the analyzed approaches plays a significant role in the formation of future mining specialists’ environmental competence; the competence approach as a qualitatively new approach to pedagogy allows to create an environmentally conscious and responsible person, a citizen; the formation of environmental competence of a future mining engineer as a part of his professional competence is a measure of professional readiness of the specialist to the implementation of the environmental component in future practice.

**Key words:** didactic approach, environmental competence, professional competence, mining engineer, natural sciences study.

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

УДК 378.016:51

*Світлана Лейко*

## **МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ**

Формування математичної компетентності займає провідне місце у процесі формування як ключових, так і професійних компетентностей. Математична компетентність містить у собі той набір знань, умінь, навичок, прийомів, методів математичного дослідження, який необхідний майбутньому інженеру-будівельнику для успішного вивчення загально-професійних, спеціальних дисциплін, а рівень її сформованості впливатиме на якість здійснення особистістю майбутньої професійної діяльності, самоствердження себе у колективі, професії та суспільстві.

Дослідження проблем і завдань компетентнісного підходу в навчанні знаходимо у працях В. Байденка, А. Бермуса, І. Зимньої, В. Козирьова, В. Краєвського, О. Овчарука, О. Пометуна, А. Хуторського та інших. Проблема формування математичної компетентності у студентів різних спеціальностей є предметом наукових досліджень багатьох учених: І. Бачевської, О. Беляніна, Д. Булавіна, І. Главатського, М. Головань, О. Комісаренко, Л. Кудрявцева, Е. Токарчук, В. Плахової, Я. Стельмах та ін. Аспекти математичної компетентності загальноосвітніх шкіл досліджували М. Вашуленко, С. Раков, І. Зіненко та інші науковці.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури та практики дає нам можливість стверджувати, що на даний момент не існує єдиної думки щодо класифікацій ключових і професійних компетентностей. Недостатньо досліджене й питання щодо впливу процесу вивчення вищої математики на формування даних компетентностей, а також місця математичної компетентності у загальній системі компетентності.

Мета статті – аналіз існуючих класифікацій ключових і професійних компетентностей і встановлення взаємозв'язків між цими поняттями; визначення впливу вивчення вищої математики на процес формування даних компетентностей і встановлення місця математичної компетентності майбутнього інженера-будівельника у загальній системі компетентності.

Формування математичної компетентності майбутнього інженера-будівельника в межах компетентнісного підходу відбувається через її складові, виокремлені В. Краєвським: досвід пізнавальної діяльності, що

зафіксована у вигляді її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – уміння діяти за взірцем; досвід творчої діяльності – здатність приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційно-ціннісних відношень – особиста позиція [6].

Компетентнісний підхід під час вивчення дисципліни “Вища математика” має велике значення для нашого дослідження, оскільки формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників ми розглядаємо як взаємозв’язок основних професійних якостей, мотивів, професійного мислення, використання отриманих знань і емоційного прояву особистості залежно від обставин, що виникатимуть у її професійній діяльності.

Зазначимо, що одностайності у поглядах щодо трактувань поняття “математична компетентність” серед науковців також немає.

Так, М. Головань розглядає математичну компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв’язувати проблеми і виконувати завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв’язання, усвідомлюючи при цьому значущість результату діяльності [3].

В. Плахова математичну компетентність студентів технічних ВНЗ розуміє як здібність студентів, що дозволяє їм застосовувати систему засвоєних математичних знань, умінь і навичок як у розв’язанні математичних задач, так і в дослідженні математичних моделей професійних завдань, що включає вміння логічно мислити, оцінювати, обирати та використовувати інформацію, самостійно приймати рішення [7].

*Математичну компетентність майбутніх інженерів-будівельників ми будемо розуміти як інтегративну властивість особистості, яка набута у процесі навчання і виражається у якості засвоєння математичних знань, умінь, навичок, методів і прийомів математичного моделювання і проявляється у професійній діяльності за рахунок готовності та вміння використовувати математичний апарат, розумінні та встановленні міжпредметних зв’язків, перекладу на математичну мову інженерно-технічних задач, що постають перед сучасним інженером-будівельником.*

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки математичну компетентність трактують і як ключову, і як предметну. Експерти Європейської довідкової системи математичну компетентність розглядають як ключову на рівні з основними компетентностями у галузі науки й техніки. Так, в документі “Ключові компетентності для навчання впродовж життя” зазначається, що математична компетентність включає в собі здатність і бажання

використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (моделі, конструкції, формули, діаграми, графіки) [9].

Із поданим вище визначенням поняття “математична компетентність” як ключового не погоджується М. Вашуленко. На його думку, таке тлумачення суголосне з характеристикою предметної компетентності – специфічної здатності, необхідної для виконання конкретної дії у певній предметній галузі на основі вузькоспеціальних умінь, навичок і способів мислення [1].

До предметно-галузевої математичну компетентність відносить С. Раков. На його думку, “математика займає цілком особливе місце у системі знань людства, виконуючи роль універсального та найпотужнішого методу сучасної науки” [8, с. 5].

Також до предметної математичну компетентність відносить і Я. Стельмах, вводячи поняття “професійна математична компетентність” і розуміючи його як інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно та відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно до завдань професійної діяльності, а також системоутворюючі компоненти, показники яких у вигляді математичних компетенцій свідчать про теоретичну та практичну готовність випускників ВНЗ до професійної діяльності [10].

У науковій літературі існують визначення ключових (загальних), професійних, академічних та інших видів компетентностей.

Вивчивши досвід педагогів із різних країн світу, зарубіжні експерти виділяють основну рису ключових компетентностей – вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, незалежно від статі, класу, раси, сімейного стану та мови.

Російські науковці С. Шишов та В. Кальней визначають п’ять видів ключових компетентностей: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань; компетентність у сфері соціально-трудової діяльності: уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, навички самоорганізації, вміння орієнтуватися в етиці трудових взаємовідносин, оцінювати власні професійні можливості; компетентність у побутовій сфері; компетентність у культурно-дозвіллевій сфері [4].

Вітчизняні вчені в рамках проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний – рівному” запропонували такі види ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров’язберігаюча [5].

Проаналізуємо вплив процесу вивчення вищої математики на формування відповідних ключових компетентностей, визначених у рамках проекту ПРООН “Освітня політика й освіта “рівний – рівному” (табл. 1).

Таблиця 1

**Вплив процесу вивчення вищої математики  
на формування ключових компетентностей**

<b>Ключові компетентності</b>	<b>Якості, що формуються при вивченні вищої математики</b>
Навчальна компетентність	Здатність до навчання, знати та вміти використовувати математичний апарат, вміння застосовувати математичні методи та прийоми для розв'язання професійних задач, розвиток математичного й інженерного типів мислення, просторової уяви, вміння оперувати і грамотно застосовувати математичну термінологію
Громадянська компетентність	Усвідомлення ролі математики у пізнанні світу та значення математичних знань для повноцінного життя у сучасному суспільстві, громадянське виховання та розвиток позитивних якостей особистості
Загальнокультурна компетентність	Уявлення про ідеї, принципи і методи математики, усвідомлення ролі математичних знань як невід'ємної умови загального розвитку особистості, розвиток математичної культури, загальний інтелектуальний розвиток особистості
Компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій	Вміння знаходити, опрацьовувати, систематизовувати й аналізувати інформацію, здатність до усної та письмової комунікації, вміння перекладати професійні задачі на математичну мову й оперувати математичними термінами
Соціальна компетентність	Вміння спілкуватися і працювати у групах, колективі, здійснювати спільну діяльність під час навчання, дотримання етичних норм поведінки при спілкуванні з іншими
Підприємницька компетентність	Використання математичних знань і методів математичного дослідження і розробку для створення нових технологій і методів у будівництві, передбачення та аналіз майбутніх результатів
Здоров'язберігаюча компетентність	Дотримання правил техніки безпеки на заняттях, надання першої допомоги

У трактуванні поняття “професійна компетентність” науковців поєднує однаковість у визначенні характерних ознак, а саме: багатофункціональність (компетентність застосовується як для розв'язання професійних завдань, так і для вирішення проблемних ситуацій у повсякденному житті); належність до метаосвітньої галузі (компетентності є міждисциплінарними та надпредметними); інтелектоємність (наявність загального та професійного інтелекту, абстрактного та професійного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, самооцінювання тощо); багатовимірність (включає різні види розумових процесів: комунікативні, аналітичні, креативні тощо) [2].

В. Ягупов пропонує таку структуру професійної компетентності фахівця: *загальнолюдська*: загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інфор-

маційна, комунікативна, етична, екологічна; *загальнонаукова*: теоретична, методична, дослідницька, методологічна; *загальнопрофесійна*: загальнофахова, економічна, технічна, правова, психологічна, педагогічна; *фахова*: технологічна; *функціональна*: стратегічна, менеджерська, управлінська, виховна; *особистісна*: мотиваційна, аутопсихологічна, регулятивна, адаптивна, навчальна [11].

На основі запропонованої вище структури професійної компетентності розглянемо вплив вивчення вищої математики на формування її складових компонентів для майбутніх інженерів-будівельників (табл. 2).

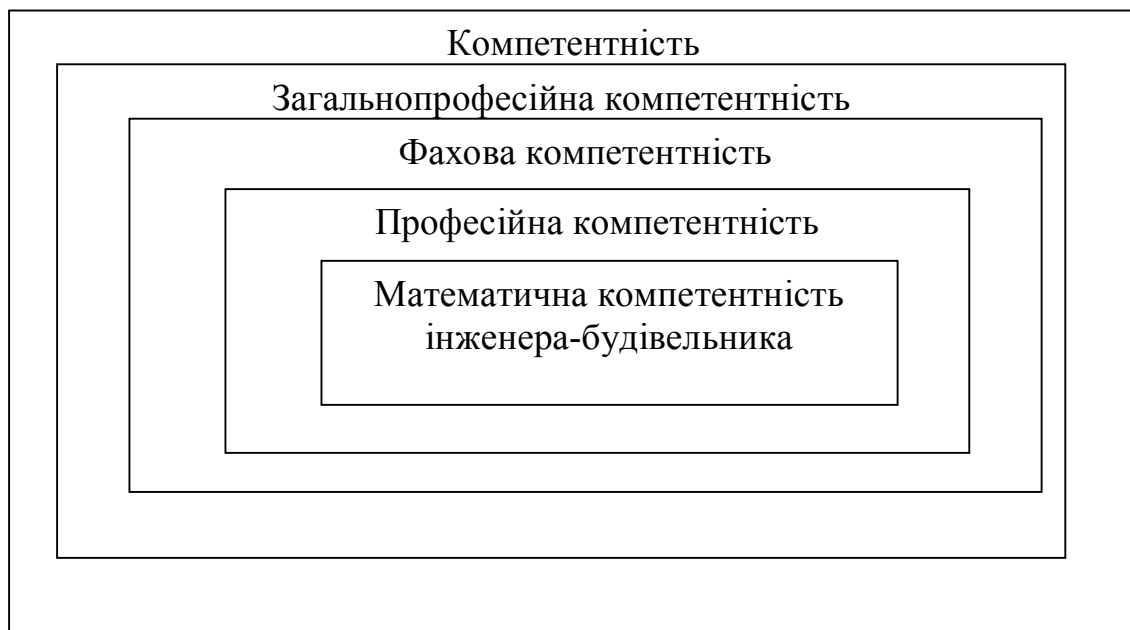
Таблиця 2

**Вплив процесу вивчення вищої математики  
на формування компонентів професійної компетентності**

<b>Компоненти професійної компетентності</b>	<b>Якості, що формуються при вивченні вищої математики</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Загальнолюдська компетентність	Усвідомлення ролі математичних знань як складової системи науки, без яких буде неможливим подальший науково-технічний прогрес, розвиток загальної культури людини; розуміння необхідності володіння математичним апаратом для повноцінного життя у суспільстві.
Загальнонаукова компетентність	Володіння базовим математичним апаратом, бачення логіки причинно-наслідкових зв'язків, розвиток логічного, математичного, інженерного стилів мислення, формування наукового світогляду, розвиток умінь самостійної роботи.
Загальнопрофесійна компетентність	Уміння працювати за алгоритмом, володіння математичними методами і прийомами розв'язання загальнопрофесійних задач, засвоєння системи математичних знань, необхідних для успішного засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.
Фахова компетентність	Володіння знаннями сучасних технологій і матеріалів у будівництві, встановлення міжпредметних зв'язків, уміння перекладати професійну задачу на математичну мову, будувати математичні моделі будівельних процесів, досліджувати їх засобами математичного апарату.
Функціональна компетентність	Уміння бачити потребу, ініціювати постановку задачі, формулювати завдання, визначати стратегію розв'язання і демонструвати цілеспрямованість у досягненні бажаного результату, формування дисциплінованості, життєвих і соціально-ціннісних поглядів, що проявляються у здатності до взаєморозуміння та співробітництва у колективі.
Особистісна компетентність	Здатність до рефлексії (самоаналіз, самокритика, самооцінка), усвідомлення потреби постійного саморозвитку і самовдосконалення, поновлення й актуалізації отриманих математичних знань, для реалізації себе як фахівця будівельної галузі.



Визначимо місце математичної компетентності майбутнього інженера-будівельника у загальній системі компетентності (рис. 1).



**Рис. 1. Місце математичної компетентності майбутнього інженера-будівельника у загальній системі компетентності**

Отже, математична компетентність має своє місце як при формуванні ключових компетентностей, так і при формуванні професійної компетентності. Унаслідок цього можемо зробити висновок, що ключові компетентності – більш широке поняття, ніж професійна компетентність. Ключові компетентності повинні містити загальнопрофесійні компетентності, які, у свою чергу, повинні містити фахові компетентності, що включають у себе предметні компетентності. Але ключові компетентності не є лише набором відповідних компетентностей – вони об'єднують компетентності у складний інтегрований компонент, у структурі якого всі елементи пов'язані між собою складними причинно-наслідковими зв'язками.

Математична компетентність майбутнього інженера-будівельника займає провідне місце серед загальної системи компетентності, оскільки є основою для формування таких професійно значущих якостей спеціаліста: вміння бачити і формулювати професійне завдання, відповідно до нього будувати математичну модель, знаходити ефективні й економічно обгрунтовані шляхи його вирішення, передбачати й аналізувати отримані результати.

Подальшими напрямками дослідження є аналіз сучасного стану математичної підготовки та її роль для майбутніх інженерів-будівельників, виокремлення умов, що впливають на якість засвоєння математичних знань.

**Посилання:**

1. *Вашуленко М. С.* Предметна математична компетентність як дидактична категорія / *М. С. Вашуленко* // Початкова школа. — 2010. — № 11. — С. 3—9.
2. *Волошина М. С.* Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика : монография / *М. С. Волошина*. — Новокузнецк : ИПК, 2001. — 114 с.
3. *Головань М. С.* Математичні компетентності чи математична компетентність? / *М. С. Головань* // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу “ІТМ\*плюс – 2012” : матеріали міжнародної науково-методичної конференції : В 3 ч. Ч. 1. — Суми : “Мрія”, 2012. — С. 36-38.
4. *Кальней В. А.* Мониторинг качества образования в школе / *В. А. Кальней, С. Е. Шишов*. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 320 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / *Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина* та ін. ; за ред. *О. В. Овчарук*. — К. : “К.І.С.”, 2004. — 112 с.
6. *Краевский В. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / *В. В. Краевский, А. В. Хуторской* // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 310.
7. *Плахова В. Г.* Формирование математической компетентности у студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / *В. Г. Плахова*. — Пенза, 2009. — 168 с.
8. *Раков С. А.* Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / *С. А. Раков* // Математика в школі. — 2005. — № 5. — С. 2—8.
9. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. *О. І. Локшиної*. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — 210 с.
10. *Стельмах Я. Г.* Формирование профессиональной математической компетентности студентов – будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / *Я. Г. Стельмах*. — Самара, 2011. — 23 с.
11. *Ягунов В. В.* Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / *В. В. Ягунов, В. І. Свистун* // Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — 2007. — Том 71. — С. 3—7.

**References (transliterated and translated):**

1. *Vashulenko M. S.* Predmetna matematychna kompetentnist yak dydaktychna katehoriia (Mathematical competence as a didactic category) // Elementary School, 2010. №11. P. 3—9.
2. *Voloshina M. S.* Professional'naja inkul'turacija v obrazovanii: teoriya i praktika : monografija Professional inculturation in education: theory and practice : monograph). Novokuznetsk, 2001. 114 p.
3. *Holovan M. S.* Matematychni kompetentnosti chy matematychna kompetentnist? (Mathematical competences or Mathematical competence?) // Development of intellectual skills and creative abilities of students while learning subjects of natural and mathematical cycle “ITM\*plus – 2012”: Proceedings of International scientific and technical conference: in 3 parts. Part 1. Sumy, 2012. P. 36—38.
4. *Kal'nej V. A., Shishov S. E.* Monitoring kachestva obrazovanija v shkole. (Monitoring of the quality of education at school). Moscow : Russian Pedagogical Society, 1999. 320 p.
5. *Bibik N. M., Vashchenko L. S., Lokshyna O. I.* et. al. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnij osviti: sivitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy: Biblioteka z osvithoi polityky (Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy). / Ed. by *O. V Ovcharuk*. Kyiv, 2004. 112 p.
6. *Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Predmetnoe i obshhepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah (Case and general case in educational standards) // Pedagogy, 2003. № 2. P. 310.

7. *Plahova V. G.* Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti u studentov tehniceskikh vuzov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 (Formation of mathematical competence of students at technical colleges : Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.02). Penza, 2009. 168 p.
8. *Rakov S. A.* Formuvannia matematychnykh kompetentnostei vypusknika shkoly yak misiia matematychnoi osvity (Formation of school-leaver's mathematical competence as a mission of mathematics education). // *Mathematics at School.*, 2005. № 5. P. 2—8.
9. *Starsha shkola zarubizhzhia: orhanizatsiia ta zmist osvity* (High School abroad, organization and content of education). / Ed. by *O. I. Lokshyna*. Kyiv, 2006. 210 p.
10. *Stel'mah Ja. G.* Formirovanie professional'noj matematicheskoy kompetentnosti studentov – budushhih inzhenerov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 (Formation of professional mathematical competence of students - future engineers : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.08). Samara, 2011. 23 p.
11. *Yahupov V. V., Svystun V. I.* Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity (Competence approach to training specialists in higher education). // *Scientific Notes of NaUKMA : pedagogical, psychological sciences and social work*, 2007. Volume 71. P. 3—7.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2013

*С. Лейко*

**Математическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-строителей**

В статье определено понятие “математическая компетентность будущих инженеров-строителей” в разрезе компетентностного подхода как интегрированное свойство личности, которое приобретено в результате учебы и выражается в качестве усвоения математических знаний, умений, навыков, методов и приемов математического моделирования, такое, что проявляется в профессиональной деятельности за счет готовности и умения использовать математический аппарат, понимания и установления межпредметных связей, перевода на математический язык инженерно-технических задач. Проведен анализ классификаций ключевых и профессиональных компетентностей, определено влияние процесса изучения высшей математики на данные компетентности в системе подготовки высококвалифицированных специалистов строительной сферы. Автор делает вывод, что математическая компетентность будущего инженера-строителя занимает ведущее место в профессиональной компетентности, поскольку является основой для формирования таких профессионально значимых качеств специалиста, как умение видеть и формулировать профессиональные задачи, в соответствии с ними строить математическую модель, находить эффективные и экономически обоснованные пути решения, предвидеть и анализировать полученные результаты.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, математическая компетентность, ключевые компетентности, профессиональные компетентности.

*S. Leyko*

**Mathematical Competence as a Component of Future Civil Engineers Professional Competence**

The article defines the concept of “mathematical competence of future civil engineers” in the context of the competence approach as the integration property of the individual acquired as a result of study and expressed as an assimilation of mathematical knowledge, skills, methods and techniques of mathematical modeling, as the one that manifests itself in a professional activity due to the availability and the ability to use mathematical tools, to understand and establish interdisciplinary connections, to transfer engineering problems and

tasks to the mathematical language. The author analyzes the key classifications and professional competence, determines the effect of higher mathematics study to these competencies while training highly-skilled specialists of construction sector. The author concludes that the mathematical competence of a future civil engineer is a leader in professional competence because it is a basis for the formation of such professionally significant qualities of a specialist as the ability to see and formulate professional tasks, in accordance with them to build a mathematical model, to find effective and economically reasonable solutions, to anticipate and analyze the results taken.

**Key words:** competence approach, competence, mathematical competence, key competencies, professional competencies.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Л. М. Петренко

УДК 377.36:687

*Ольга Єжова*

## **ПРОГНОЗУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОЇ ГАЛУЗІ НА ОСНОВІ ТЕОРЕТИКО-ІНФОРМАЦІЙНОГО АНАЛІЗУ ПАТЕНТІВ**

Освітня галузь як складна система за своєю сутністю спрямована в майбутнє. У зв'язку з цим підготовка кваліфікованих кадрів повинна здійснюватись з урахуванням прогнозу галузі, в якій буде здійснюватися трудова діяльність випускників навчальних закладів. На запит “Прогнозування у сфері освіти” тезаурус ЮНЕСКО видає посилання на 347 документів [10], що свідчить про високий інтерес науковців і практиків до цієї проблеми. Як зазначає М. Катичева [2, с. 17], наразі затребувана “проривна” науково обгрунтована педагогічна превенція в галузі освіти для майбутнього. Відомості про тенденції розвитку змісту праці, засобів виробництва та предметів праці є необхідною вихідною інформацією для побудови прогностичних моделей фахівців. Отже, завдання прогнозування розвитку галузі, зокрема засобів виробництва, є надзвичайно актуальним при формуванні змісту освіти фахівців.

Прогностика як наука стала активно розвиватись у другій половині ХХ ст. Серед перших дослідників проблем майбутнього були українські вчені О. Гончаренко, Г. Добров, Є. Жаріков, В. Куценко, В. Косолапов, В. Лисичкін та ін. У численних працях російських науковців (Е. Араб-Огли, І. Бестужева-Лади, Д. Гвішиані, І. Фролова, Г. Шахназарова та інших дослідників) опрацьована прогностична проблематика. Прогнозуванням у сфері освіти присвячені численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених: С. Батишева, Н. Ничкало, Б. Гершунського, М. Анісімова, В. Радкевич та ін.

Слушною є думка В. Радкевич про те, що “через досить короткий термін використання новітніх технологій на виробництві буде мати всезагальний характер, а, отже, кардинально зміняться виробничі процеси” [9]. У підручнику “Професійна педагогіка” [8, с. 69] поняття “якість освіти” розглядається з урахуванням прогнозу діяльності особистості в майбутньому.

Як зазначає Н. Ничкало, при підготовці Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні було враховано стан і прогнози розвитку економіки [3].

Враховуючи те, що основною рушійною силою розроблення та впровадження інноваційних технологій в економіці, зокрема у швейній інду-

стрії, стануть випускники навчальних закладів, необхідно конкретизувати зміст інноваційної складової підготовки фахівців-швейників. Якщо електромеханічні швейні машини відносяться до обладнання класичних технологій і традиційно вивчаються у професійно-технічних і вищих навчальних закладах, то деякі напівавтоматичні, а особливо комп'ютеризовані моделі поки що залишаються поза увагою освітян. Так, невирішеним нині є питання перспектив інноваційного розвитку швейного обладнання нового покоління, які мають бути враховані при формуванні змісту освіти кваліфікованих робітників швейної галузі.

Метою даної статті є аналіз перспектив розвитку інновацій у галузі швейного обладнання, які повинні бути враховані при визначенні змісту освіти майбутніх фахівців швейної галузі. Для досягнення поставленої мети у роботі розв'язані такі завдання: встановлення напрямів інноваційного розвитку швейного обладнання; аналіз ситуації на ринку сучасних швейних машин; аналіз перспектив розвитку інновацій у галузі швейного обладнання методом прогнозування розвитку техніки на основі теоретико-інформаційного аналізу патентів.

Основним обладнанням для виготовлення одягу нині і в найближчій перспективі є швейні машини.

За способом керування швейні машини випускають механічні, напівавтоматичні, комп'ютеризовані. Автоматизовані та комп'ютеризовані машини забезпечують високу якість виконання операцій і продуктивність праці, але мають більшу вартість порівняно з електромеханічними машинами. Однак саме таке обладнання відповідає тенденціям розвитку сучасних технологічних укладів і в майбутньому, вірогідно, матиме широке розповсюдження на виробництвах швейної галузі. Крім окремих комп'ютеризованих робочих місць, ефективним засобом підвищення продуктивності праці та якості продукції є запровадження автоматизованих ліній із виробництва одягу.

*Автоматизована швейна лінія* – це комплекс одиниць технологічного обладнання, маніпуляторів (наприклад, для завантаження, встановлення, вивантаження та складання напівфабрикатів), а також засобів керування. Аналіз сучасного ринку швейного обладнання показав, що провідні виробники та фірми бюджетного сегменту постійно розширюють асортимент машин напівавтоматичної дії як із механічним, так із мікропроцесорним керуванням, причому останнім часом створюються переважно моделі саме комп'ютеризованих швейних машин. Так, на сайтах офіційних дилерів провідних світових виробників швейного обладнання кількість наявних моделей універсальних машин значно менша, ніж кількість моделей ма-

шин із мікропроцесорним керуванням (табл. 1). У загальній кількості пропозицій техніки універсальні машини становлять 36%. Решта 64% – це машини з програмним керуванням, серед яких переважають моделі для повузлового оброблення (35% від загальної кількості пропозицій). Крім цього, слід зазначити, що значна частина моделей універсальних швейних машин також оснащена мікропроцесорним керуванням функціями автоматичної закріпки, позиціонування голки, довжини стібка, кількості стібків, обрізання нитки, підйому лапки тощо.

Таблиця 1

**Кількість моделей швейних машин  
із механічним і комп'ютерним керуванням  
(за пропозиціями офіційних дилерів в Україні на 01.09.2013)**

Виробник	Кількість моделей машин			
	Універсальні	З програмним керуванням		
		для пришивання гудзиків	петельні та закріпочні	для повузлового оброблення
Durkopp Adler (Німеччина) [6]	15	1	13	35
Juki (Японія) [6]	13	6	9	7
Pfaff (Німеччина) [5]	12	8	5	18
Jack (Китай) [7]	32	2	14	10
Всього	72	17	41	70

Аналіз тенденцій розвитку швейного обладнання дозволив сформулювати **робочу гіпотезу**: перспективним напрямом розвитку обладнання для пошиття швейних виробів є розроблення та впровадження швейних машин із програмним керуванням, а також автоматизованих швейних ліній.

Для перевірки даної гіпотези був проведений патентний пошук за даними Європейської патентної організації у всесвітній базі EPO Worldwide database, яка містить патентні бази з 90 країн світу [4].

Пошук проводився за класами D05 “Шиття, вишивання, виробництво прошивних виробів” та A41 “Одяг”, за такими підкласами винаходів згідно Міжнародної патентної класифікації: D05B 19/00 – швейні машини з програмним керуванням; D05B 21/00 – швейні машини з автоматичним пересуванням тримача виробу відносно зшивального механізму для отримання строчки заданої конфігурації; A41H 42/00 “Багатоопераційні лінії для виробництва одягу”.

Загалом патентна база EPO містить понад 12 тисяч патентів зазначених підкласів.

Патентний пошук проводився за методом прогнозування розвитку техніки на основі теоретико-інформаційного аналізу патентів В. Лісичкіна [1, с. 72]. Спочатку розглядався останній шестирічний період, з 2008 р. по 2013 р., який став у даному дослідженні “часом основи прогнозів”. 2008 р. вважався вихідним для визначення початкового рівня. Однак аналіз динаміки кількості винаходів показав тенденцію до зменшення кількості опублікованих патентів за підкласами D05B 19/00 та D05B 21/00 упродовж 2010–2013 р.

Можна було б вважати робочу гіпотезу непідтвердженою в частині перспектив розвитку машин із програмним керуванням, однак слід звернути увагу на особливості формування міжнародної патентної бази.

Описи патентів у переліку результатів пошуку розташовані в порядку включення їх до бази даних. Оскільки зустрічаються записи за 2006–2007 р. після записів за 2010 р., був зроблений висновок про те, що порядок формування даної бази патентів передбачає можливість відтермінування внесення відомостей про певний винахід на 3–4 роки після його реєстрації.

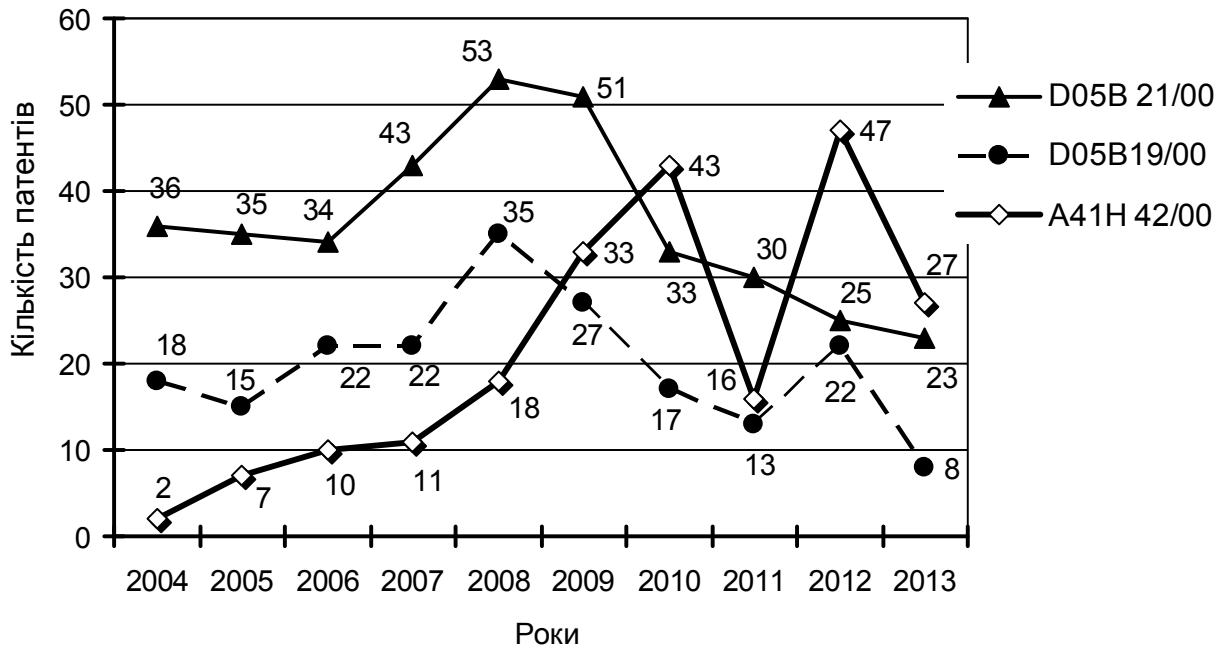
У зв’язку зі встановленою обставиною було прийняте рішення про подовження досліджуваного періоду на чотири роки. Часом основи прогнозів, таким чином, став 2004 р.

Уточнений аналіз дозволив у цілому підтвердити гіпотезу про перспективність розвитку швейних машин із програмним керуванням. Так, у період з 2004 р. по 2008 р. спостерігається стійке збільшення кількості опублікованих патентів за підкласами D05B 19/00 та D05B 21/00 та незначний спад у 2009 р. (рис. 1). Після 2010 р. кількість щорічно оприлюднених патентів за вказаними підкласами менша, ніж у 2004 р., однак це може бути пов’язане з особливостями методики формування даної бази патентів.

Стосовно перспектив розвитку автоматизованих швейних ліній загалом патентна база ЕРО містить 846 патентів підкласу А41Н 42/00. У період із 2004 р. до 2013 р. спостерігається стійке збільшення кількості опублікованих патентів: із двох у 2004 р. до 43 у 2010 р. та 47 у 2012 р. (рис. 1). Таким чином, аналіз дозволив повністю підтвердити гіпотезу про перспективність розвитку автоматизованих багатоопераційних ліній із виробництва одягу.

Проведений аналіз перспектив розвитку швейного обладнання на основі кількісного дослідження патентів дозволив скласти такий прогноз інновацій у цій галузі на найближчі 5–10 років: бурхливими темпами будуть розвиватись автоматизовані швейні лінії; будуть розвиватись інновації в галузі швейних машин автоматичної дії та з програмним керуванням, але можливе зниження інтенсивності розвитку.





**Рис. 1. Кількість патентів на швейне обладнання автоматизоване та з програмним керуванням (за даними бази World wide Європейської патентної організації на 02.11.2013)**

Результати даного дослідження повинні бути враховані при створенні прогностичних моделей підготовки фахівців швейної галузі.

Таким чином, метод прогнозування розвитку техніки на основі теоретико-інформаційного аналізу патентів дозволив здійснити аналіз розвитку інновацій у галузі швейного обладнання, які повинні бути враховані при визначенні змісту освіти майбутніх фахівців швейної галузі, зокрема визначити перспективність розвитку автоматизованих багатоопераційних ліній із виробництва одягу та їх використання у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Подальший науковий пошук буде спрямований на розроблення рекомендацій щодо впровадження отриманих даних у навчальний процес професійно-технічних навчальних закладів.

**Посилання:**

1. Гвишиани Д. М. Прогностика / Д. М. Гвишиани, В. А. Лисичкин. — М. : Знание, 1968. — 92 с.
2. Катичева М. Г. Особенности развития педагогической прогностики на рубеже XX-XXI вв. : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М. Г. Катичева. — Ростов-на-Дону, 2012. — 19 с.
3. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки : збірник наукових праць. — Вип. 23. — Т. 1. — Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2008. — С. 15—25.
4. Офіційний сайт Європейської патентної організації. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ep.espacenet.com>

5. Офіційний сайт Інституту ІМТ – інформаційні та моделюючі технології. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.imt.ua/>
6. Офіційний сайт компанії Ротонди-Укр. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://rotondi.com.ua>
7. Офіційний сайт центру швейних технологій “Softorg”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://softorg.com.ua>
8. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / [А. М. Новиков, Б. С. Гершунский, Е. Г. Осовский и др.]; под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — [3-е изд.]. — М. : Изд-во ЭГВЕС, 2009. — 456 с.
9. Радкевич В. О. Проблеми професійного навчання кваліфікованих робітників для потреб інноваційної економіки / В. О. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 3. — К. : Вид-во ПТТО НАПН України, 2012. — С. 5—10.
10. Тезаурус Юнеско. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://databases.unesco.org/thesru/wwwi32.exe/\[in=affiche.in\]/](http://databases.unesco.org/thesru/wwwi32.exe/[in=affiche.in]/)

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

1. *Gvishiani D. M., Lisichkin V. A.* Prognostika (Prognostics). Moscow, 1968, 92 p.
2. *Katicheva M. G.* Osobennosti razvitiya pedagogicheskoy prognostiki na rubezhe XX-XXI vv.: avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 (Features of the development of pedagogical prognostics at the turn of the 20<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> centuries : Author's abstract of Ph. D. Thesis in Pedagogical Sciences). Rostov-on-Don, 2012, 19 p.
3. *Nichkalo N. H.* Ukrainski kontseptsii profesijnoi osvity: tendentsii i perspektivy (Ukrainian concepts of vocational education: tendencies and perspectives). // Bulletin of Mykolayiv State University. Pedagogical Sciences : Collected works. Issue 23. Vol. 1. Mykolayiv, 2008, p. 15—25.
4. Official site of the European Patent Organization. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://ep.espacenet.com>
5. Official website of the Institute of ISM - information and simulation technology. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.imt.ua/>
6. Official site of Rotondi-Ukr company. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://rotondi.com.ua/>
7. Official site of the Center of sewing technologies “Softorg”. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://softorg.com.ua>
8. *Novikov A. M., Gershunskij B. S., Osovskij E. G.* et. Al. Professional'naja pedagogika : uchebnik dlja studentov, obuchajushhijhsja po pedagogicheskim special'nostjam i napravlenijam (Professional Pedagogy : textbook for students of pedagogical institutes). [Ed. by S. Ya. Batyshev, A. M. Novikov]. Moscow, 2009, 456 p.
9. *Radkevych V. O.* Problemy profesijnogo navchannia kvalifikovanykh robitnykiv dlja potreb innovatsijnoi ekonomiky (Problems of skilled workers' vocational training for the needs of innovation economy) // Bulletin of Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine. Vocational Pedagogics: Collected works: Vol. 3. Kyiv, 2012, p. 5—10.
10. UNESCO Thesaurus. — [Electronic resource]. — Mode of access : [http://databases.unesco.org/thesru/wwwi32.exe/\[in=affiche.in\]/](http://databases.unesco.org/thesru/wwwi32.exe/[in=affiche.in]/)

Стаття надійшла до редакції 07.11.2013

*О. Ежова*

**Прогнозирование содержания подготовки специалистов швейной отрасли  
на основе теоретико-информационного анализа патентов**

Статья посвящена проблеме прогнозирования содержания образования специалистов швейной отрасли. Установлено, что подготовка квалифицированных кадров должна производиться с учетом прогноза отрасли, содержания труда, средств производства и предметов труда. Проведен анализ перспектив развития швейного оборудования на основе анализа рынка и патентной информации, которые должны быть учтены при создании прогностических моделей подготовки специалистов-швейников. Анализ рынка швейного оборудования показал преобладание предложений от ведущих мировых производителей моделей швейных машин автоматического действия и с микропроцессорным управлением по сравнению с универсальными машинами. В результате анализа патентов установлено, что в ближайшие 5-10 лет бурными темпами будут развиваться автоматизированные швейные линии. Менее интенсивное развитие инноваций ожидается в сфере швейных машин с программным управлением.

**Ключевые слова:** прогноз, модель, содержание образования, швейное оборудование, патент, инновация.

*O. Yezhova*

**Predicting the Content of Specialists' Training for the Sewing Industry Based  
on Information-Theoretic Analysis of Patents**

The article is devoted to the prediction of educational content for specialists of the sewing industry. It is found out that the training of qualified personnel must be carried out taking into account the forecast of the industry, the content of labor, means of production and labor. The author analyzes the prospects for the development of sewing equipment on the basis of market research and patent information which should be considered while creating predictive models of sewers' training. The market analysis shows the predominance of sewing equipment offerings from the world's leading manufacturers of sewing machine models and automatic operation with microprocessor control when compared with universal machines. The analysis of the patents shows that in the next 5-10 years, automated sewing lines will be rapidly developed. Less intensive development of innovations is expected in sewing machines with program control.

**Key words:** prediction, model, content of education, sewing equipment, patents, innovation.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Л. М. Петренко

УДК 378:7.012

*Зіновій Макар*

## **МОЖЛИВІ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

У педагогіці під уміннями розуміють рівень оволодіння певними знаннями, засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Психологічною основою уміння є, з одного боку, розуміння взаємовідносин між метою діяльності та засобом її виконання, з іншого – умовами, в яких потрібно діяти [1]. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах. Узагальнення різних трактувань поняття “вміння” дає змогу зробити висновок, що це здатність людини виконувати певний вид діяльності.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури з проблеми формування професійних умінь студентів свідчить, що цьому питанню приділяється постійна увага в теорії та практиці вищої освіти. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що основою формування професійних умінь є діяльність (Д. Богоявленський, О. Леонт'єв, Н. Менчинська та ін.). Формування професійних умінь у межах діяльнісного підходу передбачає дотримання трьох взаємопов'язаних умов: знання правила, за яким потрібно діяти; практичні проби цих дій; самоконтроль.

Проте категорія “вміння” в межах компетентнісного підходу зазнала певних змін [1, с. 47]. Уміння сучасного фахівця необхідно вбачати в його здатності й готовності застосовувати наукові знання, досвід і ціннісні орієнтації відповідно до диференційованих умов суспільних потреб, постійно оновлювати свій творчо-інтелектуальний потенціал.

Отже, *професійні вміння молодших спеціалістів-дизайнерів* – це його здатності застосовувати набуті знання й особистісні якості для організації професійної діяльності на творчому рівні.

Аналіз державних освітніх стандартів за фахом “Дизайн” і наукових праць В. Прусака, І. Рижової, О. Швець, О. Фурси та ін., а також розширення професійного поля дизайн-діяльності свідчать про те, що змістова сторона самої діяльності спрямована на формування навколишнього середовища, яке виховує відчуття причетності до перетворювальних процесів, що відбуваються в суспільстві, на усвідомлення відповідальності за наслідки своєї діяльності [2–7].

Ознаками професіоналізму майбутніх фахівців-дизайнерів, на думку В. Прусака, є такі: здатність використовувати різноманітні засоби візуалізації творчих пропозицій; розвиток власних природних здібностей, відчуття гармонії, краси; наукове осмислення законів формотворення; знання вимог до об'єкта своєї діяльності, технології виготовлення речей, матеріалів і їх властивостей; принцип економичності дизайн-діяльності; розуміння сутності та смислового навантаження об'єкта розробки; вміння генерувати проектну культуру суспільства [3, с. 359].

Професійна підготовка молодших спеціалістів-дизайнерів передбачає, що за час навчання вони мають оволодіти такими навичками виконання проектних розробок комплексних об'єктів (малі архітектурні форми, вироби промислового дизайну, рекламні пропозиції), здійснення авторського контролю у творчій групі за виконанням дизайн-проекту; знати напрями розвитку сучасного дизайну; забезпечувати відповідний рівень якості виконання проектних розробок.

Одним із найважливіших етапів у творчості дизайнера є вміння виразити свій задум за допомогою образотворчих засобів, подати його глядачеві у зрозумілій формі. Але без певних умінь і професійних навичок цього досягти неможливо. Дизайнер має володіти проектним мисленням, що, у свою чергу, пов'язано з проектною культурою – цілісним соціально-культурним виміром науково-технічного прогресу. Це наукова платформа сучасного дизайну. Поняття проектної культури передбачає реалізацію дизайну не лише у формуванні предметного середовища, а й відповідних дисциплін в освіті – вивчення образотворчих наук, композиції, проектної графіки, кольорознавства, формоутворення, ергономіки тощо.

В умовах швидких темпів інформатизації освіти значну роль у формуванні проектної культури дизайнера відіграє комп'ютерна графіка. Поява нових технологій створила надзвичайно зручні умови для втілення проектного задуму та його реалізації за допомогою комп'ютерної графіки. Тому дизайнеру потрібно навчитися вдало синтезувати ручну і комп'ютерну графіку.

Отже, можна визначити певний перелік вимог і знань, якими повинен володіти дизайнер: досконало розумітися на технічних кресленнях і на всьому процесі конструювання та проектування; володіти знаннями щодо матеріалів, декоративно-захисних покриттів; знати всі сучасні технології, високі технології; знати технології ремісничого мистецтва з відповідними матеріалами; володіти знаннями про охорону праці та безпеку життєдіяльності; володіти основами прикладної механіки, опору матеріалів; володіти необхідними знаннями щодо планування виробництва; володіти основами ергономіки.

Як бачимо, ці знання базуються на вивченні інженерно-технічних і художньо-проектувальних дисциплін. Студентам треба чітко усвідомлювати, що знання й уміння з цих дисциплін дозволяють дизайнеру впевнено себе почувати, володіти ситуацією і бути ефективним у взаємодіях із виробництвом і проектантами, орієнтуючись на свої фахові знання та вміння, культурний рівень, екологічну свідомість, професійну концепцію, і головне – на всебічне врахування людського чинника.

До знань і вмінь, які є професійно значущими в дизайнерській діяльності, О. Фурса відносить вільне володіння рисунком і живописом у створенні проектів і ескізів, основами кольорознавства та пластичної анатомії, екології та безпеки життєдіяльності, сучасними технологіями проектування та виготовлення дизайн-виробів [7, с. 13].

Погоджуємось із С. Чирчиком, що пріоритетним для майбутнього дизайнера є не стільки одержання знань, скільки їх адаптованість до розв'язання конкретних професійних завдань. Освітні завдання в цій ситуації, на його думку, інтерферують від досягнення певного рівня знань, вмінь і навичок до сукупності професійних компетенцій, що дозволяють успішно виконувати професійні обов'язки [5, с. 83]. Професійна компетентність дизайнера – це узагальнений комплекс знань, вмінь, ставлень і особистісних якостей, становлення та розвиток яких дозволяє розв'язувати типові завдання діяльності при здійсненні певних виробничих функцій і передбачає здатність дизайнера до професійно-особистісного зростання [5, с. 93].

Основою професійної компетентності є вміння, які в межах компетентного підходу розглядаємо як здатності до здійснення ефективної творчої професійної діяльності. Основні професійні вміння, якими має володіти майбутній фахівець із дизайну, визначені Галузевим стандартом вищої освіти України в освітньо-кваліфікаційній характеристиці молодшого спеціаліста у галузі знань 0202 “мистецтво”, напрям підготовки 6.020207 “дизайн”. У цьому стандарті зазначені основні види професійних вмінь, якими мають володіти молодші спеціалісти-дизайнери: ПП – предметно-практичні вміння; ПР – предметно-розумові; ЗП – знаково-практичні; ЗР – знаково-розумові. Передбачені також рівні сформованості вміння: О – здатність виконувати дію, опираючись на матеріальні носії інформації щодо неї; Р – здатність виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації; Н – здатність виконувати дію автоматично, на рівні навички.

Проте це не означає, що всі професійні вміння молодших спеціалістів-дизайнерів мають бути доведеними до автоматизму. Дизайн – професія творча, а тому важливішими для дизайнера є творчі здібності. Тобто, окрім знань і

вмінь, що забезпечують виконання дослідницької, проектувальної, технологічної, організаційної, управлінської, контролювальної, прогностичної й технічної функцій, від дизайнера суспільство вимагає ще й творчих здібностей.

Пропонуємо за основу визначення рівня творчих умінь і здібностей брати головні параметри та критерії оцінювання, що характеризують художню грамотність, а саме: гармонізація мас і простору; врівноваженість частин і елементів композиції; оптимізація форми й характеру елементів; конструктивність, логічність побудови.

Кожну виконану практичну роботу майбутнього дизайнера рекомендуємо оцінювати за критеріями (креативність, технологічність, функціональність, естетичність) і показниками, представленими в таблиці 1. Кожний із показників оцінюється трьома рівнями: репродуктивний (3 бали), перетворювальний (4 бали), творчий (5 балів).

Таблиця 1

### **Критерії оцінювання творчих завдань із реального проектування**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Креативність	Ступінь новизни
	Наявність авторської ідеї
	Наявність авторського стилю
Технологічність	Доцільність вибору матеріалу і технології виготовлення виробу
	Правильність технологічного виконання
	Надійність виробу в експлуатації
Функціональність	Відповідність функціональному призначенню
	Ергономічність
	Зручність у використанні
Естетичність	Правильність колірного рішення
	Дотримання пропорцій у формі
	Гармонізація із середовищем

Бесіди з дизайнерами, які мають значний стаж роботи, показали, що для фахівців цієї галузі одних професійних умінь навіть творчого рівня недостатньо. Для успішної діяльності не менш важливими є його особистісно-професійні якості.

Незважаючи на те, що ця професія досить затребувана, замовники очікують найвищої якості виконання дизайнерських послуг, орієнтуючись на кращі європейські та світові зразки. Щоб відповідати таким очікуванням споживачів послуг дизайнера, він має володіти ще й професійно важливими якостями, серед яких науковці зазначають такі: конструкторські та художні здібності (почуття гармонії, пропорцій, кольору, форми); творчі здібності, вміння передати ідею (задум) за допомогою гра-

фічного зображення; аналітичні здібності, розвинені уява, образне мислення, образна й оперативна пам'ять, гострий зір і окомір, відчуття гармонії та смак; здатність сприймати, розрізняти широкий спектр кольорів і їх відтінків; розвинена дрібна моторика рук, комунікативні та вербальні здібності; висока загальна культура, самостійність, незалежність, відповідальність, реалістичність, кмітливість, цілеспрямованість, наполегливість, сила волі, впевненість у собі, орієнтованість на нетрадиційні цінності й установки, відкритість для сприйняття нового, оригінальність, креативність, новаторство, спостережливість, терплячість, охайність, доброзичливість, працьовитість і величезне бажання домагатися майстерності та досконалості в обраній професії. Для дизайнера важливими є також розвиненість інтуїції, творчої уяви, спостережливість та ін.

Для оцінювання цих якостей пропонуємо використовувати такі діагностичні методики: тест "Креативність" за Н. Вишняковою, тест "Розподіл та переключення уваги" за методикою Л. Столяренка, тест "Самооцінка творчого потенціалу особистості", тест "Яка у вас мотивація до успіху?", тест оцінювання комунікативних умінь, питальник "Оригінальність" за тестом "креативність" Н. Вишнякової, шкала самооцінювання результатів діяльності за методикою М. Гафітуліна, тести на визначення самостійності, терплячості Е. Рогова та ін.

Окрім знань і вмінь, що забезпечують виконання професійних функцій, від дизайнера суспільство вимагає ще компетенцій щодо вирішення проблем і завдань соціальної діяльності, інструментальних і загальнонаукових завдань. Такі компетенції передбачають наявність певних здібностей, знань, умінь і навичок, а саме: вміння розвивати і підвищувати інтелектуальний рівень, необхідний для професійної діяльності; володіння креативним мисленням; володіння системним мисленням; вміння передбачати кінцевий результат і наполегливо досягати мети; володіння комунікабельністю й адаптивністю; вміння толерантно ставитися до думок, поглядів на різні аспекти та характеристику діяльності або(та) об'єкта предметної діяльності; уміння використовувати базові знання з філософії, психології, педагогіки, інформатики, економіки та права, основ антропології, пластичної анатомії людини й ергономіки в обсязі, необхідному для використання у професійній діяльності; володіння письмовою й усною комунікацією рідною мовою; володіння іноземною мовою (мовами); навички збирання, аналізу й управління інформацією.

Без перелічених умінь і здібностей дизайнер не зможе бути конкурентоздатним. Оскільки ці вміння є інтегрованими, то пропонуємо для їх оцінювання використати канадський досвід, де студент оцінюється за чотирма



категоріями навчальних цілей. Причому, незалежно від того, яка дисципліна викладається, студент повинен виробити в себе ці вміння. Так, вивчаючи дисципліни професійно-практичного циклу, студент повинен уміти: ефективно спілкуватися в письмовій та усній формах; розв'язувати проблеми та приймати рішення, застосовуючи критичне і творче мислення; ефективно використовувати комп'ютерну техніку; використовувати вміння співпраці, працюючи з іншими; проявити себе як відповідальний громадянин держави; вміти вишукувати можливості для подальшого навчання або кар'єри; розсудливо обдумувати щоденне життя; зробити розумний вибір на користь здорового способу життя; уміти далі вчитися [8].

Оцінюючи студента, викладач не мусить щоразу готувати завдання на кожен категорію. Важливо, щоб були різні види оцінювання, тоді впродовж усього року будуть перевірятися всі 4 категорії цілей, а саме:

1. *Знання/розуміння.* До якої міри студент засвоїв теоретичний матеріал і зрозумів його? Ці знання перевіряються за допомогою тестів, коротких усних відповідей, екзаменів. Така перевірка може бути в письмовій або усній формі. Це – демонстрація вивченого матеріалу програми, і її оцінити найпростіше.

2. *Мислення/пошук.* До якої міри студент використовує дивергентне мислення, здійснюючи пошук необхідної інформації, вивчаючи матеріал? Це можна оцінити, запропонувавши студентам нетрадиційні завдання, що потребують самостійного пошуку джерел інформації і творчого підходу до розв'язання завдання. Вдаючись до критичного мислення, студент вибирає й організовує факти в лаконічний спосіб і доводить до певного результату. Майбутній дизайнер виявляє вміння знаходити інформацію, аналізувати та синтезувати матеріал.

3. *Комунікація.* Наскільки студент уміє формулювати відповідь на запитання усно або письмово, використовуючи вивчений матеріал? Щоб отримати відповідну оцінку, студент може представити свою позицію в дебатах, брати активну участь у групових заняттях, представляти позицію мікрогрупи перед усім колективом.

4. *Застосування вивченого.* Тут оцінюється вміння застосовувати вивчений матеріал у новій формі. Це може бути створення проекту, самостійного дослідження, аналіз чужих проектів. Майбутній дизайнер може також порівняти різні стилі в сучасному дизайні або стилі з різних історичних часів із сьогоднішніми.

Бажано, щоб наприкінці навчального року була виставлена загальна оцінка, яка виразно засвідчує, наскільки студент успішний у кожній категорії цілей. У кожній категорії визначаємо 4 рівні оцінювання студента. Оцінка виставляється з використанням 100-бальної системи:

Рівень 1 – незадовільний, який свідчить, що студент ледве переходить межу незнання. Він незадовільно знає матеріал, використовує вміння; незадовільно передає інформацію; незадовільно застосовує матеріал, вміння в іншій формі (менше 60 балів). Оцінка – незадовільно.

Рівень 2 – студент задовільно викладає знання та розуміє матеріал, використовує вміння; задовільно передає інформацію; задовільно застосовує матеріал, вміння в іншій формі (60-74 бали). Оцінка – задовільно.

Рівень 3 – студент добре знає та розуміє вивчений матеріал, добре використовує вміння; добре передає інформацію; добре застосовує матеріал, вміння в іншій формі (75-89 балів). Оцінка – добре.

Рівень 4 – студент дуже добре знає та розуміє вивчений матеріал, правильно й ефективно використовує вміння; дуже добре передає інформацію; дуже добре застосовує матеріал, вміння в іншій формі (90-100 балів). Оцінка – відмінно.

Пропонуємо завдання екзамену складати так, щоб відображати всі 4 категорії цілей. Тобто на екзамені оцінюються знання, мислення, комунікація та застосування здобутих знань і вмінь.

Отже, враховуючи складну структуру професійних умінь майбутніх дизайнерів, методологія здійснення їх оцінювання має базуватися не лише на професіографічному, а й на аксіологічному, культурологічному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному та системному підходах. Комплексне застосування цих методологічних підходів до оцінювання якості підготовки дизайнерів дозволить визначити проблеми дизайн-освіти, знайти шляхи розв'язання проблем, здійснити пошук необхідної структурно-змістової сфери освіти, найбільш раціональних методів реалізації дизайн-освітньої практики.

До напрямів подальших досліджень відносимо розроблення інтегрованих професійно орієнтованих завдань, виконання яких студентами дозволило б оцінити їхні професійні вміння в комплексі.

**Посилання:**

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід і рефлексивний аналіз застосування / *Надія Михайлівна Бібік* // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : “К. І. С.”, 2004. — С. 45—51.
2. Прусак В. Ф. Методологічні підходи до підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах / *В. Ф. Прусак* // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. — Вип. 61. — 2006. — С. 131—138.
3. Прусак В. Ф. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми / *В. Ф. Прусак* // *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта* : Зб. наук. праць. — Львів : Світ, 2000. — С. 357—364.

4. Рижова І. С. Філософія дизайну: теоретико-методологічні засади / І. С. Рижова. — Запоріжжя ЗНТУ, 2006. — 540 с.
5. Чирчик С. В. Структурні складові професійної компетентності дизайнера інтер'єру / Сергій Чирчик // Вища школа : Науково-практичне видання. — 2012. — № 7. — С. 83-104.
6. Швець О. А. Творчий розвиток фахівця з дизайну на засадах компетентнісного підходу у процесі підвищення кваліфікації : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Швець О. А. ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2012. — 246 с.
7. Фурса О. О. Індивідуальний підхід до підготовки майбутніх дизайнерів / Фурса О. О. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. праць : У 2-х ч. / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. — К. ; Вінниця : ДОВ Вінниця. — 2002. — Ч. 1. — С. 521—524.
8. Crouse K. Grass Roots III: Common Curriculum, Educational Service Committee, OSSTF. — Toronto, 1992. — 174 p.

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

1. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhid i refleksyvnyi analiz zastosuvannya (Competence approach and reflective analysis of the application). // Competence approach in modern education : international experience and Ukrainian prospects : Library of educational policy / [Ed. by A. V. Ovcharuk]. Kyiv, 2004. P. 45—51.
2. Prusak V. F. Metodolohichni pidkhody do pidhotovky dyzaineriv u vyshchikh navchalnykh zakladakh (Methodological approaches to training designers at higher schools). // Proceedings of M. Drahomanov National Pedagogical University, 2006. Vol. 61. P. 131—138.
3. Prusak V. F. Suchasna dyzainerska osvita: dosvid, problemy (Contemporary design education : experience, problems). // Dialogue of cultures: Ukraine in the global context. Art education : Collected works. Lviv, 2000. P. 357—364.
4. Ryzhova I. S. Filosofiia dyzainu: teoretyko-metodolohichni zasady (Philosophy of design: theoretical and methodological principles). Zaporizhzhia, 2006. 540 p.
5. Chyrchik S. V. Strukturni skladovi profesiinoi kompetentnosti dyzainera inter'ieru (Structural components of interior designer's professional competence). // High School : Scientific and practical publication, 2012. № 7. P. 83—104.
6. Shvets O. A. Tvorchyi rozvytok fakhivtsia z dyzainu na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 (Creative development of a specialist of design on the basis of competence approach in post-graduate training: Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences: 13.00.04). Mykhaylo Kotsiubynskyi State Pedagogical University of Vinnytsia, 2012. 246 p.
7. Fursa O. O. Indyvidualnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh dyzaineriv (Individual approach to future designers' training). // Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problem: Collected works: In 2 parts. / Ed. : I. A. Ziaziun et. al. Kyiv; Vinnytsia, 2002. Part 1. P. 521—524.
8. Crouse K. Grass Roots III: Common Curriculum, Educational Service Committee, OSSTF. Toronto, 1992. 174 p.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2014

***З. Макар***

**Возможные методики оценивания профессиональных умений будущих дизайнеров**

Общие требования к качеству подготовки дизайнеров представляются в виде перечней компетенций по решению определенных проблем и задач социальной деятельности, инструментальных и общенаучных задач и системы умений, обеспечи-

вающих наличие этих компетенций. К компетенциям, которыми должны обладать младшие специалисты-дизайнеры, в Отраслевом стандарте отнесены: социально-личностные, общенаучные, инструментальные, общепрофессиональные и специализированно-профессиональные. Квалификационная характеристика профессии “дизайнер” (с дипломом младшего специалиста) предусматривает комплекс умений: исследовательские, проектировочные, технологические, организационные, управленческие, контролирующие, технические. Каждое из указанных умений можно определить с помощью соответствующих задач и упражнений. Однако категория “умения” в пределах компетентностного подхода претерпела определенные изменения. Умения современного специалиста необходимо видеть в его способности и готовности применять научные знания, опыт и ценностные ориентации в соответствии с дифференцированными условиями общественных потребностей, постоянно обновлять свой творчески-интеллектуальный потенциал. Кроме указанных знаний, дизайнер должен обладать еще и определенными личностно-профессиональными качествами. Поэтому автор дает следующее определение: профессиональные умения младших специалистов-дизайнеров – это его способности применять полученные знания и личностные качества для организации профессиональной деятельности на творческом уровне. Определить уровень сформированности таких способностей можно только с помощью специально созданных профессионально ориентированных практических задач.

**Ключевые слова:** дизайнер, дизайн-образование, диагностические методики, оценивание умений, профессиональные умения.

***Z. Makar***

### **Possible Methods of Evaluation of Future Designers' Professional Skills**

General requirements for the quality of training designers are presented in the form of lists of competencies to address specific issues and problems of social activities, instrumental and general system tasks and skills that ensure the availability of these competencies. Industry standards include the following competences required from junior specialists-designers: social and personal, general scientific, instrumental, general professional and specialized and professional ones. Job description of a profession designer (diploma of junior specialist) provides a set of skills: research, design, technological, organizational, managerial, supervisory, technical ones. Each of these skills can be defined through appropriate tasks and exercises. However, within the competency approach the category of skills has undergone some changes. The ability of a modern specialist must be seen in his or her ability and willingness to apply scientific knowledge, experience and values in accordance with the terms of differentiated needs of the society, to constantly update their creative and intellectual potential. In addition to the above-mentioned skills the designer must also possess certain personal and professional qualities. Thus, the author gives the following definition: professional skills of junior specialist-designer are his or her ability to apply the acquired knowledge and personal qualities for the organization of professional activities on the creative level. The level of formation of these abilities can be determined only by means of professionally oriented practical problems designed for such purposes.

**Key words:** designer, design education, diagnostic methods, evaluation of skills, professional skills.

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

УДК 37.013.77

*Юрій Вінтюк*

## **ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Наявна в нашому суспільстві ситуація переконує, що викладання дисциплін психологічного профілю у процесі підготовки соціальних працівників потребує пошуку нових підходів з урахуванням світових вимог і досягнень сучасної науки. Оскільки саме особистість виступає суб'єктом суспільних відносин – а від її активності залежить стан справ як у окремої людини, так і в суспільстві загалом – саме знання з психології є першочергово необхідними для майбутніх працівників соціальної сфери. Відтак підготовка соціальних працівників висуває особливі вимоги до викладання дисциплін психологічного профілю.

Специфіка викладання дисциплін психологічного спрямування у ВНЗ зумовлена тим, що у вітчизняній психології в минулому недостатня увага приділялася вивченню поведінки. Причиною цього був диктат ідеології над гуманітарними науками, яка визначала як пріоритетні, так і небажані (або й заборонені) напрями досліджень. Відповідно поняття “поведінка” вважалося за доцільне застосовувати до вивчення активності тварин, а стосовно людини вживалося поняття “діяльність”. На сьогодні вплив подібних пережитків подолано, а тема “поведінка людини” розглядається авторами в сучасних підручниках, які використовуються при підготовці як фахових психологів та педагогів, так і працівників соціальної сфери (див., напр.: [2; 7; 12]).

Проте і нині у підготовці фахівців соціального профілю ця тема висвітлюється недостатньо. Виникає суперечність: з одного боку, студенти не отримують достатньо необхідних знань із даної теми, а з іншого – необхідність оволодіння ними диктується повсякденною практикою. Така проблема виникла й існує через те, що наявні курси психології, які використовуються в даний час для підготовки соціальних працівників, не відповідають ні існуючим вимогам практики, ні рівню сучасної світової психологіч-

ної науки. Особливо актуальною дана тема стає з огляду на необхідність вивчення різноманітних проявів дезадаптивної поведінки.

Мета роботи – представлення розробленого спецкурсу, призначеного для формування системи психологічних знань майбутніх соціальних працівників.

Завдання статті: зробити огляд літературних джерел для вивчення підходів, що використовуються для викладання дисциплін психологічного профілю; проаналізувати сучасні підходи до викладання дисциплін психологічного профілю, які використовуються при підготовці соціальних працівників; розробити концепцію викладання дисциплін психологічного профілю, яка б реалізувала переваги відомих підходів і мінімізувала наявні недоліки; розробити програму курсу, придатну для викладання основ психології соціальним працівникам, із застосуванням розробленої концепції.

При підготовці фахівців спеціальності “Соціальний працівник” у НУ “Львівська політехніка” студентам викладають такі дисципліни психологічного спрямування: “Основи психології і педагогіки”, “Загальна психологія”, “Психологія особистості”, “Конфліктологія”, “Міжособистісне спілкування”, “Поведінка людини і соціальне оточення в соціальній роботі”. Перша з них суто ознайомча (належить до загальноосвітніх дисциплін), а наступні не спеціалізовані, або ж вузькоспеціальні, тому не можуть слугувати для вирішення наявної проблеми. Остання має широкі можливості для поєднання набутих знань у єдину систему, проте цей курс є дуже еkleктичним, оскільки поєднує в собі знання з ряду різних дисциплін, які, хоч і поєднані з психологією, але не становлять її основу і не дають про неї якого-небудь повного уявлення. Як свідчить наявний досвід викладання, оволодіння студентами вказаними дисциплінами не дає змоги сформувати у них цілісну систему психологічних знань, придатну для застосування у їхній практичній діяльності.

Серед відомих навчальних курсів спеціалізованого, тобто призначеного для підготовки соціальних працівників, наразі немає. Тому для вивчення психології використовуються існуючі сучасні підручники [2-12], як доступні та рекомендовані студентам; саме вони і стануть предметом розгляду з точки зору їхньої придатності для вирішення проблеми. Слід також зазначити, що при існуючій організації навчання соціальних працівників конструктивного підходу, що передбачає формування у них системи психологічних знань, немає, а надання знань зводиться до викладання ряду предметів психологічного циклу.

Розглянемо основні розділи і теми, які навчаються у поширених сьогодні курсах психології, для цього наведемо один із них, доволі типовий [11]:

**1. Основи загальної психології.**

1.1. Загальна психологія як наука.

1.2. Психіка як ідеальне утворення.

1.3. Методологія і методи психології.

1.4. Становлення і розвиток психологічної науки. Основні напрями.

**2. Психологія особистості.**

2.1. Загальна характеристика особистості.

2.2. Самосвідомість особистості.

2.3. Спонукальна (мотиваційна) сфера особистості.

2.4. Психологічна структура особистості.

2.5. Становлення, розвиток, саморозвиток і формування особистості.

**3. Індивідуально-психологічні властивості особистості.**

3.1. Психологія темпераменту.

3.2. Психологія характеру.

3.3. Психологія здібностей.

**4. Діяльність особистості.**

**5. Інтелектуальна сфера особистості.**

**6. Емоційно-вольова сфера особистості.**

Аналіз передбачалося здійснити на кількох рівнях, від найвищого – концептуального – до рівня розділів і тем. При цьому, хоча й визнавалася непридатність курсу за вищим із рівнів, детальний аналіз на нижчих не здійснювався. Перше, що можна відзначити при ознайомленні з даним підручником, це те, що він фактично не містить нічого нового порівняно з аналогічними курсами радянської доби. Як перелік тем, так і їхній виклад не схожі на результати сучасних самостійних досліджень, а скоріше на компіляцію зі старих підручників. Відтак, він є безнадійно застарілим, оскільки не орієнтований ні на відображення реалій сьогодення, ні на здобутки сучасної науки. Детальний аналіз відмінностей радянських підходів до освіти, з гуманітарних предметів зокрема, потребує окремого розгляду і не є завданням даного дослідження. Крім цього, даний курс не призначений для підготовки соціальних працівників.

Дещо інший, значно прогресивніший підхід містить підручник “Психологія” за редакцією Ю. Трофімова [10]. Перелік тем мало відрізняється від попереднього, але здійснений виклад матеріалу відповідає іншій концепції, яка, хоч і сформована у пострадянські часи, але базується на підходах і здобутках радянської психології. Проте навіть при застосуванні нової, прогресивнішої концепції викладу застарілий теоретичний і емпіричний матеріал не переходить у нову якість, тобто теж не відповідає сучасним вимогам. Крім цього, даний підручник, як і попередній,

теж має інше призначення і лише частково придатний для викладання психологічних дисциплін соціальним працівникам. Обсяг статті не дає змоги помістити увесь аналіз підручників і курсів, який було здійснено в ході дослідження. Загалом проаналізувавши більшість сучасних підручників, якихось значних відмінностей від наведених вище ми не виявили.

Значні відмінності наявні в курсах, які певною мірою враховують вимоги сучасної теорії та практики [2; 7; 12] або ж реалізують інші, у т. ч. специфічні підходи [5; 6]; проте вони мають лише обмежене застосування при вивченні психології соціальними працівниками з різних причин, тому загалом не можуть кардинально змінити загальну картину. Хоча вони значною мірою відповідають вимогам сучасної науки і практики, проте жоден із них не призначений для підготовки соціальних працівників. Тому при викладанні психологічних дисциплін студентам, що навчаються за фахом “соціальний працівник”, використовуються практично всі відомі та доступні підручники, що ще більше ускладнює процес їхнього вивчення.

Проведений огляд і здійснений аналіз курсів і підручників дозволяє сформулювати їх основні недоліки, що утруднюють процес освоєння психології, які необхідно подолати в ході вивчення дисциплін психологічного спрямування соціальними працівниками. До основних із них слід віднести такі: відсутність спеціалізованого курсу, призначеного для надання психологічних знань, необхідних саме соціальним працівникам; невідповідність наявних курсів рівню сучасної світової психологічної науки і запитам практики; відсутність конструктивного підходу, який давав би змогу освоювати психологічні знання без зайвих зусиль, зробив би їх наочними і максимально близькими до вимог фахової діяльності; відсутність інтегративної компоненти, в результаті чого всі інші курси психології, які вивчаються, не сприймаються як частини одного цілого, що ускладнює формування цілісної системи психологічних знань у тих, хто навчається.

Необхідність вирішення проблеми, що перебуває в центрі розгляду, спонукає до розробки та втілення у практику такої концепції викладання, яка давала би змогу поєднувати знання із різних психологічних дисциплін у єдину цілісну систему таким чином, щоб вона не лише полегшувала студентам процес їхнього засвоєння, але й максимально відповідала вимогам їхньої фахової підготовки. Про попередню спробу розробки такого курсу йшлося у наших попередніх публікаціях [1].

З огляду на відзначене постає доцільність викладання вдосконаленого спеціального курсу “Поведінка людини в соціальному оточенні та соціальна робота” (замість аналогічного курсу, який читався раніше, і факти-



чно є його модернізованим варіантом, переробленим з урахуванням наявного досвіду викладання і результатів даного дослідження).

В основу концепції нового курсу покладено ідеї Л. Ітельсона про те, що одним із можливих шляхів подолання труднощів, із якими стикаються студенти при вивченні курсу психології, як і викладачі при його викладанні, є перебудова логічної структури курсу психології: “Її сутність полягає в тому, що ознайомлення студентів зі змістом психологічної науки потрібно розпочинати не з максимально відсторонених філософських абстракцій (свідомості та буття, ідеального та матеріального тощо), і не з інтроспективних понять психологічних функцій (сприйняття, уявлення, мислення тощо), а з об’єктивних фактів поведінки і діяльності. Аналіз цих конкретних фактів, що піддаються спостереженню й експериментальному дослідженню, дозволяє поступово підходити до концептуалізації їхньої сутності, вияву і формулювання природи та закономірностей тих ідеальних процесів, що не піддаються спостереженню, які синтезуються в понятті психічної діяльності” [2, с. 3]. Як стверджує автор даного підходу, багаторічний досвід практики викладання показав, що така побудова курсу психології значно полегшує її свідоме засвоєння студентами, підвищує інтерес до нього і суттєво змінює їхнє ставлення до психології. Зрозуміло, що в разі реалізації даного підходу не ставиться мета дублювати створений його автором підручник, оскільки слід вирішити завдання, які стоять саме перед викладанням курсу психології для соціальних працівників. Тобто передбачено, що в ході реалізації даного підходу він матиме дещо інше наповнення, яке відповідатиме чинним вимогам і наявним навчальним програмам.

Концепція запропонованого підходу до викладання дисциплін психологічного спрямування соціальним працівникам і покладеного в основу розробленого курсу базується на ідеї, що всі знання, які необхідно засвоїти студентам у ході фахової підготовки, можуть бути об’єднані в єдину цілісну систему знань, які відповідають як вимогам сучасної світової науки, так і запитам вітчизняної практики за допомогою викладання спеціалізованого курсу, який виконуватиме інтегруючу функцію. Запропонована Л. Ітельсоном основоположна ідея для побудови курсу психології якнайкраще відповідає реалізації такого задуму, оскільки те, що в першу чергу спостерігає соціальний працівник при виконанні посадових обов’язків, – це саме поведінка його підопічних, у якій реалізуються всі інші психологічні явища.

Виходячи з необхідності реалізації запропонованого підходу і враховуючи наведене вище, було сформульовано раціональні принципи, які мо-

жуть бути покладені в основу курсу, який передбачено розробити: створення спеціалізованого курсу, призначеного для надання психологічних знань, необхідних саме соціальним працівникам; відповідність створеного курсу рівню сучасної світової психологічної науки, а також сучасним запитам теорії та практики; наявність конструктивного підходу, який давав би змогу освоювати психологічні знання без зайвих зусиль, зробив би їх наочними і максимально близькими до вимог практичної діяльності; присутність інтегративного компонента, в результаті чого всі інші курси психології, які вивчаються, є лише розширенням і поглибленням тем центрального курсу і сприймаються як частини одного цілого, що полегшує формування цілісної системи психологічних знань у тих, хто навчається.

Викладені положення покладено в основу запропонованого курсу. Згідно з принципами педагогіки, виклад матеріалу необхідно розпочати з висвітлення історичного аспекту даної тематики. Відповідно в першому розділі поміщено теми, орієнтовані на виклад історії вивчення поведінки в різних історичних епохах. Це дає змогу студентам не лише зрозуміти еволюцію уявлень про поведінку, але й ознайомитися з різними підходами і поглядами, що слугували підґрунтям для подальших, у т. ч. сучасних уявлень.

Після висвітлення історичних передумов формування сучасних знань про поведінку передбачено надати інформацію про сучасні наукові уявлення, зокрема про чинники, що її зумовлюють. Після цього подано теми, в яких здійснено виклад сучасної теорії поведінки. Розглянуто також діяльність як специфічний різновид поведінки людини, висвітлено її особливості; далі викладено уявлення про сумісну діяльність і конфліктну поведінку.

Із дотриманням окресленої лінії логіки викладу в наступному розділі подано інформацію про чинники, що детермінують поведінку. Це індивідуальні відмінності між людьми, які розглядаються як на рівні індивіда, так і на рівні особистості. Окреслено спільне між ними і вказано на існуючі відмінності. У подальшому викладі розглянуто сучасні уявлення про процес формування поведінки. Відповідно подано інформацію про закономірності її становлення у людини, в сім'ї та в соціумі, малих і великих соціальних групах, під впливом різних соціальних інститутів тощо.

Останній розділ надає інформацію про наявні патології поведінки. Необхідність цього зумовлена тим, що у попередніх розділах було наведено сучасні наукові уявлення про поведінку в нормі, проте доволі часто в реальному житті зустрічаються різноманітні відхилення від неї. Згідно з наведеними міркуваннями розроблений курс "Поведінка людини в соціальному оточенні та соціальна робота" складається з таких розділів, тем (із переліком питань, що в них розглядаються).

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ ВИВЧЕННЯ ПОВЕДІНКИ.

**Тема 1.1. Донаукові знання про поведінку.** Уявлення про поведінку в різних народів у найдавніші часи. Уявлення про поведінку і чинники, що її зумовлюють, в античні часи. Уявлення про поведінку в Середні віки й епоху Нового часу.

**Тема 1.2. Вивчення поведінки як галузь сучасної науки.** Біхевіоризм. Експерименти Торндайка. Закони поведінки. Програма біхевіоризму. Необіхевіоризм. Соціальний біхевіоризм. Вплив біхевіоризму на сучасну науку. Практичне застосування здобутків біхевіоризму.

**Тема 1.3. Інші підходи до вивчення поведінки.** Вивчення поведінки вітчизняними дослідниками. Вивчення поведінки зарубіжними дослідниками. Сучасні дослідження поведінки і запити практичної соціальної роботи.

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ПОВЕДІНКИ.

**Тема 2.1. Потреби як чинники, що зумовлюють поведінку.** Поняття про потреби. Класифікація потреб. Теорії потреб. Ієрархія потреб. Характеристики потреб. Формування потреб. Потреби і поведінка. Потреби у фаховій роботі соціального працівника.

**Тема 2.2. Мотиви як чинники, що зумовлюють поведінку.** Поняття про мотиви. Класифікація мотивів. Функції мотивів. Теорії мотивації. Мотиваційна сфера особистості. Мотивування. Стимулювання. Формування (розвиток) мотивів. Мотивація у соціальній роботі.

**Тема 2.3. Поведінка як адаптація до умов оточення.** Поняття про поведінку. Класифікація видів поведінки. Теорія поведінки. Еволюція поведінки. Соціальна поведінка. Ситуативна поведінка. Особистісні детермінанти поведінки. Поведінка у фаховій роботі соціального працівника.

**Тема 2.4. Діяльність як видова поведінка людини.** Поняття про діяльність. Класифікація видів діяльності. Теорія діяльності. Функції діяльності. Структура діяльності. Вміння і навички. Діяльність і особистість. Діяльність у фаховій роботі соціального працівника.

**Тема 2.5. Сумісна діяльність.** Поняття про сумісну діяльність. Види груп. Характеристики груп. Сумісність у групі. Психологічний клімат у групі. Управління у групі. Взаємодія при прийнятті управлінських рішень. Управління в соціальній роботі.

**Тема 2.6. Конфліктна поведінка.** Конфліктність як риса особистості. Поняття про конфліктну поведінку. Конфліктна ситуація. Види конфліктної поведінки. Причини конфлікту. Стратегії поведінки в конфлікті. Теорії конфлікту. Проблеми, що можуть викликати необхідність втручання служб соціальної роботи.

### **РОЗДІЛ 3. ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПОВЕДІНКИ.**

**Тема 3.1. Індивідуальні відмінності як детермінанти поведінки.** Відмінності в проявах темпераменту. Відмінності в проявах характеру. Відмінності у здібностях. Відмінності в емоційних проявах. Відмінності у вольовій сфері. Врахування індивідуальних відмінностей у соціальній роботі.

**Тема 3.2. Особистісна детермінація поведінки.** Поняття про особистість. Особистість і поведінка. Якість особистості. Структура особистості. Теорії особистості. Розвиток особистості. Теорії поведінки особистості. Теорії особистості та соціальна робота.

### **РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКИ.**

**Тема 4.1. Формування поведінки в сім'ї.** Поняття про сім'ю. Види сімей. Функції сім'ї. Етапи розвитку сім'ї. Перешкоди створенню гармонійної сім'ї. Виховання. Специфіка виховання в сім'ї. Батьківський авторитет. Сім'я і школа. Сприяння сімейному вихованню у соціальній роботі.

**Тема 4.2. Формування поведінки в соціумі.** Соціалізація. Види соціалізації. Етапи соціалізації. Агенти соціалізації. Соціальні групи. Соціальна взаємодія. Референтна група. Групові феномени. Динамічні процеси у малих групах. Динамічні процеси у великих групах. Формування поведінки у соціальній роботі.

### **РОЗДІЛ 5. ПАТОЛОГІЇ ПОВЕДІНКИ.**

**Тема 5.1. Патології поведінки.** Поняття про патології поведінки. Поняття норми і критерії нормальної поведінки. Біологічні та соціальні патології. Класифікація патологічної поведінки. Патології, пов'язані з розладами психіки. Психопатії. Соціальні патології й дезадаптивна поведінка. Врахування патологій поведінки у соціальній роботі.

**Тема 5.2. Проблема формування поведінки і соціальна робота.** Сфери діяльності соціального працівника. Можливості корекції поведінки. Можливості співпраці з сім'єю, школою та фахівцями в інших галузях для корекції поведінки. Практичні методики для корекції поведінки.

Окремі питання з даних тем частково розглядалися при вивченні інших предметів, у т. ч. в курсі "Соціальна педагогіка". Засвоєння знань із даного курсу дозволить сформувати у студентів шляхом усвідомлення існуючих реалій цілісне уявлення про взаємодію різних психологічних явищ і можливості їхнього застосування на практиці. Причому розгляд можливостей застосування цих знань у практиці соціальної роботи можна продовжувати при подальшому викладі спеціальних предметів: "Вступ до практичної соціальної роботи" та ін. Апробація даного курсу підтверджує його вищу ефективність порівняно з наявним, що сприяє підвищенню рівня і якості знань із психології у студентів.

Отже, можна зробити такі висновки:

1. Здійснений огляд фахових літературних джерел із даної тематики, навчальних курсів і відповідних їм підручників свідчить, що серед них придатних для формування системи психологічних знань у соціальних працівників немає, оскільки ті, що використовуються в даний час, не відповідають завданням підготовки фахівців у сучасних умовах.

2. Підвищення ефективності процесу формування системи психологічних знань у процесі підготовки соціальних працівників можливе за рахунок реалізації запропонованого цілісного концептуального підходу, розробленого з урахуванням сучасних вимог, який можна реалізувати в межах відповідної навчальної програми за допомогою викладання спеціального курсу.

3. Згідно з використаним підходом, вивчення поведінки повинно стати одним із провідних завдань підготовки соціальних працівників, що диктується практикою соціальної роботи, оскільки саме поведінка є інтегративним показником активності людини; всі інші психологічні явища необхідно розглядати з точки зору їх ролі в організації та здійсненні поведінки.

4. Для подолання ряду типових труднощів, що виникають у студентів під час вивчення психології та оптимізації процесу формування системи психологічних знань у фахівців соціальної сфери, доцільно запровадити викладання запропонованого курсу “Поведінка людини в соціальному оточенні та соціальна робота”, який дав би змогу поєднати розрізнені знання, отримані при вивченні дисциплін психологічного циклу в цілісну систему знань.

У подальшому передбачено дослідити кількісні та якісні показники підвищення ефективності формування системи психологічних знань при впровадженні викладання даного курсу.

#### **Посилання:**

1. *Вінтюк Ю. В.* Формування системи психологічних знань у процесі підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників / *Ю. В. Вінтюк* // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Чернівці, 2007. — С. 43—46.
2. *Ительсон Л. Б.* Лекции по общей психологии / *Л. Б. Ительсон*. — Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. — 896 с.
3. *Маклаков А. Г.* Общая психология / *А. Г. Маклаков*. — С.-Пб. : Питер, 2001. — 592 с.
4. *Максименко С. Д.* Загальна психологія / *С. Д. Максименко*. — К. : ЦВЛ, 2008. — 256 с.
5. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения / *В. Д. Менделевич*. — С.-Пб. : Речь, 2005. — 445 с.
6. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія / *Л. Е. Орбан-Лембрик*. — К. : Академ-видав, 2005. — 448 с.
7. Психология : учебник / Под ред. *А. А. Крылова*. — М. : Проспект, 1999. — 584 с.

8. Психология : учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — С.-Пб. : Питер, 2009. — 656 с.
9. Психология : учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. — М. : Высшее образование, 2008. — 660 с.
10. Психологія / За ред. Ю. Л. Трофімова. — К. : Либідь, 2008. — 560 с.
11. Савчин В. М. Загальна психологія / В. М. Савчин. — К. : Академвидав, 2011. — 461 с.
12. Шамионов Р. М. Психология социального поведения личности / Р. М. Шамионов. — Саратов : ИЦ “Наука”, 2009. — 186 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Vintiuk Yu. V. Formuvannia systemy psykholohichnykh znan u protsesi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv ta sotsialnykh pratsivnykiv (Formation of psychological knowledge while training social workers). // Preparation of social teachers and social workers in Ukraine in the context of the Bologna Process: Proceedings of International scientific and practical conference. Chernivtsi, 2007. P. 43—46.
2. Itel'son L. B. Lekcii po obshhej psihologii (Lectures on general psychology). Minsk, Moscow, 2000. 896 p.
3. Maklakov A. G. Obshhaja psihologija (General Psychology). St.-Petersburg, 2001. 592 p.
4. Maksymenko S. D. Zahalna psykholohiya (General Psychology). Kyiv, 2008. 256 p.
5. Mendelevich V. D. Psihologija deviantnogo povedenija (Psychology of deviant behavior). St.-Petersburg, 2005. 445 p.
6. Orban-Lembryk L. E. Sotsialna psykholohiia (Social Psychology). Kyiv, 2005. 448 p.
7. Psihologija : uchebnik (Psychology : Textbook). [Ed. by A. A. Krylov]. Moscow, 1999. 584 p.
8. Psihologija : uchebnik dlja gumanitarnyh vuzov (Psychology : Textbook for liberal arts colleges). / V. N. Druzhinin (ed.). St.-Petersburg, 2009. 656 p.
9. Psihologija : uchebnik dlja pedagogicheskikh vuzov (Psychology Textbook for schools of education). / B. A. Sosnovskiy (ed.). Moscow, 2008. 660 p.
10. Psykholohiya (Psychology). / Yu. L. Trofimov (ed.). Kyiv, 2008. 560 p.
11. Savchyn V. M. Zahalna psykholohiya (General Psychology). Kyiv, 2011. 461 p.
12. Shamionov R. M. Psihologija social'nogo povedenija lichnosti (Psychology of individual's social behavior). Saratov, 2009. 186 s.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2014

**Ю. Винтюк**

**Формирование системы психологических знаний будущих социальных работников**

В статье представлен разработанный автором спецкурс, предназначенный для формирования системы психологических знаний будущих социальных работников в ходе изучения дисциплин психологического направления. На основании осмотра литературных источников осуществлен обзор имеющихся подходов к преподаванию дисциплин психологического профиля специалистам разных специальностей, в том числе будущим социальным работникам, и проведен их анализ. Исходя из полученных результатов, предложен рациональный подход к преподаванию психологических дисциплин студентам, обучающимся по специальности “Социальный работник”, направленный на преодоление выявленных недостатков; сформулирована концепция предложенного подхода и её основополагающие принципы. Приведено описание разработанной программы базового специализированного курса психологии для социальных работников, созданной с применением предложенного подхода. Автор делает вывод, что повышение эффективности процесса формирования системы психологических знаний в процессе подготовки социальных работников возможно за счет реализации предложенного целостного концептуального подхода, разработанного с учетом современных требований.

**Ключевые слова:** преподавание дисциплин психологического направления, психологические знания, социальная работа, профессиональная подготовка, формирование системы знаний.

*Yu. Vintyuk*

### **Formation of a System of Future Social Workers' Psychological Knowledge**

The article presents, designed by the author, the special course aimed at forming the system of psychological knowledge for future social workers while studying the disciplines of the psychological direction. Based on the literature survey a review of existing approaches to teaching psychological disciplines to different specialties, including future social workers, and their analysis is carried out. Based on the obtained results, the author offers a rational approach to teaching psychology courses to students who study at the “Social worker” specialty, aimed at overcoming the identified deficiencies; and formulates the concept of the proposed approach and its fundamental principles. The article presents the description of the developed program of the basic specialized course of psychology for social workers, created with the use of the proposed approach. The author concludes that the efficiency of the process of forming a system of psychological knowledge while training social workers is possible through the implementation of the proposed holistic conceptual approach developed to meet modern standards.

**Key words:** teaching of disciplines of psychological direction, psychological knowledge, social work, professional training, formation of knowledge system.

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

УДК 373.7

*Аліна Чеботарьова*

## **СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Висококваліфіковані та конкурентоспроможні робітники, здатні ставити і вирішувати нестандартні завдання, привносити нову якість у суспільне та виробниче життя, були і будуть потрібні завжди, тим більше в сучасних умовах переходу України до ринкових відносин, структурної перебудови економіки. Тому нагальною потребою є підвищення ефективності та якості професійної підготовки учнів ПТНЗ з урахуванням законів ринку праці. Така здатність визначається рівнем сформованості особистісно-професійної готовності працівника до трудової діяльності.

Одним із варіантів підвищення підготовки учнів у закладах професійної освіти є формування їхньої психологічної готовності до трудової діяльності, тобто розвиток мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових, соціально-особистісних та інших компонентів готовності до праці.

Дослідження психологічної готовності були започатковані у 60-ті роки минулого століття. Із самого початку і дотепер до розкриття змісту та функцій поняття “готовність” як окремого психологічного терміна науковці підходять із різних, причому часто суперечливих теоретико-методологічних позицій.

У науковій літературі поняття “готовність” часто має варіативне смислове наповнення. Так, у С. Рубінштейна готовність має низку тлумачень, це – стан, установка, момент у розвитку динамічних тенденцій особистості, здібність, момент інтеграції зусиль перед виконанням певних дій [12, с. 34].

“Готовність до дій” у психологічній енциклопедії тлумачиться як приведення в активний стан усіх психологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій [12, с. 113].

Важливим внеском у розробку зазначеного психологічного терміна в галузі психології праці й інженерної психології були праці В. Бодрова, К. Гуревича, В. Зінченка, В. Когана, М. Левітова, В. Муніпова та ін. Змістові характеристики поняття “готовність до трудової діяльності” досліджувалися Г. Баллом, І. Зязюном, О. Леонтьєвим, Г. Ложкіним, П. Перепелицею, К. Платоновим, Н. Побірченко, В. Рибалкою, С. Рубінштейном, Б. Федоришином, Т. Якимович та ін. У вітчизняній психології поняття “готовність” найбільш послідовно розроблене в роботах Г. Костюка та



його школи в галузі педагогічної психології [7, с. 44]. На сучасному етапі наукових досліджень визначаються такі підходи до вивчення психологічної готовності: особистісний (Б. Ананьєв, А. Ковальов, І. Кон, Г. Костюк, П. Платонов та ін.); функціональний (Є. Ільїн, Т. Кудрявцев, М. Левітов, Л. Нерсисян, З. Решетова та ін.); особистісно-діяльнісний (О. Анциферова, Л. Вітковська, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Томчук, І. Якиманська).

Мета статті – охарактеризувати складові психологічної готовності майбутніх кваліфікованих робітників до професійної діяльності.

*Психологічна готовність до праці* визначається специфікою та процесуально-змістовим характером трудової діяльності. У наукових роботах Є. Клімова [5, с. 15] надається детальний опис *психологічного змісту трудової діяльності*, який розглядається як системне психологічне утворення, що характеризується чотирма *диференційованими ознаками*.

*Першою ознакою трудової діяльності* є передбачення суспільно значущого результату праці, який містить структурні елементи: суспільні вимоги, прогнозування адекватних результатів праці, усвідомлення суспільно ціннісного значення результатів, емоційний зміст уявлень про результати власної трудової діяльності.

*Другою психологічною ознакою* є усвідомлення особистістю необхідності й обов'язковості досягнення заданого результату та має гностичні й афективні складові. *Гностична* знаходить відображення в рефлексії почуття відповідальності перед суспільством, *афективна* – в емоціях, станах, міжособистісних відносинах, переживаннях і пов'язана зі “стабільністю – мінливістю” перебігу діяльності.

*Третьою психологічною ознакою праці* є оволодіння зовнішніми і внутрішніми засобами діяльності. Її компоненти виступають: *гностичний* – знання зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності; *операційний* – практичне володіння засобами діяльності; *афективний* – відповідні емоційні переживання, стани, міжособистісні відносини.

*Четвертою психологічною ознакою праці* є орієнтування в особистісних виробничих відносинах, а саме: *гностичний* компонент – уміння підтримувати взаємовідносини з людьми; *афективний* компонент – емоційні переживання стосовно взаємодії у трудовому колективі.

У роботах Н. Кузьміної [8, с. 67] *готовність до праці випускників ПТНЗ* розглядається як складне багаторівневе утворення, що включає особистісні й операційні компоненти, зокрема установку на працю, професійно необхідні якості, особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфери, інтерес до обраної професії. Дослідниця виділяє *ста-*

дії професійного становлення особистості, основу яких складають рівні сформованої готовності до трудової діяльності.

*Перша стадія* – формування професійних намірів (особистісна готовність до професійної підготовки на основі знань, умінь і навичок, розвиток технічного мислення, а також установку на навчально-виробничу діяльність).

*Друга стадія* характеризується готовністю особистості до обраної професії, до входження в колектив і систему виробничих відносин.

Розглянемо основні підходи до структури готовності до професійної діяльності.

*Структуру готовності до професійного самовизначення* дослідники розглядають як процес прийняття рішень, через який індивід формує й оптимізує баланс свідомого вибору трудової діяльності, професійних намірів, мотиваційних інтересів, прагнень і можливостей для освоєння певною професією [3; 9; 12].

На думку Г. Костюка, *структура готовності до професійної діяльності* включає: загальне позитивне ставлення до праці на користь суспільства, працездатність, розуміння того, що праця – це обов’язок кожної людини; знання певного кола професій, їх змісту та вимог, перспектив їх розвитку, шляхів отримання кваліфікації; наявність певних професійних інтересів; адекватну самооцінку, знання своїх індивідуальних особливостей [7, с. 17].

У визначенні поняття “*трудова діяльність*” акцентується увага на понятті “*праця як основний вид людської діяльності*”, спрямованому на задоволення особистісних і соціальних потреб.

Праця є вирішальною умовою формування та розвитку здібностей особистості, розумових і моральних якостей, фізичної сили. Будь-яку людську працю можна віднести до однієї з груп: фізичної, розумової чи творчої.

*Фізична праця* є історичною формою праці, що виникла завдяки відокремленню духовного виробництва від матеріального; вид діяльності, націлений на виробництво речей, предметів споживання, яким переважно займаються селяни та робітники.

*Розумова праця* – форма праці, історично виділена на основі відокремлення духовного виробництва від матеріального; особливий вид діяльності, спрямований на виробництво ідей (наукових, філософських, правових, моральних тощо), яким займається переважно інтелігенція.

*Творча праця* – своєрідний вид праці, у процесі якої відбувається створення нового та корисного для людини; особливий вид діяльності (мистецтво, література, техніка, педагогіка, управління) людини, здатної продукувати якісно нові матеріальні й духовні цінності. Творчість – це джерело новаторства у виробленні матеріальних і духовних цінностей.

Сучасні дослідники на основі аналізу ринку праці виділяють ще один вид праці – конкурентний. *Конкурентна праця* – це такий вид діяльності людини, в результаті якої створюються матеріальні або духовні цінності, що задовольняють потреби людини і суспільства в цілому, та який здійснюється в умовах вільного суперництва між суб'єктами ринкової економіки [4, с. 7].

Трудова діяльність у найбільш досконалих її формах виражає всю багатогранну сутність людини. Учнівська молодь повинна усвідомлювати, що саме у трудовій діяльності, у творчій праці знаходять свій діє прояв усі сподівання, наміри та почуття особистості. Трудова діяльність як прерогатива виключно людини характеризується тим, що людина ще на початку процесу праці уявляє собі її кінцевий результат. У трудовій діяльності розкривається безпосередній зв'язок між прагненням, спонуканням, у яких виражається потреба, і способом її задоволення.

Психологічна готовність до трудової діяльності є істотною передумовою її цілісності, регулювання, стійкості й ефективності. Готовність є цілісним вираженням особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, установки, емоційно-вольові якості, знання, уміння і навички; допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, використовувати особисті якості, досвід, зберігати самоконтроль та реорганізуватися за потреби.

У структурних моделях готовності до трудової діяльності увагу в основному акцентовано на таких складових: фахові знання, вміння, навички, досвід (когнітивна складова); усвідомлення можливостей реалізації свого потенціалу (рефлексивно-цілеутворююча складова); знання умов праці, її організації, попиту, оплати тощо (мотиваційна складова); морально-етична зрілість особистості фахівця (ціннісно-орієнтаційна складова); сформованість позитивної “Я-концепції” (емоційно-ціннісна складова).

Психологічна готовність особистості до трудової діяльності є *синтезом взаємопов'язаних структурних компонентів*: *когнітивного* (індивідуально-вікові новоутворення, особистісні компетенції, морально-етичні норми, професійна етика, такт, рефлексія, емпатія тощо); *мотиваційного* (професійна спрямованість, позитивне ставлення до праці, процесуально-змістова зацікавленість професією, прагнення до самореалізації за фахом, потреба в досягненні успіху, просоціальна мотивація до трудової діяльності); *емоційно-вольового* (самоменеджмент, активність, асертивність, діловитість, принциповість, ініціативність, задоволення від успішно виконаної роботи); *оцінчного* (самопізнання, самоаналіз, самоприйняття, адекватна самооцінка та самоствавлення, самоцінність, самоповага, почуття гідності); *гностичного* (володіння способами та прийомами необхідних психологічних технологій).

Як зазначає М. Гінзбург, формування психологічної готовності суб'єкта до трудової діяльності забезпечується розвитком таких особистісних детермінант, як *мотиваційна спрямованість на трудову діяльність, професійна компетентність* (володіння фахово-економічними знаннями), *комунікативні навички та вміння ділової контактності, емоційно-ціннісне почуття самоповаги* [3, с. 18].

На думку Є. Клімова, психологічна готовність до будь-якої професії може бути повністю сформована лише в діяльності, а професійна діяльність для людини, яка ще не працює, – це діяльність майбутнього [5, с. 29]. Оскільки зовнішні впливи завжди діють через внутрішні, тобто через особистісні умови, то готовність людини до дії є усвідомленням нею своїх потреб, для задоволення яких необхідно активізувати особисті психічні та фізіологічні потреби.

Отже, стан психологічної готовності до професійної діяльності учнів як майбутніх фахівців має складну динамічну структуру, що є виявом сукупності їх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових якостей.

Таким чином, *готовність до трудової діяльності* доцільно вивчати як психологічне утворення, у якому поєднуються і взаємодіють особистісні детермінанти, що є важливими системоутворючими чинниками формування особистості майбутнього робітника.

А. Маркова, Е. Зеєр, Є. Клімов [4; 5; 9] розглядають *психологічні умови, що сприяють формуванню та розвитку психологічної готовності учнів ПТНЗ до професійної діяльності*: розвиток особистісної спрямованості учнів на здобуття робітничих професій; активізація розвитку когнітивної компетентності учнів як потенційних фахівців; становлення ділової контактності учнів на засадах соціально-комунікативної активності; формування емоційно-ціннісного почуття самоповаги.

Впровадження ринкових форм господарювання вимагають підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно працювати в новій соціально-економічній ситуації. Пошук і створення нових орієнтирів у підготовці фахівців вимагають удосконалення системи професійної освіти, головним завданням якої є розвиток професійно спрямованої особистості, яка прагне до самореалізації.

Л. Божович [1, с. 118] розглядає спрямованість як систему стійких домінуючих мотивів, які визначають цілісну систему особистості. У контексті цього підходу особистість організовує свою поведінку в умовах дії декількох мотивів, визначає мету діяльності та за допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює її, стримуючи небажані, хоча й сильніші, мотиви.

Професійно орієнтована спрямованість формується на підґрунті досить складної ієрархічної системи диспозицій особистості. Диспозиції (у дослівному перекладі з англійської – “спрямованість духу”) виявляють центр змістовного відношення “Я – світ”, визначають мотиваційний вектор соціальної поведінки, сприяють ефективності життєдіяльності особистості. Професійно орієнтована спрямованість визначається переліком критеріїв, що характеризують ставлення особистості до обраної спеціальності, відображають внутрішню готовність до праці, спрямованої на задоволення власних потреб та інтересів, визначають стратегію її діяльності.

У психолого-педагогічній літературі спрямованість на трудову діяльність розглядається як “інтерес до професії та схильність займатися нею”, як “узагальнена форма ставлення до професійної праці, що складається з окремих оцінок суб’єктом ступеня особистісної значущості (привабливості – непривабливості) різних аспектів трудової діяльності.

О. Вітковська [2, с. 36] зазначає, що спрямованість особистості виявляється в різних сферах людської діяльності, насамперед, у професійній, трудовій; проявляється на ранніх етапах розвитку особистості та в період ранньої юності стає центральним особистісним новоутворенням, яке, з одного боку, формується в результаті багатогранного соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення у процесі здійснення навчально-професійної діяльності, а з іншого – зумовлює і самовизначення, і діяльність, і самореалізацію.

*Основними показниками спрямованості на трудову діяльність є:* наявність ідеалів, пов’язаних з обраною професією, що є носіями індивідуально значущих цінностей, моральних норм поведінки і ділових стосунків; різнобічність і стійкість пізнавальних інтересів у сфері набутої професії; сформованість особистісних і соціально значущих мотивів самопідготовки, самореалізації та подальшого самовдосконалення; мотивація до праці (наявність морально-ціннісних орієнтацій на суспільно корисну мету); потреба у творчій активності й ініціативності у проблемних ситуаціях у сфері трудової діяльності; здатність до прогнозування свого майбутнього.

Спрямованість проявляється у спілкуванні, взаємодії, встановленні ділових контактів, ефективність яких залежить від адекватного емпатійного взаєморозуміння. Емпатія вважається важливим фактором морального розвитку особистості, сприяє розвитку гуманних стосунків, альтруїстичного стилю поведінки.

Переважає більшість учених вважає емпатію необхідною умовою професійно-трудової самореалізації, в основі якої виділяють роль емоційно-вольових і когнітивних процесів.

В основі розвитку *емпатійної спрямованості* лежить загальнолюдська потреба – потреба в іншій людині. У юнацькому віці відбувається усвідомлення цієї потреби, її узагальнення і трансформація у відповідні інтереси, мотиви, цінності. В основі емпатійних інтересів проявляються спрямовані прагнення: зрозуміти позицію іншої людини, навчитися пізнавати емоційний, предметний та соціальний світ із її точки зору. Бажаннями емпатійно спрямованого суб'єкта є прагнення до самовдосконалення, творчий пошук в оптимізації взаємодії з іншими людьми, побажання їм добра тощо.

Процес формування психологічної готовності до трудової діяльності учнів зумовлений зростанням їх соціальної ролі, зокрема всебічним розвитком їх потенційних можливостей. Сьогодні, коли здійснюється активний пошук і оновлення всіх сфер суспільства, відчувається потреба у фахівцях, які спроможні створювати здоровий психологічний клімат у колективі, уміють слухати і спілкуватися з людьми, здатні аналітично мислити, запобігати або вирішувати конфліктні ситуації, тобто в людях активної соціально-комунікативної позиції.

Важливою складовою у структурі психологічної готовності до праці є емоційно-ціннісне почуття самоповаги. Усвідомлення майбутніми робітниками зростаючої ролі професійної освіти є важливою психологічною умовою розв'язання завдань особистісного розвитку. Провідним чинником особистісного розвитку визначено психологічний феномен “самоповага”.

Психологічні особливості розвитку самоповаги у професійному орієнтуванні учнів ПТНЗ на трудову діяльність у наукових психолого-педагогічних дослідженнях чітко не простежується і не є предметом наукового вивчення. Вважаємо, що в загальнотеоретичному плані самоповагу слід розглядати як важливу якість особистості майбутнього фахівця; досліджувати її в загальній структурі спрямованості особистості, зокрема у системі емоційно-ціннісного самоставлення; визначати як необхідну психологічну умову професійної самореалізації молодого фахівця.

С. Рубінштейн [12, с. 174] до групи рис, що характеризують ставлення до себе, відносить почуття власної гідності, скромність, самооцінку, впевненість у собі, самолюбство та гордість. Вчений наголошує на значущості для особистісного розвитку шанобливого ставлення до себе: “Достойне і шанобливе ставлення до себе є позитивною рисою – у міру того, наскільки сама людина є представником гідної справи, носієм цінних ідей”.

Учнівська молодь ПТНЗ, яка усвідомлює і позитивно оцінює свої здібності й можливості, проявлятиме до себе шанобливе ставлення і самоповагу. Почуття самоповаги – важлива умова гармонійного і різнобічного розвитку учня, гарант його життєздатності та готовності до самореалізації.

Таким чином, становлення особистості професіонала, формування необхідних професійних якостей, знань умінь та навичок є досить багатограним і тривалим процесом, який починається з моменту виникнення бажання навчатися, освоювати професію і продовжується поетапною підготовкою до неї.

Одним зі шляхів підвищення ефективності підготовки учнів професійної школи є формування та розвиток їхньої психологічної готовності до трудової діяльності, тобто розвиток мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових, соціально-особистісних компонентів готовності учнів до майбутньої трудової діяльності.

**Посилання:**

1. *Божович Л. И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков / *Л. И. Божович.* — Питер Ком, 2009. — 228 с.
2. *Вітковська О. І.* Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / *О. І. Вітковська.* — К. : Науковий світ, 2001. — 92 с.
3. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43—52.
4. *Зеер Э. М.* Психология профессионального образования / *Э. М. Зеер, А. М. Павлова.* — М. : Педагогика, 2007. — 201 с.
5. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда : учебник / *Е. А. Климов.* — М. : ЮНИТИ, 2008. — 350 с.
6. Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти України // Професійно-технічна освіта. — 1998. — № 2. — С. 2—5.
7. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / *Г. С. Костюк.* — М. : Педагогика, 2008. — 304 с.
8. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя производственного обучения профтехучилища / *Н. В. Кузьмина.* — С.-Пб. : Питер, 2008. — 181 с.
9. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / *А. К. Маркова.* — К. : НПУ, 2007. — 252 с.
10. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / *Н. С. Пряжников.* — С.-Пб. : Питер, 2008. — 181 с.
11. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. *О. М. Степанов*]. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / *С. Л. Рубинштейн.* — С.-Пб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bozhovich L. I.* Izuchenie motivacii povedenija detej i podrostkov (Studying motivation of children and adolescents' behavior). St.-Petersburg, 2009. 228 p.
2. *Vitkovska O. I.* Profesiine samovyznachennia osobystosti i praktychni aspekty profesiinoi konsultatsii (Professional self-identity and practical aspects of professional consulting). Kyiv, 2001. 92 p.
3. *Ginzburg M. R.* Psihologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredelenija (Psychological content of personal self-determination). // Issues of Psychology, 1994. № 3. P. 43—52.
4. *Zeer Je. M., Pavlova A. M.* Psihologija professional'nogo obrazovanija (Psychology of vocational education). Moscow, 2007. 201 p.
5. *Klimov E. A.* Vvedenie v psihologiju truda : uchebnik (Introduction to the psychology of labor : Textbook). Moscow, 2008. 350 p.
6. Kontseptsiiia Derzhavnoho standartu profesiino-tekhnichnoi osvity Ukrainy (The concept of the State standard of vocational education of Ukraine). // Vocational Education, 1998. № 2. P. 2—5.

7. *Kostjuk G. S.* Izbrannye psihologicheskie trudy (Selected Psychological Works). Moscow, 2008. 304 p.
8. *Kuz'mina N. V.* Professionalizm dejatel'nosti prepodavatelja proizvodstvennogo obuchenija proftehuchilishha (The professionalism of activities of vocational training teacher in vocational school). St.-Petersburg, 2008. 181 p.
9. *Markova A. K.* Psihologija professionalizma (Psychology of professionalism). Kyiv, 2007. 252 p.
10. *Priazhnikov N. S.* Profesional'noe i lichnostnoe samoopredelenie (Professional and personal self-determination). St.-Petersburg, 2008. 181 p.
11. *Psyhologichna entsyklopediia* (Psychological encyclopedia). / [Author-compiler *O. M. Stepanov*]. Kyiv, 2006. 424 p.
12. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshhej psihologii (Fundamentals of General Psychology). St.-Petersburg, 1999. 720 p.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2013

*А. Чеботарьова*

### **Составляющие психологической готовности будущих рабочих к профессиональной деятельности**

В статье раскрыты некоторые аспекты проблемы психологической готовности будущих квалифицированных рабочих к трудовой деятельности. Рассмотрена структура готовности учащихся профессионально-технических учебных заведений к трудовой деятельности и ее психологические признаки. Освещены основные составляющие готовности личности к трудовой деятельности. Автор делает вывод, что становления личности профессионала, формирование необходимых профессиональных качеств, знаний умений и навыков является достаточно многогранным и длительным процессом, который начинается с момента возникновения желания учиться, осваивать профессию и продолжается поэтапной подготовкой к ней. Одним из путей повышения эффективности подготовки учащихся профессиональной школы является формирование и развитие их психологической готовности к трудовой деятельности, то есть развитие мотивационных, когнитивных, эмоционально-волевых, социально-личностных компонентов готовности учащихся к будущей трудовой деятельности.

**Ключевые понятия:** профессиональная подготовка, готовность к трудовой деятельности, психологическая готовность, профессиональная компетентность.

*А. Chebotareva*

### **Components of Future Workers' Psychological Readiness for Professional Activity**

The article reveals some aspects of future workers' psychological readiness for employment. The structure of readiness of vocational schools students for work and its psychological symptoms are considered. The basic components of the individual willingness to work are highlighted. The author concludes that the professional formation of the person, the formation of necessary professional qualities, knowledge and skills is quite versatile and long process that starts with the emergence of the desire to learn, to master a profession and continues gradual preparation for it. One of the ways to improve the training of vocational school students is the formation and development of their psychological readiness for work, i. e. the development of motivational, cognitive, emotional and volitional, social and personal components of students' preparedness for future employment.

**Key concepts:** training, readiness for work, psychological readiness, professional competence.

Рецензент – доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло



УДК 377.1:37.014.5

*Ірина Гриджук***АДАПТАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА  
“СТИЛЬ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ”**

Психологічні дослідження прийняття рішень людини в умовах невизначеності включають аналіз як когнітивних складових, так і особистісних аспектів регуляції його виборів [4; 7]. Також достатньо розробленим є питання індивідуально-особистісних властивостей, які, ймовірно, опосередковують регуляцію рішень і дій саме в ситуаціях прийняття рішення. Розроблені й адаптовані опитувальники, які спрямовані на дослідження рівня толерантності/інтолерантності до невизначеності (опитувальник А. Фернхема в адаптації Т. Корнілової, 2009 р.), готовності до ризику, раціональності (опитувальник Т. Корнілової), уважності, втечі, прокрастинації та надуважності (опитувальник Л. Манна в адаптації Т. Корнілової, 2013 р.). Згадані опитувальники є засобами діагностики складових стилю прийняття рішень.

Опитувальник “Мій стиль прийняття рішень” (My decision-making style) Г. Сілвера та Р. Хансона спрямований саме на дослідження стилю прийняття рішення в цілому, а не окремих його компонентів. Це і зумовило вибір опитувальника для адаптації.

Метою дослідження є адаптація опитувальника “Мій стиль прийняття рішень” українською мовою, тобто створення еквівалентного варіанту інструмента з урахуванням етнолінгвістичних особливостей популяції.

Т. Індіна розглядає прийняття рішень як контрольований процес і вважає, що прийняття рішень може бути проаналізоване і як процес, і як результат, і як різновидність процесу вибору або вирішення завдання [4].

Прийняття рішень – процес неоднозначний, який включає в себе декілька компонентів: когнітивний (інтелектуальний, раціональний), який має на увазі генерування нових ідей, конструювання можливих альтернатив рішення, аналіз і оцінку ситуації, вибір вірного рішення; емоційний та поведінковий. Крім того, важливим є врахування емоційного компонента рішення. Крім емоцій, на прийняття рішення можуть також впливати інші психологічні компоненти: мотиви, цінності, установки, світогляд, особливості характеру людини. Третій компонент рішення – поведінковий – є безпосередньою практичною реалізацією прийнятого рішення, його здійснення. Він включає різноманітні стилі та стратегії реалізації, темп і швидкість, гнучкість, варіативність або ригідність.

На прийняття рішення може впливати безліч факторів: особистісний профіль людини, ситуація й обставини, думка значущого оточення, наявність необхідної інформації, потреби і мотиви, рівень інтелекту, готовність піти на ризик і багато іншого [5; 8].

Як уже зазначалося, достатньо розроблені значення індивідуально-особистісних властивостей, які опосередковують регуляцію рішень. Значним вкладом у дослідження цього питання є розробки Т. Корнілової.

Дослідниця зазначає, що у питанні про те, які складові інтелектуально-особистісного потенціалу в першу чергу пов'язані з продуктивними рішеннями, переважний акцент робиться на найбільш вивчених особистісних властивостях (від тривожності до особистісних рис із факторів великої п'ятірки). Разом із тим Ю. Козелецький зазначає, що в ситуаціях прийняття рішення з характеристиками вибору можуть корелювати, наприклад, характерологічні властивості, зокрема "мотиваційні тенденції" за опитувальником Едвардса [5; 7].

Окремі дослідники (Е. Завершнева, В. Зінченко, Т. Корнілова) однією з особистісних рис, яка впливає на прийняття рішення, вважають толерантність до невизначеності, яка в широкому розумінні трактується як "здатність людини приймати конфлікт і напруження, які виникають у ситуації подвійності, протистоять незв'язаності інформації, приймати неминуче, не відчувати себе некомфортно перед ситуацією невизначеності". Становлення цього поняття бере початок у теорії рис Р. Олпорта [1; 2; 3; 7].

Ефективним інструментарієм дослідження рівня толерантності до невизначеності є "Новий опитувальник толерантності-інтолерантності до невизначеності" А. Фернхема в апробації Т. Корнілової, адаптований у 2009 р. [7].

Ще одними особистісними властивостями, які відображають характеристики особистісної регуляції виборів суб'єкта (як прийняття рішень) у контексті життєвих ситуацій, є готовність до ризику та раціональність.

Ці властивості стали основою для опитувальника "Особистісні фактори прийняття рішень" Т. Корнілової (2011 р.). В основі добору пунктів опитувальника лежала методика Q-сортування німецького психолога Х. Вольфрама, що включала спочатку 3 шкали: нерішучість, ризикованість і раціональність. В опитувальнику Т. Корнілової були посилені дві останні шкали, а шкала нерішучості усунена, оскільки виявилася пов'язаною з тривожністю, але не з характеристиками виборів суб'єкта. Російськомовна модифікація включає 2 шкали: 1) особистісна готовність до ризику; 2) суб'єктивна раціональність.

Готовність до ризику в концепції Т. Корнілової розуміється як особистісна властивість саморегуляції, що дозволяє людині приймати рішення і діяти в си-

туаціях невизначеності. Це не стільки особистісна диспозиція, скільки досить генералізована характеристика способів виходу суб'єкта із ситуацій невизначеності. Як індивідуальна характеристика ця готовність припускає також оцінку суб'єктом свого минулого досвіду. Шкала "раціональності" вимірює готовність обдумувати свої рішення і діяти при можливо повному орієнтуванні в ситуації, що може характеризувати різні, у т. ч. і ризиковані рішення суб'єкта.

Ще однією адаптацією Т. Корнілової є "Мельнбурнський опитувальник прийняття рішень" (2013 р.). Його обґрунтування будується на використанні теорії конфлікту І. Дженіс та Л. Манна, у якій йдеться про три умови, які визначають опору людини на той чи інший копінг у стресовій ситуації при прийнятті рішень: 1) обізнаність про серйозні ризики, пов'язані з бажаними альтернативами; 2) надія знайти кращу альтернативу; 3) віра в те, що людина у своєму розпорядженні має достатню кількість часу для пошуку та зважування альтернатив. У цій моделі особа, яка приймає рішення, розуміється як суб'єкт, що перебуває в ситуації психологічного стресу, який намагається впоратися з мотиваційними й емоційними "силами", що конфліктують у регуляції вибору. Опитувальник містить такі шкали: "уважність", "втеча", "прокрастинація" та "надуважність".

Опитувальник "Стиль прийняття рішень" (My decision-making style) був розроблений Г. Сілвером та Р. Хансоном і адаптований для Департаменту освіти Джорджії у 2003 р. Він складається з шести запитань із чотирма варіантами відповідей, кожен із яких включений до однієї зі шкал (разом – 24 запитання). Для прикладу наводимо перше запитання опитувальника.

*Приймаючи рішення, я застосовую такий підхід:* а. Думаю над рішенням, розглядаю його з різних точок зору, аналізую варіанти й обираю найбільш логічне рішення. б. Виходжу за межі фактів, щоб побачити ширшу картину ситуації, а прийняття рішення довіряю своїй інтуїції. с. "Заглиблююся" у рішення, щоб зрозуміти, що відчуватиму я й інші люди, й обираю той варіант, правильність і прийнятність якого я відчуваю. д. Поступовими кроками, спираючись на свій попередній досвід, обираю той варіант, який є прагматичним і реалістичним.

Опитувальник містить чотири шкали: послідовний стиль прийняття рішень, логічний, глобалістичний і стиль прийняття рішень на основі привабливості. Згідно з інструкцією, досліджуваному пропонується прочитати запитання та варіанти відповідей, обрати один і оцінити його за такими критеріями: 5 – я роблю це практично весь час; 4 – я роблю це часто; 3 – я роблю це більш ніж половину часу; 0 – я роблю це рідко або ніколи. Максимальна сума балів повинна становити 5 балів. Наприклад, якщо досліджуваний оцінив один із варіантів 4-ма балами, то він повинен присвоїти один бал ще одному варіанту (табл. 1).

**Приклади відповідей досліджуваних, згідно з оригінальною інструкцією**

<b>Запитання №1</b>	<b>Запитання №1</b>	<b>Запитання №1</b>
A=3	A=4	A=3
B	B=1	B
C=2	C	C=1
D	D	D=1

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі завдання: 1) здійснення перекладу англійської версії українською мовою; 2) забезпечення еквівалентності оригіналу і кінцевої версії опитувальника; 3) адаптація опитувальника до етнолінгвістичних особливостей популяції; 4) оцінка надійності та валідності отриманого інструмента.

На етапі перекладу над опитувальником працювали: 1) переклад оригіналу здійснювала Точинська-Дзюбек Оксана Григорівна (магістр кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка); 2) розробку попередньої версії опитувальника провели Гриджук Ірина Олегівна (аспірант кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка) та Точинська-Дзюбек Оксана Григорівна; 3) в експертизі та створенні тест-версії опитувальника брали участь Партико Тетяна Борисівна (кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка), Гриджук Ірина Олегівна.

На етапі розробки попередньої версії опитувальника було прийняте рішення про внесення змін до інструкції у зв'язку з її складністю в оригінальному варіанті. Досліджуваним пропонувалося заповнити бланк відповідей згідно з трьома варіантами інструкції: 1) оригінального, запропонованого авторами; 2) проранжувати відповіді до кожного запитання (цифрою "1" позначався варіант, який використовується найчастіше, цифрою "2" – варіант, який використовується часто, але менше; цифрою "3" – варіант, який використовується ще рідше, та цифрою "4" – варіант, який використовується найрідше); 3) оцінити кожний варіант відповіді відповідно до частоти його використання (1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – час від часу; 4 – часто; 5 – дуже часто).

На етапі адаптації опитувальника до етнолінгвістичних особливостей популяції проводилося пілотажне тестування й інтерв'ювання респондентів. У пілотажному дослідженні взяли участь 80 осіб віком від 20 до 55 років, з них 44 жінки та 36 чоловіків – студенти факультету іноземних мов

Львівського національного університету імені Івана Франка та особи, які вільно володіють англійською мовою (філологи та перекладачі), в результаті якого було проведено децентрінг (внесення змін в опитувальник за результатами інтерв'ювання) та створено остаточну версію опитувальника.

Оцінку надійності інструмента, отриманого внаслідок мовної та культурної адаптації опитувальника Г. Сілвера та Р. Хансона на визначення стилів прийняття рішень, було виконано за допомогою визначення коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха (оцінка внутрішньої консистентності).

Оцінка конструктивної валідності української версії здійснювалася шляхом визначення її факторної структури. За допомогою конфірмаційного факторного аналізу (КФА) було перевірено, наскільки структура, яка задається ключем оригіналу опитувальника, узгоджується з отриманими на українській вибірці емпіричними даними.

**Характеристика групи досліджуваних.** Дослідження проводилося з квітня по червень 2013 р. Була проведена попередня адаптація опитувальника “Стиль прийняття рішень” українською мовою на групі досліджуваних загальною чисельністю 205 осіб. З них 80 осіб увійшли до групи для проведення пілотажного тестування; для валідизації українського варіанту опитувальника кількість досліджуваних склала 125 осіб віком від 22 до 56 років, з них 67 чоловіків і 58 жінок. Опитування проводилося у груповій та індивідуальній формах на добровільних засадах, одним із мотивів участі у дослідженні була гарантія отримання індивідуальних результатів у роздрукованому варіанті або ж електронною поштою.

#### **Результати дослідження.**

Як уже зазначалося, для емпіричної перевірки відповідності попередньої української версії опитувальника й оригіналу було проведене дослідження, у якому взяли участь 80 осіб. Всім досліджуваним спочатку пред'являвся оригінал опитувальника, а потім її український варіант. Інструкція давалася тією мовою, що і текст опитувальника. Інтервал між заповненнями двох варіантів становив приблизно один тиждень.

Для перевірки надійності опитувальника оцінювалася внутрішня узгодженість кожної шкали. Внутрішня консистентність визначалася розрахунком коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха. Коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха для кожної шкали розраховувався три рази, для кожного варіанту інструкції (табл. 2).

Як бачимо з таблиці 1, коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха при опрацюванні опитувальника згідно з оригінальною інструкцією (варіант 1) є доволі низьким для кожної шкали, що підтверджує припущення про певну складність інструкції, складеної авторами опитувальника. Проте з двох запропонованих нових варіантів досить високі показники є лише в останньому

(№ 3). Інструкція, яка передбачає ранжування характеристик, пропонованих до кожного запитання, також викликала певні труднощі у досліджуваних, що і відобразилося у значеннях коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха.

Таблиця 2

**Значення коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха для шкал української версії опитувальника “Стиль прийняття рішень” для 1, 2 та 3 варіантів інструкції при  $p < 0,05$**

Назва шкали	Коефіцієнт $\alpha$ -Кронбаха		
	Варіант 1	Варіант 2	Варіант 3
Послідовний стиль	0,34	0,27	<b>0,6</b>
Логічний стиль	0,46	0,56	<b>0,78</b>
Глобалістичний стиль	0,26	0,28	<b>0,61</b>
Стиль вибору на основі привабливості	0,44	0,53	0,52

При опрацюванні опитувальника згідно з третім варіантом інструкції значення коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха є доволі високими для кожної шкали, що дозволяє зробити висновок про їх гомогенність і продовжити адаптацію опитувальника.

В якості основного методу валідизації був використаний конфірматорний факторний аналіз (КФА), який дозволяє аналізувати весь багатовимірний об'єм даних і наділений строгими статистичними критеріями. У ході побудови моделі кожен пункт опитувальника відноситься дослідником до тієї чи іншої шкали, а аналіз отриманих результатів підтверджує (чи спростовує) правильність такого віднесення, тобто чи справді той чи інший пункт суттєво працює на цю шкалу.

Конфірматорний факторний аналіз був застосований для кожного з трьох варіантів інструкції української версії. Проте для варіантів 1 та 2 ми не отримали статистично достовірних результатів, що свідчить про статистичну невідповідність емпіричних даних і теоретичної моделі.

Щодо третього варіанту інструкції ми бачимо (табл. 3), що запитання 3А (шкала послідовний стиль прийняття рішень: приймаючи рішення у стресових ситуаціях, я найчастіше так заглиблююся у деталі, що випускаю з уваги загальну картину) та запитання 3С (шкала логічний стиль прийняття рішень: приймаючи рішення у стресових ситуаціях, я найчастіше так зосереджуюсь на аналізі рішень, що не можу розпізнати міжособистісні потреби-свої власні та інших людей) є виключеними, тобто не мають статистично значущого впливу на відповідні шкали опитувальника. Проте, враховуючи розмір групи досліджуваних, дана модель потребує перевірки на етапі повної адаптації опитувальника.

Загалом результати КФА підтверджують вибір третього варіанту інструкції як основного при подальшій адаптації опитувальника.

Таблиця 3

**Результати конфірмаційного факторного аналізу  
для шкал української версії опитувальника  
“Стиль прийняття рішень” (3 варіант інструкції)**

	<b>Parameter Estimate</b>	<b>Standard Error</b>	<b>T-Statistic</b>	<b>Prob. Level</b>
(s1)-1-□[д21]	0,376	0,075	5,029	0,000
(s1)-2-□[д22]	0,633	0,063	10,032	0,000
(s1)-3-□[a23]	<b>0,041</b>	<b>0,083</b>	<b>0,497</b>	<b>0,619</b>
(s1)-4-□[б24]	0,474	0,070	6,742	0,000
(s1)-5-□[д25]	0,641	0,063	10,193	0,000
(s1)-6-□[a26]	0,592	0,065	9,156	0,000
(s2)-7-□[a21]	0,721	0,041	17,404	0,000
(s2)-8-□[б22]	0,783	0,036	21,620	0,000
(s2)-9-□[c23]	<b>0,060</b>	<b>0,076</b>	<b>0,788</b>	<b>0,431</b>
(s2)-10-□[c24]	0,652	0,047	13,769	0,000
(s2)-11-□[a25]	0,705	0,043	16,445	0,000
(s2)-12-□[б26]	0,746	0,039	18,942	0,000
(s3)-13-□[б21]	0,440	0,076	5,771	0,000
(s3)-14-□[a22]	0,614	0,071	8,656	0,000
(s3)-15-□[б23]	0,314	0,081	3,883	0,000
(s3)-16-□[a24]	0,569	0,072	7,918	0,000
(s3)-17-□[c25]	0,353	0,080	4,440	0,000
(s3)-18-□[c26]	0,489	0,074	6,581	0,000
(s4)-19-□[c21]	0,296	0,085	3,499	0,000
(s4)-20-□[c22]	0,237	0,086	2,755	0,006
(s4)-21-□[д23]	0,199	0,087	2,298	0,022
(s4)-22-□[д24]	0,440	0,081	5,446	0,000
(s4)-23-□[б25]	0,662	0,084	7,838	0,000
(s4)-24-□[д26]	0,540	0,081	6,661	0,000

Таким чином, проаналізовано адаптовані опитувальники, які спрямовані на дослідження особистісних аспектів прийняття рішень. Виділено такі якості, що лежать в основі прийняття рішень: толерантність/інтолерантність до невизначеності, готовність до ризику, раціональність, уважність, надуважність, втеча та прокрастинація. Проведена попередня адаптація опитувальника “Стиль прийняття рішень” (Decision-making style by Harvey F. Silver & J. Robert Hanson) українською мовою, в результаті якої отримані надійні, внутрішньо узгоджені шкали. Було здійснено розробку нових варіантів інструкції для опитувальника та перевірку кожного з них. Виявлено, що з трьох запропонованих варі-

антів (варіант, поданий авторами, та два нових) лише у випадку третього отримано найбільш надійні та валідні результати.

За допомогою конфірматорного факторного аналізу було перевірено статистичний вплив кожного пункту опитувальника на відповідну шкалу. Встановлено, що пункти А та С (запитання № 3) не мають такого взаємозв'язку зі шкалами 1 та 2.

У перспективі подальших досліджень є повна адаптація опитувальника з використанням нового варіанту інструкції.

**Посилання:**

1. *Завершнева Е. Ю.* Принципы неопределенности и дополнителности в квантовой механике и психологии: Проблема методологических заимствований / *Е. Ю. Завершнева* // Вестник Московского университета. — Сер. 14. Психология. — 2002. — № 1. — С. 75.
2. *Зажогина Н. В.* Психологические особенности принятия решения в процессе группового взаимодействия [Электронный ресурс] / *Н. В. Зажогина* // Педагогика и психология: Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. — 2010. — № 4. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-prinyatiya-resheniya-v-protseste-grupпового-vzaimodeystviya>.
3. *Зинченко В. П.* Толерантность к неопределенности: новост или психологическая традиция? / *В. П. Зинченко* // Человек в ситуации неопределенности / Гл. ред. *А. К. Болотова*. — М. : ТЕИС, 2007. — С. 9—33.
4. *Индина Т. А.* Психологические техники принятия решений в условиях неопределенности [Электронный ресурс] / *Т. А. Индина* // Бизнес-ключ. — 2009. — Режим доступа : <http://www.indina-consulting.com/viewstati.php?langu=ru&id=62>.
5. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений / *Ю. Козелецкий*; [Перевод с польск. (в соавторстве с *Г. Е. Минцем*)]. — М. : Прогресс, 1979. — 502 с.
6. *Корнилова Т. В.* Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация [Электронный ресурс] / *Т. В. Корнилова* // Психологические исследования. — 2013. — Т. 6 (31). — С. 4. — Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>
7. *Корнилова Т. В.* Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / *Т. В. Корнилова* // Психологический журнал. — 2010. — № 31 (1). — С. 74—86.
8. *Saris W.* Formulation of real life decisions: a study of foreign policy decisions / *W. Saris, I. Gallofer* // Acta Psychologica, 1983. — N 56. — P. 247-265.

**References (transliterated and translated):**

1. *Zavershneva E. Ju.* Principy neopredelennosti i dopolnitel'nosti v kvantovoj mehanike i psihologii: Problema metodologicheskikh zaimstvovaniy (Principles of uncertainty and complementarity in quantum mechanics and psychology: Problem of methodological loans). // Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology, 2002. № 1. P. 75.
2. *Zazhogina N. V.* Psihologicheskie osobennosti prinjatija reshenija v processe gruppovogo vzaimodeystviya (Psychological features of the decision-making in the process of group interaction [Electronic resource]. // Pedagogy and Psychology: Bulletin of M. Sholokhov State Humanitarian University of Moscow, 2010. № 4. — Mode of access : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-prinyatiya-resheniya-v-protseste-grupпового-vzaimodeystviya>.
3. *Zinchenko V. P.* Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psihologicheskaja tradicija? (Tolerance for uncertainty: the news or psychological tradition?). // Man in a situation of uncertainty / A. K. Bolotova (ed.). Moscow, 2007. P. 9—33.



4. *Indina T. A.* Psihologicheskie tehniki prinjatija reshenij v uslovijah neopredelennosti (Psychological techniques of decision-making under conditions of uncertainty). [Electronic resource] // Business Key, 2009. — Mode of access : <http://www.indina-consulting.com/viewstati.php?langu=ru&id=62>.
5. *Kozeleckij Ju.* Psihologicheskaja teorija reshenij (Psychological theory of decisions). [Translated from Polish. (in collaboration with *G. E. Mints*)]. Moscow, 1979. 502 p.
6. *Kornilova T. V.* Mel'burgzhskij oprosnik prinjatija reshenij: russkojazychnaja adaptacija (Melburg questionnaire of decision-making: Russian-language adaptation [Electronic resource]. // Psychological Research, 2013. Vol. 6 (31). P. 4. — Mode of access : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>
7. *Kornilova T. V.* Novyj oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti (The new questionnaire of tolerance-intolerance for uncertainty). // Psychological Journal, 2010. № 31 (1). P. 74—86.
8. *Saris W., Gallofer I.* Formulation of real life decisions: a study of foreign policy decisions // Acta Psychologica, 1983. № 56. P. 247—265.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2014

*И. Гриджук*

### Адаптация опросника “Стиль принятия решений”

Проанализированы адаптированные опросники, направленные на исследование личностных аспектов принятия решений. Выделены такие качества, лежащие в основе принятия решений: толерантность / интолерантность к неопределенности, готовность к риску, рациональность, внимательность, сверхвнимательность, бегство и прокрастинация. Проведена предварительная адаптация опросника “Стиль принятия решений” (Decision-making style by Harvey F. Silver & J. Robert Hanson) на украинском языке, в результате которой получены надежные, внутренне согласованные шкалы. Были осуществлены разработка новых вариантов инструкции для опросника и проверка каждого из них. Выявлено, что из трех предложенных вариантов (вариант, представленный авторами, и два новых) только в случае третьего получено наиболее надежные и валидные результаты. С помощью конфирматорного факторного анализа было проверено статистическое влияние каждого пункта опросника на соответствующую шкалу.

**Ключевые слова:** стиль принятия решений, надёжность, валидность, конфирматорный факторный анализ.

*I. Hrydzhuk*

### Adaptation “Decision-Making Style” Questionnaire

The article deals with the analysis of adopted questionnaires aimed at researching personal aspects of decision-making. The author highlights the following qualities that underlie decision-making, namely: tolerance / intolerance for uncertainty, willingness to risk, rationality, care, over care, flight and procrastination. A preliminary adaptation of “Decision-making Style” questionnaire (by Harvey F. Silver & J. Robert Hanson) into the Ukrainian language is made and as a result reliable, internally consistent scales are obtained. The development of new variants of the questionnaire instructions with checking each of them is carried out. Within the three proposed options (the version presented by the authors, and two new ones) only in the case of the third one the most reliable and valid results are gained. Using confirmatory factor analysis, the statistical effect of each item of the questionnaire to the appropriate scale is verified.

**Key words:** decision-making style, reliability, validity, confirmatory factor analysis.

Рецензент – кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник Н. І. Волошко

УДК 159.923

*Оксана Шибрук*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ “Я-КОНЦЕПЦІЇ” МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ**

Процес становлення професіонала починається від початку навчання у спеціальному навчальному закладі та залежить від різноманітних об’єктивних (організаційних, соціально-психологічних та інших) та суб’єктивних (особливостей особистості, забезпечення успішного функціонування у професії, самосвідомість, наявності комплексу здібностей до професійної мотивації) факторів. Лише поєднання цих двох взаємопов’язаних факторів забезпечує успішну професійну діяльність [1, с. 57]. Необхідність глибокого психологічного вивчення особистості майбутнього рятувальника є реальною потребою часу, тому що ця професія відноситься до однієї з найскладніших, не лише тому, що пов’язана з постійним ризиком, а у зв’язку з тим, що серед багатьох інших професій відноситься до категорії “людина – людина”. Вміння адекватно сприймати ту чи іншу людину, розуміти її приховані та явні мотиви поведінки, легко встановлювати неформальні контакти, – це характеристики, професійно значущі для майбутнього пожежника.

Професійна “Я-концепція” розглядається в основному в психологічній науці (Р. Бернс, У. Джемс, В. Столін, А. Прихожан). Цій проблемі присвячені праці С. Джанерьян, Р. Каламаж, Г. Католик, І. Торгаєвої, Л. Онуфрієвої та С. Ренке. Аналіз зазначеної проблеми представлений також в акмеології та психології розвитку. Проблемні питання “Я-концепції” вивчено у роботах А. Деркача, Л. Лідак та О. Погребної.

Мета дослідження полягає в аналізі підходів до проблеми формування та становлення професійної “Я-концепції” особистості.

У наукових дослідженнях виділяють дві загальні форми “Я-концепції”: Я-реальне та Я-ідеальне. Поняття “Я-реальне” віддзеркалює уявлення особистості про себе, про те, який я є. “Я-ідеальне” – це уявлення особистості про себе з урахуванням бажань, тобто відображення виразу “яким би я хотів бути” [2, с. 46].

Ще однією формою загальної “Я-концепції” є професійна “Я-концепція” особистості або “Я-професійне”. У свою чергу, професійна “Я-концепція” особистості також може бути реальною й ідеальною. Професійна “Я-концепція” описується такими поняттями: професіо-

налізм (В. Буткевич, Є. Климов, А. Маркова, Н. Жигайло), професійна компетентність (М. Карпетова, Н. Костилева, І. Кривчанський), професійна майстерність (Н. Бакланова, О. Деркач), професійне ставлення (А. Фонарьов, Р. Каламаж, Е. Зеєр), професійне самовизначення (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев), професійні здібності (В. Кузнецов, М. Паламарчук, С. Ступніцька), професійне мислення (М. Кашапов, І. Пасічник), професійна придатність (М. Калашников).

Оскільки професійна “Я-концепція” є частиною загальної “Я-концепції” особистості, виникає питання про їхнє співвідношення. Очевидно, що чим більший сенс для людини має професія, тим більшою мірою професійна “Я-концепція” визначає її загальну “Я-концепцію” (К. Абульханова-Славська, Т. Кудрявцев, В. Шегуров, З. Рябікіна, О. Фонарьов).

Отже, розглянемо варіанти співвідношення загальної та професійної “Я-концепцій”.

1. Професійна “Я-концепція” наближається до загальної “Я-концепції”. Вона є відображенням різноманітних відносин особистості, що виходять за межі її професійної діяльності. У цьому випадку людина є “ширшою” за свою професію.

2. Загальна “Я-концепція” звужена до професійної “Я-концепції”. Цей феномен описаний низкою авторів (Г. Абрамова, Г. Горянська, Є. Фромм). У цьому випадку професія сприймається як єдина сфера докладання сил, реалізації себе як особистості.

3. У професійній “Я-концепції” не представлено ставлення до професії в усьому його різноманітті. Загальна та професійна “Я-концепція” звужені до уявлень про себе, що відображають лише окремі сторони професії. У цьому випадку людина є “вужчою” за свою професію [13, с. 56].

Для дослідження особливостей професійної “Я-концепції” необхідно виявити її характеристики. У психології описані такі характеристики уявлень: чуттєво-предметний характер, модальність, опосередкованість, суб’єктивність, усвідомленість, контрольованість, узагальненість, тимчасова віднесеність, повнота, лабільність, адекватність (Ф. Василюк, В. Ганзен, А. Гостєв, Б. Ломов, І. Натальїна, С. Рубінштейн, І. Якіманська) [9, с. 73].

С. Джанерьян запропонував такі характеристики професійної “Я-концепції”, як повнота, форма опису, несуперечність, суб’єктивність, прийняття себе.

1. Повнота професійної “Я-концепції” зумовлюється наявністю або відсутністю її компонентів. Психологи визнають цінність повної структури професійної самосвідомості. Більшість дослідників вважає, що різноманіття (однобічність) форм відносин особистості, наявність (відсутність) структур-

них компонентів професійної “Я-концепції” (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) характеризує повну (неповну) професійну “Я-концепцію”.

2. Провідна форма відносин – перевага того або іншого компонента у структурі “Я-концепції” – є характеристикою, на яку вказують багато авторів. Вони зазначають, що перевага у структурі як повної, так і неповної професійної “Я-концепції” певного компонента (впливів, інтенцій, констатації, почуттів) свідчить про те, що відповідна форма відносин є для людини провідною.

3. Погодженість різних психічних структур низкою дослідників розглядається як необхідна умова їх нормального функціонування і найважливіша їхня характеристика (Н. Антонова, О. Белінська, Р. Берне, М. Гінзбург, Т. Карцева, Є. Клімов, І. Кон, Л. Мітіна, З. Рябікіна, В. Столін, В. Отрут).

4. Широта професійної “Я-концепції”. Як відомо, О. Лазурський серед параметрів відносин виділяв їхню широту або обсяг, під чим розумів кількість об’єктів, що захоплюють інтерес людини, або сторін об’єкта, на яке поширюється її ставлення.

5. Суб’єктність розглядається як цілісна характеристика активності людини, що розкривається в сукупності її діяльності та продуктивність цієї діяльності (Б. Ананьєв); у сукупності відносин, реалізованих нею у діяльності (О. Леонтєв); в організації своєї поведінки, перетворенні її в усвідомлений і довільний акт (Л. Виготський); у здатності погоджувати задум і реалізацію, ідеальну й реальну дію в процесі опосередкування (Л. Ельконін, Б. Ельконін). Отже, суб’єктність розглядається як стійка цілісна характеристика активності людини, що проявляється в її поведінці, психічних процесах і практичній діяльності та є важливою характеристикою професійної “Я-концепції” особистості [6, с. 12].

Ряд дослідників зазначають, що професійна “Я-концепція” – уявлення про себе як професіонала.

Так, за А. Реаном, професійна “Я-концепція” — це уявлення особистості про себе як професіонала, що складається з ідеального образу “Я-професіонал”, реального образу “Я”, дзеркального “Я” та професійної самооцінки фахівця [13, с. 88].

Такої ж думки дотримується І. Торгаєва, яка вказує, що особистісно – професійна “Я-концепція” є сформованою, відносно стійкою, узагальненою системою функціонування знань і уявлень індивіда про себе як про особистість і суб’єкт професійної діяльності на підставі самооцінки.

Л. Онуфрієва також наголошує, що зміст професійної “Я-концепції” складають уявлення про себе стосовно різних сторін професії та кар’єри, щодо професійного оточення, характеристик самої людини, близьких їй людей, членів родини, життєвих і сімейних подій, життєвих ситуацій [12, с. 39].

Відповідно до теорії “Я-концепції” Д. Сьюпера, люди прагнуть обрати професію, яка відповідає сформованим у них уявленням про себе. Стверджуючи себе в професії, вони домагаються самоактуалізації, роблять те, що, як їм видається, може принести найбільше задоволення та максимально сприяти особистісному зростанню.

П. Шавір характеризує професійну “Я-концепцію” як вибіркову активність самосвідомості, що підпорядковується завданню професійного самовизначення і проявляється в усвідомленні себе суб’єктом професійної діяльності [7, с. 11].

Р. Каламаж розглядає професійну “Я-концепцію” як змістову сферу “Я-концепції” особистості, що відображає усвідомлення себе суб’єктом професійної діяльності, характеризується професійно-діяльнісним змістом “Я-образів”, забезпечує інтеріоризацію професійної діяльності й умов її здійснення в систему значень і особистісних смислів фахівця, інтегрує психічні компоненти особистості та професійно важливі якості, здійснює саморегуляцію поведінки і відносин у професійній сфері, забезпечує планування саморозвитку себе як професіонала та самореалізації в професії [6, с. 14].

В акмеологічному словнику професійне “Я” визначається як вибудоване особистістю узагальнення із сукупності оцінок своїх професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю й ефективності своєї роботи, кар’єри, способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу й узагальнення помилок і труднощів і одночасно – бачення свого професійного становлення [5, с. 34].

Т. Кудрявцев – один із перших вітчизняних психологів, які глибоко досліджували проблему професійного становлення особистості – обрав у якості критерію ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності й виділив такі стадії професійного становлення особистості: виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку, попереднього орієнтування та залучення до різних сфер праці в загальноосвітній школі; власне професійне навчання, тобто цілеспрямована підготовка до професійної діяльності; процес входження в професію, що характеризується її активним оволодінням і знаходженням свого місця в колективі; повна або часткова реалізація особистості у професійній праці [12, с. 45].

Відповідно до зазначених критеріїв, процес формування професійної “Я-концепції” майбутніх рятівників відбувається на основі загального розвитку особистості та попереднього орієнтування та під час фахового навчання. За Є. Іванченко, у цей період здійснюється засвоєння спеціальних навичок і вмінь шляхом спілкування між майбутніми фахівцями і викладачами (у вигляді трансляції викладачем особистісного та суспільного професійного до-

свіду), адаптація до нового соціального статусу майбутнього фахівця. Під адаптацією слід розуміти, на думку З. Курлянд, професійну допомогу з боку викладачів майбутнім спеціалістам у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння ними майбутньої професії. Паралельно з цим має місце спілкування у мікросередовищі (відносини у колективі студентів, спілкування з друзями) тощо. Особистість взагалі не може існувати без спілкування. Процес соціалізації, завдяки якому відбувається розвиток особистості, нерозривно пов'язаний із міжособистісними відносинами. Особистість людини формується під впливом багатьох чинників. Однак брак спілкування у будь-якому вияві, дефіцит міжособистісних відносин призведуть до деградації та регресу розвитку особистості. Що стосується професійних міжособистісних відносин, то основою такого виду спілкування є загальні міжособистісні відносини. Тому важливим моментом формування позитивної професійної “Я-концепції” майбутніх фахівців є розвиток їхніх професійних міжособистісних відносин [10, с. 94].

Важливість професійних міжособистісних відносин полягає у тому, як викладач-професіонал спрямовуватиме потік інформації на свідомість майбутнього фахівця. Особливістю цього процесу є те, що викладач повинен транслювати позитивну інформацію майбутньому спеціалісту з метою формування позитивної професійної “Я-концепції”. На рівні “Я-реального” відбувається: стійке засвоєння професійних знань, формується реальний образ “Я-професіонал”; оцінка реального образу “професіонал” з погляду відповідності його ідеальному образу “Я-професіонал”, професійне самовдосконалення, що є останньою сходинкою в ієрархії потреб майбутнього фахівця; міжособистісні відносини відображаються у спілкуванні у вигляді замкнутого кола: майбутній спеціаліст – викладач – професіонал.

На рівні “Я-дзеркального” відбувається відображення у свідомості майбутнього фахівця ставлення до його особистості інших професіоналів, причому в деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів. Звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значущих професіоналів. У цьому випадку професійні міжособистісні відносини виступають у вигляді стимулювання до вдосконалення особистості майбутнього фахівця [8, с. 97].

З. Становських проведено дослідження динаміки уявлень про себе й образу “Я-професіонал” у процесі професійного становлення та з'ясовано, що образ професіонала під час навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим і структурованим. Згідно з її гіпотезою, будь-який процес професійного навчання має забезпечувати можливість актуалізації кризи ідентичності [7, с. 67].

Професор Н. Жигайло, аналізуючи етапи освоєння професії, виділяє такі рівні професіоналізму: допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала); професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює і виконує все, що від неї потрібно, з високою якістю); суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, те, що називається “акме” – вершина професійних досягнень); псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато “браку” в роботі, або сама деградує як особистість); постпрофесіоналізм (людина може бути “професіоналом у минулому”, “екс-професіоналом”, а також може виявитися порадиником, наставником для інших фахівців) [3, с. 39].

На кожному новому етапі розвитку соціально-економічних відносин у суспільстві соціальне середовище містить певну притаманну саме сучасному часу інформацію, яка є відображенням ціннісних орієнтацій кожного з поколінь. На думку І. Безменової, кожне з поколінь має своє неповторне соціальне середовище, у якому відображається “Я як об’єкт”. Система ціннісних орієнтацій, як підкреслює О. Столик, виступає у ролі гаранта формування і розвитку особистості, що є підставою до подальшого самостійного життя [4, с. 76].

Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця узгоджені із загальними ціннісними орієнтаціями особистості, потребами, рівнем домагань, з амбіціями майбутнього спеціаліста. Адаптувавши вислів П. Ігнатенка до фахового навчання, отримаємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців — це ті потреби, які вони спроможні втілити у свою професійну діяльність, всі ті домагання, яких майбутній спеціаліст прагне досягти під час фахового навчання і з якими пов’язує свою професійну діяльність [1, с. 27].

Як було зазначено, потреби є інтерпретацією ціннісних орієнтацій. Потреба – стан людини, який виступає джерелом її активності, організовує і спрямовує особистісні процеси, уяву і поведінку (за Т. Обуховою). Отже, потребу можна задовольнити лише цілеспрямованими діями. Ієрархія потреб майбутніх фахівців виглядає таким чином: 1. Потреба у визначенні професії за фахом. 2. Потреба в оволодінні професією за обраним фахом. 3. Потреба в реалізації професійних якостей особистості. 4. Потреба у професійному самовдосконаленні.

Щоб задовольнити потребу в професійному самовдосконаленні, необхідно задовольнити всі попередні потреби. Проте для того, щоб на науковому рівні сформувані позитивну професійну “Я-концепцію”, недостатньо лише декларування ієрархії потреб, потрібне їх усвідомлення особистістю. Усвідомлення потреб відповідає за реалізацію професійного шляху особи-

стості. Це відбувається тому, що процес професійного становлення (вибір професії, постановка та реалізація професійних цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) є досить тривалим процесом, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу [11, с. 56]. Професійна “Я-концепція” є складовою професійної самосвідомості, яка, у свою чергу, є втіленням у життя потреб майбутнього фахівця.

Отже, під час становлення професійної “Я-концепції” на рівні “Я-ідеального” відбувається становлення ідеального образу “Я-професіонал”. Важливим процесом у цьому випадку є інтеграція знань у єдину картину (це може бути об’єднання особистісних рис відомих професіоналів), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації, які спрямовують особистість на установки досягнення цього образу, тобто спрямовують майбутнього фахівця на професійну самореалізацію.

У зв’язку з цим стало можливим виділити такі умови формування професійної “Я-концепції” майбутнього рятівника: формування в майбутніх спеціалістів ідеальної моделі “професіонал” за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслювання особистого і професійного досвіду викладача й офіцера; актуалізація уваги особистості майбутнього спеціаліста на порівнянні свого реального й ідеального образів “Я-професіонал” за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем і майбутніми фахівцями; стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх рятівників для досягнення ідеального образу “Я-професіонал”.

З огляду на зазначене, провідними психолого-педагогічними умовами формування професійної “Я-концепції” в умовах професійної підготовки майбутніх рятівників є: втілення професійних міжособистісних відносин у процес професійної підготовки; застосування особистісного підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; актуалізація професійної самосвідомості з метою фахового самовизначення для досягнення професійного самовдосконалення. Якщо зазначені вище психолого-педагогічні умови формування позитивної професійної “Я-концепції” майбутніх спеціалістів втілювати у фахове навчання, то держава прийме у свої лави кваліфікованих, конкурентоспроможних, всебічно розвинутих спеціалістів.

***Посилання:***

1. *Безменова И. К.* Ценностные ориентации старшеклассников (теоретический обзор работ) / МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2001. — 4 с.
2. *Джеймс У.* Психология / Под ред. *Л. А. Петровской.* — М. : Педагогика, 1991. — 368 с.
3. *Жигайло Н. І.* Комунікативний менеджмент : навчальний посібник. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. — 368 с.



4. *Жигайло Н. І.* Соціально-економічна діагностика : навчальний посібник. — Львів : Новий Світ, 2008. — 224 с.
5. *Ігнатенко П. Р.* Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 118—123.
6. *Каламаж Р. В.* Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів / *Р. В. Каламаж* // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. — Острог, 2006. — Вип. 7. — С. 156—164.
7. *Католик Г. В.* Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / *Г. В. Католик*. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. — 406 с.
8. *Кон І. С.* Открытия “Я”. — М., 1978. — 245 с.
9. *Максименко С. Д.* Генезис существования личности. — К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. — 240 с.
10. *Начлаждян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. — Ереван, 1988. — 364 с.
11. *Пасічник І. Д.* Психологічні характеристики індивідуального мислення // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск: “Сучасні дослідження когнітивної психології”. — Острог : Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2009. — Вип. 13. — С. 3-14.
12. Професійна мобільність майбутніх фахівців : навчально-методичний посібник. — Одеса : СМІЛ, 2004. — 120 с.
13. *Реан А.* Психология и педагогика / *А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум*. — С.-Пб. : Питер, 2004. — 432 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Bezmenova I. K.* Cennostnye orientacii starsheklassnikov (teoreticheskij obzor rabot) (Valuable orientations of senior pupils (theoretical overview)) / *M. V. Lomonosov State University of Moscow*, 2001. 4 p.
2. *James W.* Psihologiya (Psychology). / *L. A. Petrovskaya* (ed.). Moscow, 1991. 368 p.
3. *Zhyhailo N. I.* Komunikatyvnyi menedzhment : navchalnyi posibnyk (Communicative management : Tutorial). Lviv, 2012. 368 p.
4. *Zhyhailo N. I.* Sotsialno-ekonomichna diahnozyka : navchalnyi posibnyk (Socio-economic diagnosis: Tutorial). Lviv, 2008. 224 p.
5. *Ihnatenko P. R.* Akseolohiia vykhovannia: vid terminolohii do postanovky problem (Axiology of education: from terminology to the formulation of the problem). // *Pedagogy and Psychology*, 1997. № 1. P. 118—123.
6. *Kalamazh R. V.* Ya-kontseptsiia yak skladova profesiinoi samosvidomosti yurystiv (Self-concept as a part of professional identity of lawyers). // *Scientific Notes. A series of “Psychology and Pedagogy”*. Ostroh, 2006. Vol. 7. P. 156—164.
7. *Katolyk H. V.* Psykholohiia formuvannia profesiinoi Ya-kontseptsii praktychnoho psykholoha (Psychology of psychologist’s professional self-concept formation). Lviv, 2013. 406 p.
8. *Кон І. С.* Otkrytija “Ja” (Discovery of the “Self”). Moscow, 1978. 245 p.
9. *Maksimenko S. D.* Genezis sushhestvovaniia lichnosti (The genesis of personality). Kyiv, 2006. 240 p.
10. *Nachlazhdjan A. A.* Social’no-psiologicheskaja adaptacija lichnosti (Socially-psychological adaptation of personality). Yerevan, 1988. 364 p.
11. *Pasichnyk I. D.* Psykholohichni kharakterystyky indyvidualnoho myslennia (Psychological characteristics of individual thinking). // *Scientific Notes. A series of “Psychology and Pedagogy”*. Special Issue : “Recent studies of cognitive psychology”. Ostroh, 2009. Vol. 13. P. 3—14.

12. Profesiina mobilnist maibutnikh fakhivtsiv : navchalno-metodychnyi posibnyk (Professional mobility of future specialists : Textbook). Odesa, 2004. 120 p.
13. *Rean A., Bordovskaja N., Rozum S.* Psihologija i pedagogika (Psychology and Pedagogy). St.-Petersburg, 2004. 432 p.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2014

***О. Шибрук***

**Особенности формирования и становления профессиональной “Я-концепции” будущих спасателей**

В статье осуществлен анализ проблемы формирования профессиональной “Я-концепции”, ее содержания, основных характеристик и этапов профессионального становления личности. Рассмотрены варианты соотношения общего и профессионального “Я-концепции”. Выделены условия формирования профессиональной “Я-концепции” будущего спасателя. Ведущими психолого-педагогическими условиями формирования профессиональной “Я-концепции” в условиях профессиональной подготовки будущих спасателей в высшем учебном заведении являются: воплощение профессиональных межличностных отношений в процессе профессиональной подготовки; применение личностного подхода к организации учебного процесса в высших учебных заведениях; актуализация профессионального самосознания с целью профессионального самоопределения для достижения профессионального самосовершенствования. Если указанные выше психолого-педагогические условия формирования позитивной профессиональной “Я-концепции” будущих специалистов воплощать в профессиональное обучение, то государство примет в свои ряды квалифицированных, конкурентоспособных, всесторонне развитых специалистов.

**Ключевые слова:** будущий спасатель, самосознание, самореализация, формирование, становление, общая “Я-концепция”, профессиональная “Я-концепция”.

***О. Shybruk***

**Features of Professional Development and “Self-concept” for Future Firefighter**

This paper analyzes the problem of forming a professional “Self-concept” and its contents, the main characteristics and stages of professional identity formation. The options of general and professional “Self-concept” ratio are considered. The author determines the conditions of the future firefighters’ professional “Self-concept” formation. The leading psycho-pedagogical conditions of professional “Self-concept” formation under the training of future rescuers in higher education are the following: the embodiment of professional interpersonal relationships in the process of training; the use of personal approach to the organization of educational process at higher educational institutions; the actualization of professional consciousness for the purpose of professional self-determination to achieve professional improvement. If the above-mentioned psychological and pedagogical conditions of future specialists’ positive professional “Self-concept” formation are embodied in professional training, the state will take qualified, competitive, well-rounded professionals.

**Keywords:** future firefighter, self-awareness, self-realization, creation, formation, general “Self-concept”, professional “Self-concept”.

Рецензент – кандидат психологічних наук М. В. Бастун

УДК 159.99

*Ярина Андрушко***ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

На сучасному етапі реформування МВС України актуальною залишається проблема вдосконалення системи відбору та підготовки персоналу ОВС, здатного виконувати покладені на нього обов'язки на високому професійному рівні; підтримки належного рівня професійної майстерності впродовж усього періоду служби, попередження вірогідної професійної деформації персоналу.

При реформуванні системи освіти, зокрема професійної, існує також необхідність в обґрунтуванні її форм і змісту. Йдеться про загальну концепцію професійного становлення особистості майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

Тому, зважаючи на зростання “людського фактора”, постає питання щодо якісної підготовки майбутніх фахівців ОВС. Як відомо, в юнацькому віці багато молодих людей мають ідеалізоване, романтичне уявлення про діяльність правоохоронців, що формується на образах героїв детективів (наприклад, А. Каменська, Дукаліс), розповідях рідних і знайомих, зустрічах із працівниками міліції, безпосередньою участю у заходах щодо дотримання дисципліни та законності у складі громадських організацій. Та насправді ці уявлення бувають, зазвичай, віддалені від реальності.

Більшість психологічних теорій, насамперед, стосується проблем навчання загалом, а не професійного навчання працівників органів внутрішніх справ (Г. Балл, П. Гальперін, В. Давидов, Е. Зеєр, Є. Клімов, С. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Б. Федоришин та ін.). Чимало науковців звертають увагу на психологічні аспекти професійної діяльності (теорії задоволення від праці – В. Врум, Л. Грін, Е. Лавлер, І. Портер; теорії гармонії з оточенням Д. С'юпера; теорія професійної поведінки Й. Голланда), хоча вони є фрагментарними і розглядають лише окремі аспекти професійного функціонування людини, яка працює. Жодна з існуючих теорій не висвітлює психологічні особливості та закономірності поведінки особистості, зокрема у допрофесійний (підготовчий) період.

Серед сучасних дослідників проблеми професіоналізації майбутніх працівників ОВС виокремлюються такі аспекти дослідження цієї тематики: а) теоретичні положення, пов'язані з концепцією єдності психіки та діяльності, яка розробляється у вітчизняній психології (Л. Виготський, Г. Ко-

стюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); б) принципи системного підходу в психології (П. Анохін, С. Бочарова, Б. Ломов, В. Шадріков та ін.); в) системно-структурний підхід до проблеми особистості (Б. Анан'єв, П. Анохін, Г. Балл, В. Мерлін, К. Платонов, В. Семиченко та ін.); г) системно-структурний підхід до аналізу професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, О. Бандурка, С. Бочарова, Н. Глуханюк, Е. Зеєр, Є. Климов, Б. Ломов, В. Моляко, В. Небиліцин, Н. Чепелева, В. Шадріков та ін.); д) теоретичні положення, пов'язані з теорією моделі спеціаліста (Г. Акопов, О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська, Д. Григор'єв, А. Деркач, І. Ємшина, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Нечаєв, А. Реан, А. Ситніков).

Формування професійного світогляду майбутніх працівників внутрішніх справ у процесі навчання має розглядатися як невід'ємна складова реалізації Комплексної програми кадрової політики (наказ МВС України № 515 від 30 червня 2001 р.) і Програми розвитку системи відомчої освіти та вузівської науки на період 2001-2005 рр. (п. 4.14 наказу МВС № 356 від 11 травня 2001 р.). Не менш важливе значення має і перспектива входження України до європейського співтовариства, а також прийнятих у ньому стандартів професійної етики поліцейських, стандартів професійної підготовки й алгоритмів професійних дій, на які варто орієнтуватися й українським міліціонерам.

Оскільки ця проблематика висвітлюється виключно у юридичному контексті, мета нашої статті – з'ясувати психологічні особливості формування особистості професіонала майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

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

На думку М. Ануфрієва, найбільш повно структура особистості працівника органів внутрішніх справ представлена в моделі особистості, розробленій А. Столяренко. У цій моделі у структурі особистісних якостей і властивостей виділяються чотири відносно самостійні рівні.

І рівень – ціле-мотиваційні якості. Ці якості розкривають спрямованість особистості, яка характеризує в соціальному плані людину за найбільш суттєвими характеристиками: ставлення до інших, до себе, до майбутнього, до професії тощо. Ціле-мотиваційні якості поділяються на дві групи: ідейно-мотиваційні якості, до яких відносяться світогляд, переконання, політична культура, правова культура, усвідомлення свого значення та функції у правоохоронній діяльності; та професійно-мотиваційні якості, що включають конкретні цілі діяльності, мотиви вчинків та службові інтереси, особисті плани та прагнення, ставлення до перспектив службового просування.

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

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

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

На думку Л. Мороз, аналізуючи структуру особистості фахівця з правоохоронної діяльності, необхідно враховувати різні рівні організації діяльності, адже вони є джерелом формування якостей різних рівнів функціонування. Науковець стверджує, що людина водночас є: 1) суб'єктом життєдіяльності в широкому сенсі з такими визначальними характеристиками особистості, як активність, свідомість, когнітивна, мотиваційна, емоційно-вольова, комунікативна сфери, система цінностей, спрямованість тощо; 2) суб'єктом навчання та згодом праці за певною професією; 3) фахівцем у певній “вузькій” діяльності [7, с. 51].

Про доцільність запровадження особистісного підходу в процес формування професійно важливих якостей і професійної діяльності особистості вказує відомий спеціаліст у галузі юридичної психології В. Васильєв. Науковець опирається на те, що будь-яка психічна властивість людини не може існувати поза контекстом цілісної особистості, поза системою її мотивів поведінки, ставлення до дійсності, переживань, переконань тощо [3, с. 38-46].

Основні завдання психологічного вивчення діяльності сформульовані В. Щадриковим: “Завдання психологічного вивчення діяльності полягає в тому, щоб розкрити систему її теоретичних начал, показати, як у процесі цілеспрямованої активності особистості відбувається практичне перетворення об’єктивного світу, який механізм психічної регуляції діяльності, як у процесі діяльності змінюється сама людина, як діяльність впливає на завершення її місії, як сама діяльність набуває індивідуального характеру” [10, с. 44].

У процесі професіоналізації курсантів можливі кризи розчарування в різних аспектах навчання та майбутньої професії. Молоді фахівці іноді протидіють перспективі змінити усталений погляд на світ, на професію, на самого себе, на своє місце у світі та професії [8]. Засобом захисту виступає розчарування у навколишній дійсності, у навчальному закладі, у професії (за Н. Пряжниковим і Є. Пряжниковою). Т. Титаренко розглядає кризу як рушійну силу розвитку особистості [9].

Обговорюючи проблему професійного навчання, необхідно підкреслити важливість пробудження в курсантів бажання та волі до самовизначення, до пошуку себе. Тут доречно згадати теорію конгруентності Я-концепції та професії Д. С’юпера, згідно з якою уявлення людини про саму себе – це важлива детермінанта професійного становлення. Людина, відповідно до теорії Д. С’юпера, несвідомо шукає професію, де вона буде зберігати відповідність своїм уявленням про себе, а “входячи у професію”, буде шукати здійснення цієї відповідності. Прагнення до самовизначення – це передумова становлення процесів професійного й особистісного самовизначення. Освіта, яка розриває зв’язок цих процесів, непродуктивна.

На ранніх стадіях становлення особистості у професії переважає розвиток емоційних компонентів її професійних установок. На більш пізніх етапах відбувається інтеграція емоційного компоненту з когнітивним змістом і формування повноцінних професійних установок.

Таким чином, процес становлення особистості фахівця має складний характер. У ньому виділяються різні стадії та рівні розвитку його особистості, які виокремлюються відповідно до ступеня її інтегрованості до системи професійних відносин, ступеня усвідомленості тих або інших характеристик професійної реальності, а також себе як суб’єкта професійної діяльності, що передбачає здатність індивіда до самовиявлення, самоздійснення, самоствердження, самовизначення, яка створює умови для його перетворення, а отже, для існування в сучасному мінливому світі [5, с. 99-105].

Ідентифікація з професійною групою, за дослідженням О. Володарської, активізує три психологічні аспекти особистості, а саме: 1) емоційний – переживання й оцінка власної приналежності; 2) когнітив-

ний – усвідомлення та диференціація характеристик і властивостей значущої групи; 3) діяльнісний, який виражається в поведінці, реалізації норм і групових цінностей [4, с. 14-19].

І саме технологія професійної підготовки може забезпечити майбутньому правоохоронцеві можливість заглиблення у професійне середовище дільничного, слідчого, окремих підрозділів міліції, що активізуватиме механізми формування професійної ментальності особистості через ідентифікацію себе з певною професійною групою та дозволить майбутньому фахівцеві співвіднести власні особистісні та професійні якості з особливостями та вимогами, які ставляться до обраної спеціалізації.

Особливе значення для оволодіння кандидатом професією правоохоронця мають особливості мотивів її вибору. Виявлення професійних мотивів, врахування їх динаміки у процесі оволодіння професією, цілеспрямоване формування в ході навчально-виховної роботи дозволяє: відбрати до ОВС кандидатів зі стійкою професійною мотивацією та зменшити тим самим матеріальні витрати на їх підготовку, а також, що не менш важливо, зменшити, якщо не виключити зовсім, пов'язані з цим моральні витрати; підвищити ефективність професійної підготовки та навчання, що є особливо важливим у зв'язку з постійним збільшенням обсягу необхідних знань і для скорішого включення у професійну діяльність; забезпечити найшвидше становлення спеціаліста, керівника, організатора; значною мірою забезпечити самостійне засвоєння людиною знань як упродовж навчання у вищому навчальному закладі, так і після його закінчення.

Виявлення професійної мотивації дозволяє також правильно виокремити шляхи її формування та зміцнення при навчанні у ВНЗ МВС (від чого залежить наступна професійна діяльність), а також під час адаптації випускника на робочому місці; удосконалювати сам процес навчання залежно від розуміння важливості того чи іншого предмета для наступної професійної діяльності.

Надзвичайно важким завданням є прогнозування успішної чи неуспішної майбутньої професійної діяльності у кандидата, якому належить пройти ще довгий курс навчання професії у ВНЗ МВС. За цей період людина дорослішає, змінюються установки, інтереси, розвиваються здібності, набуваються специфічні знання, уміння, навички, змінюється ієрархія цінностей, відбувається інтенсивне становлення світогляду, формується професійна компетентність.

Найбільш поширений погляд на тему нашого дослідження полягає в тому, що професійна компетентність є одним із рівнів професіоналізму і визначається як сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, не-

обхідних працівникові для ефективного здійснення професійної діяльності. Професійна компетентність визначається, перш за все, як якісна характеристика ступеня оволодіння правоохоронцем своїми професійними обов'язками.

Складовою професійної компетентності будь-якого фахівця є сукупність професійно важливих психологічних якостей, однак для успішного здійснення професійних завдань необхідно мати також знання з практичної психології і, найголовніше, вміти застосовувати їх на практиці. Оперативно-службова діяльність працівників ОВС вимагає практичного використання певних психологічних знань, умінь і навичок, які повинні забезпечити ефективне здійснення професійної діяльності, значною складовою частиною якої є процес комунікації. Під час виконання професійних обов'язків правоохоронець вирішує низку різнопланових завдань. Психологічний аспект містять у собі всі види професійної діяльності правоохоронця, особливо це стосується взаємодії з підлеглими, громадянами та правопорушниками.

Професійне становлення відбувається значною мірою під час практичної професійної діяльності правоохоронця, отже, логічно постає питання про місце психологічної компетентності у процесі професійного становлення працівника ОВС. Оскільки психологічна компетентність є складовою професійної компетентності, то очевидно, що психологічна компетентність є складовою професіоналізму працівника ОВС, певним ступенем його професійного зростання. Окрім цього, ряд авторів визначають професіоналізм як певний ступінь майстерності. У такому разі професіоналізм є здатністю до компетентного виконання функціональних обов'язків, він передбачає рівень майстерності, відповідний ступеню складності виконуваних завдань. Отже, очевидно, що поняття "професіоналізм" і "компетентність" тісно між собою пов'язані, але не тотожні. У психологічній науці компетентність розглядається як компонент професіоналізму, тобто є вужчим поняттям.

Слід зауважити, що професійна ідентичність формується, перш за все, у процесі трудової діяльності, але основа закладається під час професійного навчання, у вищому навчальному закладі. Уже вибір місця професійного навчання виступає першим етапом професійної ідентифікації, якщо він, звісно, не здійснюється під впливом навколишнього середовища, є не ситуативним, а результатом свідомого вибору.

Тому завданням вищого навчального закладу є не лише трансляція відповідних професійних знань і навичок, але й формування певних професійних цінностей і соціальних установок, які характерні для професіонала, інтеріоризація цілей, які ставляться суспільством і конкретними інститутами перед професійним співтовариством, а також основних соціально схвалюваних засобів їх досягнення. В успішному випадку сприйняття індиві-



дом ролі, її зміст буде відповідати експектаціям суспільства як замовника освітянських послуг вищого навчального закладу. Актуальність професійної ідентифікації в системі відомчої освіти органів внутрішніх справ посилюється ще тим фактом, що замовником у цьому випадку виступає не суспільство загалом, а конкретно визначена організація – Міністерство внутрішніх справ, яке пред'являє досить конкретно сформульовані вимоги до майбутніх спеціалістів як у якісних, так і в кількісних показниках. Окрім цього, у вищих навчальних закладах і практичних підрозділах ОВС доцільно здійснювати цілеспрямовану роботу з формування належного професійного світогляду персоналу ОВС та відповідних професійних цінностей.

Професійна самоідентифікація значною мірою визначається сформованістю уявлень людини про професію і кращих професіоналів, іміджем професії в суспільній свідомості.

Враховуючи колективний характер праці у правоохоронній сфері, великого значення набувають організаційно-корпоративні професійні цінності. Це особиста дисципліна, працьовитість, ретельність, здатність планомірно здійснювати свою роботу, не зважаючи на різноманітні перешкоди, а також формувати і підтримувати працездатність у своєму колективі, налагоджувати та підтримувати порядок і дисципліну, товариські стосунки з колегами. У цьому плані важливі чуйне й уважне ставлення до людей, професійні знання психології, комунікативні вміння, необхідні для ефективного спілкування з громадянами, підлеглими, керівництвом.

Організація професійної підготовки правоохоронців потребує суттєвого вдосконалення не лише тому, що їх професійна діяльність є видом діяльності, який має суспільно-спрямований характер і тим самим зумовлює підвищену відповідальність учасників суспільно-правового процесу, а й тому, що вона пов'язана зі здійсненням складних службових функцій, часто пов'язаних із ризиком для життя та здоров'я. Психологічний зміст професійної діяльності працівників ОВС є дуже об'ємним і вимагає від професіоналів наявності глибоких знань із загальної, юридичної та навіть медичної психології. Це створює підстави для виділення такої важливої складової професіоналізму працівника ОВС, як психологічна компетентність.

Професіоналізм визначають як сукупність особистісних якостей, навичок і вмінь, які забезпечують успішне виконання професійної діяльності. Професія правоохоронця у порівнянні з так званими громадськими спеціальностями має підкреслену нормативну регламентованість. І саме ця регламентованість протистоїть творчій, спонтанній реалізації особистості як професіонала.

Останні дослідження працівників правоохоронних органів О. Кудерміної засвідчують наявність соціально-типового профілю майбутнього правоохоронця на основі розгляду типологічного (характерологічного), мотиваційного й інструментального (операційного) компонентів. Окрім того, вчена визначила, що у майбутніх міліціонерів стихійно сформовані уявлення про зміст та особливості майбутньої діяльності, оскільки реалії сьогодення свідчать про відсутність цілеспрямованої профорієнтації молоді [6, с. 125-134].

Дослідження Л. Анциферової дають підставу визнати, що сформованість особистості як суб'єкта життя істотною мірою визначає якість її розвитку, в тому числі професійного. Реальний, конкретний правоохоронець творить свій унікальний життєвий шлях через оволодіння професійними обставинами, контролем над собою в екстремальних ситуаціях професійної діяльності, задля утвердження своєї необхідності в конкретно-історичному світі [2].

Таким чином, майбутній правоохоронець має розвивати в собі професійно важливі психологічні якості, насамперед інтелектуальні та волюві, необхідні для того, щоб самостійно і швидко приймати обґрунтовані рішення, здійснювати ефективні управлінські дії в екстремальних умовах: уміти коротко і зрозуміло говорити по суті справи, складати й опрацьовувати накази, розпорядження, ділові папери, здійснювати контроль за виконанням прийнятих рішень, бути цілеспрямованим у досягненні мети професійної діяльності.

Головною метою кадрової роботи в цьому напрямі має стати усвідомлення правоохоронцями їхньої високої місії як державних службовців, фахівців, що стоять на варті прав і свобод громадян, охороняють їх від злочинних зазіхань, керуючись, насамперед, духом і буквою Закону, Конституцією та чинним законодавством, наказами та розпорядженнями МВС, що регламентують діяльність ОВС.

Отже, з наведених міркувань варто зробити висновок, що питання розвитку та становлення особистості фахівця з правоохоронної діяльності повинні ретельно досліджуватися і відповідним чином скеровуватися на етапі психологічного відбору, підготовки та супроводження оперативно-службової діяльності.

Перспективу дослідження вбачаємо у проведенні аналізу психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх працівників органів внутрішніх справ; подальшого вивчення потребують питання зв'язку професійної ідентичності правоохоронців з іншими особистісними характеристиками, виявлення значущості різних факторів і механізмів у становленні професійної ідентичності фахівця такого профілю.

**Посилання:**

1. *Ануфрієв М. І.* Вищий заклад освіти МВС України : науково-практичний посіб. / *М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш.* — Х. : Ун-т внутр. справ, 1999. — 369 с.
2. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3—18.
3. *Васильев В. Л.* Юридическая психология : учебник для вузов. — М. : Юрид. лит., 1991. — 464 с.
4. *Волошина В. В.* Професійна ідентичність як детермінанта психологічного здоров'я майбутнього психолога // Психологічні перспективи. — 2012. — № 20. — С. 13—20.
5. *Єгорова Є.* Психологічні проблеми розвитку особистості у процесі набуття професії // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 3. — С. 99—105.
6. *Кудерміна О. І.* Соціально-типовий профіль майбутнього правоохоронця як суб'єкта професійного спілкування // Психологічні перспективи. — 2012. — № 20. — С. 125—134.
7. *Мороз Л. І.* Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ : Монографія. — К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. — 228 с.
8. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / *Н. С. Пряжников.* — М. : Институт практ. психологии; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. — 256 с.
9. *Титаренко Т. М.* Психологія життєвої кризи / *Т. М. Титаренко.* — К. : ІЗМН, 1998. — 360 с.
10. *Щадриков В. Д.* Методологические проблемы психологии профессионального обучения // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. — М. : Наука, 1981. — С. 43—58.

**References (transliterated and translated):**

1. *Anufriiev M. I., Bandurka O. M., Yarmysh O. N.* Vyshchyi zaklad osvity MVS Ukrainy : naukovo-praktychnyi posib. (Higher education institution of Ministry of Internal Affairs of Ukraine : scientific and practical guides). Kharkiv, 1999. 369 p
2. *Ancyferova L. I.* Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacii i psihologicheskaja zashhita (Personality in difficult conditions: Rethinking, transformation of the situation and psychological protection). // Psychological Journal, 1994. № 1. P. 3—18.
3. *Vasil'ev V. L.* Juridicheskaja psihologija : uchebnik dlja vuzov (Legal psychology: a textbook for higher schools). Moscow, 1991. 464 p.
4. *Voloshyna V. V.* Profesiina identychnist yak determinanta psykholohichnoho zdorov'ia maibutnoho psykholoha (Professional identity as a determinant of future psychologist's mental health). // Psychological Perspectives, 2012. № 20. P. 13—20.
5. *Yehorova Ye.* Psykholohichni problemy rozvytku osobystosti u protsesi nabuttia profesii (Psychological problems of personality while acquiring a profession). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2007. № 3. P. 99—105.
6. *Kudermyna O. I.* Sotsialno-typovyi profil maibutnoho pravookhorontsia yak sub'iekta profesiinoho spilkuvannia (Social typical profile of the future police officer as the subject of professional communication). // Psychological Perspectives, 2012. № 20. P. 125—134.
7. *Moroz L. I.* Teoretychni zasady ta orhanizatsiia psykholohichnoho treninhu v orhanakh vnutrishnikh sprav : Monohrafiia (Theoretical principles and organization of psychological training in internal affairs agencies: Monograph). Kyiv, 2005. 228 p.
8. *Prjazhnikov N. S.* Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie (Professional and personal self-determination). Moscow; Voronezh, 1996. 256 p.
9. *Tytarenko T. M.* Psykholohiia zhyttievoi kryzy (Psychology of life crisis). Kyiv, 1998. 360 p.

10. *Shhadrikov V. D.* Metodologicheskie problemy psihologii professional'nogo obuchenija (Methodological problems of psychology of vocational training). // Methodology of engineering psychology, labour and management psychology. Moscow, 1981. P. 43—58.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2014

***Я. Андрушко***

**Психологические аспекты формирования личности  
будущего сотрудника органов внутренних дел**

В статье освещается проблема формирования личности профессионала будущего работника органов внутренних дел. Автор подчеркивает необходимость проведения предварительного психологического отбора будущих сотрудников внутренних дел. Психологические основы подготовки должны учитываться в контексте реализации идей непрерывного образования и самообразования, постоянного личностного и профессионального самосовершенствования работников милиции. Психологическое содержание профессиональной деятельности сотрудников ОВД является очень объемным и требует от профессионалов наличия глубоких знаний по общей, юридической и даже медицинской психологии. Это создает основания для выделения такой важной составляющей профессионализма работника ОВД, как психологическая компетентность. Автор делает вывод, что вопросы развития и становления личности специалиста по правоохранительной деятельности должны тщательно исследоваться и соответствующим образом управляться на этапе психологического отбора, подготовки и сопровождения оперативно-служебной деятельности.

**Ключевые слова:** личность, профессионал, профессионализм, будущий работник органов внутренних дел, самоидентификация, психологические качества личности.

***Ya. Andrushko***

**Psychological Aspects of Formation of Personality  
of Future Employee of Internal Affairs Agencies**

The article deals with the problem of the formation of professional personality of future officers of internal affairs agencies. The author emphasizes the need for a preliminary psychological selection of future employees of internal affairs agencies. Psychological bases of the training must be considered in the context of the ideas of life-long education and self-education, continuous personal and professional self-improvement of police officers. The psychological content of the professional activity of internal affairs agencies' officers is very voluminous and requires deep knowledge of the general, legal and even medical psychology. This creates a basis for the allocation of such an important component of professionalism of an internal affairs agencies' officer as a psychological competence. The author concludes that the development of personality and a specialist in law enforcement must be scrutinized and properly controlled at the stage of psychological selection, training and support of operational activity.

**Key words:** personality, professional, professionalism, future officers of internal affairs agencies, self-identification, personality's psychological quality.

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

УДК 159.922.73

*Христина Стельмащук***ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ  
СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ**

Проблема стресостійкості пов'язана з життєдіяльністю, з людськими взаєминами. Сучасний мінливий світ висуває все жорсткіші вимоги до стресостійкості особистості. В особливому становищі перебувають діти, які виховуються в закладах інтернатного типу. Вони не володіють необхідним життєвим досвідом і психологічними ресурсами для самостійного подолання складних життєвих ситуацій, унаслідок чого підвищується небезпека їх невротизації та соціальної дезадаптації, виникнення різноманітних форм неконструктивної захисної поведінки. Відхилення в поведінці часто є реакцією на стресову ситуацію і неможливість упоратися з нею. Невдачі, зумовлені браком досвіду поведінки в стресових ситуаціях, можуть призводити до розчарувань, формування невпевненості в собі, озлобленості, агресивності, негативізму. Тому актуальним є вивчення особливостей і механізмів стресостійкості дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу.

Мета статті – розглянути основні теоретико-методологічні підходи до вивчення стресостійкості та сформулювати психологічний механізм стресостійкості у підлітків-сиріт.

Психологічні особливості дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу, багатоаспектно досліджені у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, ще К. Ушинський [15] досліджував соціокультурне середовище дітей, що перебувають у закладах інтернатного типу, й особливості їх виховання; І. Арамов, К. Флейк-Хобсон, Б. Робінсон [16], А. Прихожан, Н. Толстих [13], Й. Лангмейер, З. Матейчик [11] досліджували особливості психічного й особистісного розвитку дітей і підлітків, які виховуються в закладах інтернатного типу; А. Шахманова [17] – інтелектуальний розвиток сиріт, їх пізнавальні процеси; Дж. Боулбі [4] – вплив розлуки з матір'ю на розвиток дитини, та подальшу її адаптацію у інтернаті; М. Лісіна – формування особистості дитини-сироти в спілкуванні; І. Єжов вивчав емоційно-вольову сферу таких дітей [8].

Які діти потрапляють в інтернат? Це діти різного соціального статусу, з різним досвідом сімейних відносин, сімейної опіки, рівня сформованості самостійності, почуття обов'язку, відповідальності. Спільним, що об'єднує даних дітей, є це минулі травми, негативний власний до-

свід. І все це вони несуть у нові умови проживання та життєдіяльності, які за своєю суттю є стресогенними, а далі включаються: життя за ustalеним суворим режимом; ізоляція дітей від соціуму; відсутність свободи вибору й особистої відповідальності; знущання, приниження, відсутність права на слово чи думку; залежність від дорослого.

І. Лангмейер та З. Матейчик зазначали, що ізоляція дітей від стимулюючого соціального середовища і сепарація, припинення вже складених соціальних зв'язків ведуть до того, що їх найважливіші потреби залишаються незадоволеними. Саме розміщення в інтернаті чи дитячому будинку найчастіше сприймається як соціальна і просторова ізоляція, а момент прибуття туди для дитини є стресогенним фактором [11].

Підлітковий вік відноситься до перехідних і критичних періодів онтогенезу. Цей особливий статус віку пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку підлітків, орієнтацією поведінки на норми і цінності світу. Тому діти, які виховуються в умовах дитячого будинку, складніше переживають підлітковий період. Перехід від дитини до підлітка передбачає трансформацію взаємин із дорослими й однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвиток самосвідомості. Вихованці закладів інтернатного типу не мають зразків для наслідування стосунків дорослих, їх контакти з дорослими обмежуються лише спостереженням за професійною діяльністю вихователів. Інших зразків у них, на жаль, немає. Крім того, у цих дітей обмежений доступ до різноманітної інформації, що унеможлиблює самовираження, яке є дуже важливим у підлітковому віці.

Центральним новоутворенням підліткового віку є самосвідомість. Підліток вимагає визнання своєї самостійності, рівності з дорослими, що через перелічені вище фактори практично унеможлиблюється. Усі ці фактори є стресогенними для підлітка-сироти.

Отже, питання стресостійкості підлітків-сиріт є особливо актуальним. Що ми розуміємо під поняттям “стресостійкість”? Аналіз стану досліджень стресостійкості особистості свідчить про те, що проблема на сьогодні недостатньо розроблена і в теоретико-методологічному, і в практичному аспектах.

Як зазначає В. Бодров, нині бракує ясності та чіткості в розумінні сутності стресостійкості, а більшість авторів як синонім вживають термін “емоційна стійкість”, механізми і сутність якої вивчено краще [3].

Серед факторів, які визначають стресостійкість дослідники називають: значущість події для особистості (Л. Єрмолаєва, Н. Левітов, Ю. Сосновікова), суб'єктивна оцінка особистістю ситуації (Н. Наєнко, Ю. Некрасова, Т. Немчін, М. Тишкова), цінності людини (К. Абульханова-

Славська, Л. Анциферова), особистісний сенс (Ю. Денисов, А. Прохоров), емоційну стійкість людини (Л. Аболін, Л. Китаєв-Смик), індивідуальну витривалість і діапазон функціональних можливостей окремих систем організму (В. Небиліцин), бар'єр психічної адаптації (Л. Гримак), силу/слабкість нервової системи (В. Небиліцин), толерантність особистості (Н. Левітов; Б. Теплов), наявний досвід особистості в переживанні “напружених” ситуацій (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко; Г. Ушаков) [1; 2; 3; 10].

Така множинність точок зору на детермінанти стресостійкості спонукає провести детальний аналіз психологічної суті феномена стресостійкості. Труднощі у визначенні стресостійкості людини виникають при оцінці її реакцій на психічні фактори. Якщо можна відносно підібрати критерії стійкості людини стосовно стресорів фізичної або хімічної природи (висока або низька температура, фізичне навантаження, токсичні речовини тощо), то зробити це щодо психологічних стресорів набагато складніше. Це пов'язано з надзвичайно великим діапазоном цінностей, установок, потреб, умовних рефлексів і життєвого досвіду людини.

Г. Нікіфоров розглядає стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні як: збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я [14].

Стресостійкість особистості, на думку В. Абабкова, М. Перре, залежить від багатьох факторів, зокрема від якості стресорів, особистісних властивостей, компетентності в подоланні навантажень і соціальних факторів [1].

Б. Варданян визначає стресостійкість як особливу взаємодію всіх компонентів психічної діяльності, у тому числі емоційних. Він наголошує, що стресостійкість “...можна більш конкретно визначити як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами психічної діяльності в емоціогенній ситуації і, тим самим, яка сприятиме успішному виконанню діяльності” [5].

Близьке по суті визначення стресостійкості пропонує С. Субботін: “Стресостійкість – це індивідуальна психологічна особливість, яка полягає у специфічному взаємозв'язку різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності, що забезпечує біологічний, фізіологічний і психологічний гомеостаз системи і веде до оптимальної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем у різних умовах життєдіяльності та діяльності” [10].

Н. Водоп'янова пропонує своє визначення: “Стресостійкість – системна динамічна характеристика, що визначає здатність людини протистояти стресорному впливу або справлятися з багатьма стресогенним ситу-

аціями, активно перетворюючи їх або пристосовуючись до них, без шкоди для свого здоров'я та якості виконуваної діяльності” [6].

На одну з істотних сторін стресостійкості звертає свою увагу П. Зільберман, говорячи про те, що стійкість може бути недоцільним явищем, яке характеризує відсутність адекватного відображення ситуації, котра змінилася, що свідчить про недостатню гнучкість, пристосованість. Він же пропонує своє, на наш погляд, одне з найбільш вдалих трактувань стресостійкості, на яке ми будемо опиратися: “... інтегративна властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яка забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емотивній обстановці” [9].

Проаналізувавши всі визначення, тлумачення, спробуємо дати своє розуміння стресостійкості як феномена. Під ***стресостійкістю*** ми розуміємо інтегральну психологічну властивість людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності, що забезпечує внутрішній психофізіологічний гомеостаз і оптимізовану взаємодію із зовнішніми емоціогенними умовами життєдіяльності.

Окрім того, ми спробували визначити структуру стресостійкості, включивши такі компоненти: психофізіологічний (тип, властивості нервової системи); мотиваційний (сила мотивів визначає значною мірою емоційну стійкість; одна і та ж людина може виявити її різний ступінь залежно від того, які мотиви спонукають особу проявляти активність; змінюючи мотивацію, можна збільшити (або зменшити) емоційну стійкість); емоційний (емоційний досвід особистості накопичений у процесі негативних впливів стресогенних ситуацій); вольовий (виражається у свідомій саморегуляції дій, приведення їх у відповідність з вимогами ситуації); інформаційний (інформованість, готовність людини до виконання тих чи інших завдань, професійна підготовленість); інтелектуальний (оцінка обставин ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішення щодо способів вирішення).

Вивчаючи стресостійкість як феномен, слід зазначити, що частина дослідників вирішального значення надає психологічним механізмам регуляції.

Проблема вивчення механізмів будь-якого психологічного явища надзвичайно важлива для розуміння його суті, але вкрай утруднена через методичні та теоретичні суперечності в розумінні цього явища. Повною мірою це стосується і механізмів стресостійкості особистості.

В умовах стресу в людини активізуються три основні типи адаптаційних механізмів, які забезпечують нормальне функціонування організму: фізіологічні, біохімічні та психологічні. Надзвичайно велику увагу дослідники приділяють сьогодні аналізу механізмів дії стресу на біологі-



чному рівні. Здатність людини формувати стійку стресову напругу і за її допомогою здійснювати боротьбу, досягаючи позитивного результату, пов'язана зі здатністю вищих відділів мозку підтримувати активність симпато-адреналової системи, вираженістю її стимулювальних впливів на систему “гіпофіз – кора наднирок”, функціональними можливостями останньої та іншими факторами. Низькі функціональні можливості структур мозку, що запускають симпато-адреналову і гіпофізарно-надниркову системи, а також слабкість самих цих систем обмежують стресову реакцію, призводять до швидкого виснаження організму в пошуках шляхів уникнення небезпеки і, відповідно, до розвитку важких розладів і захворювань (Ю. Александровський, К. Судаков, В. Суворова).

Б. Варданян умовно виділяє “два способи відновлення порушених відносин між окремими компонентами діяльності: внутрішній і зовнішній” [5]. Так, до “внутрішніх” способів він відносить прийоми подолання емоціогенної ситуації, які адресовані внутрішнім суб’єктивним чинникам виникнення цієї ситуації. Способи ж “зовнішнього” подолання спрямовані на усунення зовнішніх умов виникнення емоціогенної ситуації.

Аналіз літературних джерел показав, що найчастіше виділяють два їх типи: механізми психологічного захисту, компенсації (захисні механізми) і копінг-механізми або психологічні механізми додання стресу. Утім, низка дослідників визнає лише механізми психологічного захисту: Р. Kohn, К. Lafreniere, М. Gurevich виділяють активний і пасивний їх варіанти; S. Folkman, R. Lazarus припускають паралельне існування механізмів психологічного захисту і копінг-механізмів; Н. Krohne трактує захисні механізми як пасивний вид копінг-поведінки.

Більшість дослідників усе ж таки розглядають механізми психологічного захисту і механізми копінг-поведінки як способи адаптації до стресової ситуації, визначаючи копінг-поведінку як стратегію дій особистості, спрямовану на усунення ситуації психологічної загрози. До психологічних механізмів копінг-поведінки ряд авторів зараховує когнітивну сферу психіки, її свідомий і несвідомий компоненти (І. Лебедєв, Т. Данилова, О. Дашкевич, С. Holohan, R. Moos).

Так, психологічні механізми стресостійкості у контексті її емоційного компонента можуть бути представлені у рамках чотирьох підходів [7]:

1. Прояви волі, результати застосування прийомів і аутогенних тренувань, здатність долати стан емоційного збудження в ході виконання складної діяльності (В. Марищук та ін.).

2. Інтеграція різних процесів і явищ емоційного, вольового, мотиваційного, інтелектуального компонентів (Б. Варданян, П. Зільберман, А. Столяренко, О. Чебикін та ін.).

3. Третій підхід (Ю. Блудов, В. Небиліцин, К. Гуревич, В. Русалов та ін.) базується на теорії самоорганізації кібернетичних систем, єдності енергетичних та інформаційних характеристик психічних властивостей. Емоційна стійкість у рамках цього підходу пов'язується з резервами нервово-психічної енергії (особливостями темпераменту, силою нервової системи відносно збудження і гальмування, рухливістю, лабільністю нервових процесів. У рамках цього підходу можна стверджувати, що людина є стресостійкою, якщо її емоційне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує граничної величини (Я. Рейковський). Таким чином, основними напрямками досліджень стресостійкості, за Я. Рейковським, є вивчення залежності емоційної стійкості від властивостей нервової системи, вивчення регуляторних структур особистості і пошук особливого механізму у вигляді самоконтролю.

4. У рамках четвертого підходу (О. Алексєєв, О. Чернікова та ін.) вважається, що ні вольовий, ні пізнавальний процеси, ні тим більше властивості особистості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), не зважаючи на взаємозв'язок, не входять до складу емоційного процесу. Діагностика ґрунтується на виявленні власне емоційних характеристик емоційної стійкості, якостей і властивостей самого емоційного процесу. В цьому плані емоційними детермінантами є: емоційна оцінка ситуації, емоційне передбачення ходу і результатів діяльності; емоційний досвід особистості (емоційні установки, образи, минулі переживання в подібних ситуаціях), інтенсивність емоцій.

Що ж стосується механізму стресостійкості підлітків-сиріт, що виховуються в закладах інтернатного типу, то він чітко не визначений і практично відсутній. Дослідивши і проаналізувавши проблему, ми спробували розробити його алгоритм (Рис. 1).

Таким чином, важливість і гострота теми стресостійкості, її недостатнє теоретичне обґрунтування та практичне спрямування спонукало нас проаналізувати феномен дітей, що виховуються в закладах інтернатного типу чи дитячих будинках. Проблема стресу та стресостійкості цих дітей становить не лише науковий інтерес, а надзвичайно важлива в соціально-психологічному аспекті. Розуміння механізму стресостійкості дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу чи дитячих будинках, допоможе зрозуміти причини стресу, визначити заходи щодо формування стресостійкості та забезпечити навчально-методичним інструментарієм персонал, який працює з цими дітьми.



**Посилання:**

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основные теории, диагностики, терапии. — С.-Пб. : Речь, 2004. — 166 с.
2. Апчел В. Я., Цыган В. Н. Стресс и стрессустойчивость человека. — С.-Пб. : 1999. — 86 с.
3. Бодров В. А. Информационный стресс : Учебное пособие для вузов. — М. : ПЕР СЭ, 2000. — 352 с. — (Современное образование).
4. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. — М. : Академический проект, 2004. — 232 с.
5. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. — М., 1983. — С. 542—543.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — С.-Пб. : Питер, 2009. — 336 с.
7. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Электронный ресурс] / Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 106-112. — CD-изд-во “Вопросы психологии”, 2004. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Системн. требования: CPU Pentium II 233; 64 Mb RAM; Windows 95/98/2000/XP. — Название из контейнера.
8. Ежов И. В. Программа психологического обеспечения духовного развития Яснополянского детского дома / И. В. Ежов. — Ясная Поляна, 1997. — С. 56—62.
9. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. — М. : Наука, 1974. — С. 138—172.
10. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. — М. : Академический Проект, 2009. — 943 с. — (Технологии психологии).
11. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Лангмейер Й., Матейчек З. — Прага : Авиценум, 1984. — 336 с.
12. Минкова Э. А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи / Э. А. Минкова // Очерки развития детей, оставшихся без родительского попечения. — М., 1995. — Вып. 4. — С. 9-10.
13. Прихожан А. М. Психология сиротства / Прихожан А. М., Толстых Н. Н. — 2-е изд. — С.-Пб. : Питер, 2005. — 400 с. : ил. (Серия “Детскому психологу”)
14. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. — С.-Пб. : Питер, 2006. — 607 с.
15. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба антропологічної антропології / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. — К. : Радянська школа, 1983. — С. 192—471.
16. Флэйк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин ; [пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. М. С. Мацковского]. — М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2003. — 511 с.
17. Шахманова А. Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста / А. Ш. Шахманова / под ред. С. А. Козловой. — М. : Изд. центр “Академия”, 2005. — 192 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Ababkov V. A., Perre M. Adaptaciya k stressy. Osnovy teorii, diagnostyky, terapii (Adaptation to stress. Basis of the theory, diagnosis and therapy). St.-Petersburg, 2004. 166 p.
2. Apchel V. Ya., Cygan V. N. Stress i stressoustoychivost' cheloveka (Stress and stress-resistance of human). St.-Petersburg, 1999. 86 p.
3. Bodrov V. A. Informacionnyj stress: uchebnoe posobie dlya vuzov (Information stress : Tutorial for higher schools). Moscow, 2000. 352 p.
4. Boulby J. Sozdanie i razrushenie emocionalnyh svyazey (Creating and resolution of emotional relations). Moscow, 2004. 232 p.

5. *Vardanyan B. H.* Mehanizmy regulacii emocional'noy ustoychivosti (Regulation mechanism of emotional resistance) // Categories, principles and methods of psychology. Mental processes. Moscow, 1983. P. 542—543.
6. *Vodopiyanova N. E.* Psihodiagnostika stressa (Psycho-diagnostics of stress). – St.-Petersburg, 2009. 336 p.
7. *D'jachenko M. I., Ponomarenko V. A.* O podhodah k izucheniju jemocional'noj ustojchivosti [Jelektronnyj resurs] (Approach to the study of emotional resistance) [Electronic resource]. // Issues of Psychology, 1990. № 1. P. 106—112.
8. *Yezhov I. V.* Programma psihologicheskogo obespechenija duhovnogo razvitiya Yasnopolskogo detskogo doma (Program of psychological support in spiritual development of Yasnaya Poliana orphan house). Yasnaya Poliana, 1997. P. 56—62
9. *Zilberman P. B.* Emozional'naya ustoychivost' operatora (Emotional resistance of the operator). // Essays on the psychology of work of operator. Moscow, 1974. P. 138—172.
10. *Kitaev-Smyk L. A.* Psihologiya stressa. Psihologicheskaya antropologiya stressa (Psychology of stress. Psychological Anthropology of stress). Moscow, 2009. 943 p.
11. *Langmeier Y., Matejcek Z.* Psyhicheskaya deprivaciya v detskom vozraste (Mental deprivation in childhood). Prague, 1984. 336 p.
12. *Minkova E. A.* Osobennosti lichnosti rebenka, vospityvayushegosya vne semji (Personality characteristics of the child who is brought up outside the family) // Essays on the development of children left without parental care. Moscow, 1995. Vol. 4. P. 9—10.
13. *Prihozhan A. M., Tolstyh N. N.* Psihologija sirotstva (Psychology of orphan hood). St.-Petersburg, 2005. 400 p.
14. Psihologija zdorov'ya (Health psychology) / Ed. by *H. S. Nikiforova*. St.-Petersburg, 2006. 607 p.
15. *Ushinskiy K. D.* Liudyna yak predmet vukhovannya. Sproba antropologichnoi antropologii (Person as a subject of education. Attempt of anthropological anthropology) // Selected pedagogical works. Kyiv, 1983. P. 192—471.
16. *Flake-Hobson K., Robinson B. E., Skin P.* Razvitie rebenka i ego otnosheniya s okruzhayushimi (The development of a child and his relationships with the others). Moscow, 2003. 511 p.
17. *Shahmanova A. Sh.* Vospitanie detey – sirot doshkol'nogo vozrasta (Education of orphan children in preschool age). / Ed. by *S. A. Kozlova*. Moscow, 2005. 192 p.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2014

*Х. Стельмащук*

### **Психологический механизм стрессоустойчивости подростков-сирот**

В статье проанализированы основные подходы и теории изучения феноменологии проявления стресса и стрессоустойчивости личности. Рассмотрены публикации отечественных и зарубежных ученых в отношении психологических особенностей детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Стрессоустойчивость рассматривается как интегральное психологическое свойство человека как индивида, личности и субъекта деятельности, которое обеспечивает внутренний психофизиологический гомеостаз и оптимизированное взаимодействие с внешними эмоциогенными условиями жизнедеятельности. Акцентируется внимание на: психологических особенностях детей-сирот, стрессогенных факторах, влияющих на них. Изучены психологические особенности подросткового возраста. Также определены факторы формирования стрессоустойчивости, ее структура и компоненты. Рассмотрены психологические механизмы стрессоустойчивости в контексте различных подходов. Описан алгоритм механизма стрессоустойчивости детей-сирот. Автор делает вывод, что понимание механизма стрессоустойчивости детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа или детских домах, поможет понять причины стрес-

са, определить мероприятия по формированию стрессоустойчивости и обеспечить учебно-методическим инструментарием персонал, работающий с этими детьми.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, стресс, стрессоры, эмоциональная устойчивость, адаптация, психологические детерминанты стрессоустойчивости, саморегуляция, особенности формирования психологического механизма стрессоустойчивости, компоненты стрессоустойчивости, дети-сироты, подростки, стрессогенные факторы.

***Kh. Stelmashchuk***

### **Psychological Mechanism of Stress Resistance in Orphans**

The article analyses the main approaches and theories of study on phenomenology of manifestation of personality's stress and stress resistance. The research of Ukrainian and foreign scientific publications on psychological peculiarities of children who are brought up in boarding schools or orphanages is undertaken. Stress resistance is regarded as integral psychological characteristic of a person as individual, personality and activity subject that provides internal psycho-physiological homeostasis and optimized interaction with external emotiogenic conditions of life activity. The focus is put on psychological peculiarities of orphans and stressful factors which influence them. Psychological peculiarities of teenagers are considered. Additionally, the factors of formation of stress resistance, its structure and components are defined. Psychological mechanisms of stress resistance in context of diverse approaches are presented. Algorithm of orphans' stress resistance mechanism is described. The author concludes that the understanding of the mechanism of children's stress resistance in boarding schools or orphanages helps to understand the causes of stress; to determine the arrangements for the formation of stress resistance, and to provide the staff working with these children with educational and methodological tools.

**Key words:** Stress resistance, stress, stressors, emotional resistance, adaptation, psychological determinants of stress resistance, self regulation, peculiarities of formation of psychological mechanisms of stress resistance, components of stress resistance, orphans, teenagers, stressful factors.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Л. О. Хомич

---

---

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

---

---

УДК 377.1:004(07)

*Олена Попадич, Василь Росул*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ**

Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави. Найбільшої актуальності в сучасному суспільстві набуває діяльність, пов'язана з формуванням ціннісно-правових орієнтацій особистості, які дають їй можливість свідомо включатись у суспільно-політичне правове життя держави. Тому проблема правового виховання як одного з найважливіших способів формування правової культури і правосвідомості набуває важливого державного значення. У Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Законі України "Про освіту" (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти України (2002 р.), Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996 р.), Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004 р.), Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (2006 р.) формування правової соціалізації молоді розглядається у контексті вирішення основних завдань її національного виховання: успадкування духовних надбань українського народу; формування у молодих людей розвинутої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної, правової культури.

Підготовка майбутніх фахівців комп'ютерної галузі у вищих навчальних закладах передбачає не лише освітню орієнтацію, але й обов'язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес повинен формувати у студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високий рівень моралі. Проте сьогодення вимагає вдосконалення не лише професійної, але й правової культури, необхідної фахівцям комп'ютерної галузі під час виконання ними професійних обов'язків.

Проблематика даного дослідження перебувала в центрі уваги багатьох науковців. Так, Г. Неліп, М. Неліп досліджували особливості формуван-

ня правосвідомості учнівської молоді; Я. Кічук – умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах; І. Пономарьова – особливості формування правосвідомості студентів-юристів; В. Головченко – правові механізми формування правосвідомості студентів; Р. Горбатюк, Н. Морзе, Н. Пожар, О. Романишина, М. Шерман – особливості підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. Останніми роками проблему правового виховання в педагогіці досліджували В. Безбородий, Я. Гриньова, І. Дарманська, В. Одарій, Ю. Сурмяк, А. Стаканков, Н. Ткачова, М. Щербань та ін. Сучасні підходи до формування змісту правової підготовки у вищій школі висвітлені у працях П. Біленчука, С. Сливки, М. Вачевського, І. Коляди, М. Подберезського, О. Скакуна та ін. Однак доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень формування правосвідомості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі.

Аналіз та узагальнення сучасної наукової літератури засвідчують, що в ній відсутнє комплексне висвітлення змісту формування професійної правосвідомості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі під час процесу правового виховання у вищому навчальному закладі; не охарактеризована професійна правосвідомість майбутніх фахівців комп'ютерної галузі як елемент цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості студента вищого навчального закладу.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше запропоновано поняття “професійна правосвідомість майбутніх фахівців комп'ютерної галузі”; охарактеризовано професійну правосвідомість як елемент цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі; розглянуто основні фактори формування професійної правосвідомості.

Метою статті є концептуальна розробка питання формування професійної правосвідомості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі, що включає її теоретико-методологічне обґрунтування, а також визначення її особливостей та стану сучасного розвитку, висвітлення особливостей правосвідомості як результату процесу правового виховання у вищому навчальному закладі.

На нашу думку, у своєму вищому прояві сформованість правової освіченості, правової вихованості, правової навченості та правової розвинутості у сукупності виступає показником професійної правової свідомості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. Тому ця проблема потребує комплексного наукового дослідження, зокрема за такими напрямками: 1) поняття формування професійної правосвідомості; 2) види правосвідомості; 3) фактори формування професійної правосвідомості.



мості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі під час процесу правового виховання у вищому навчальному закладі.

Правосвідомість – це сукупність поглядів, ідей, які виражають ставлення людей, соціальних груп, націй до права, законності, правосуддя, їхнє уявлення про те, що є правомірним і неправомірним. Професійна правосвідомість – це спеціалізовані правові знання, уміння, навички, переконання, почуття, які дозволяють здійснювати предметну фахову діяльність. Формування професійної правосвідомості – це тривалий, безперервний вплив на особистість молодої людини, результатом якого є розширення меж її правових знань про права і свободи, розвиток правового мислення та стійкого переконання в необхідності здійснення і захисту своїх прав. Правосвідомість формується у процесі правового виховання і самовиховання, регулятивного впливу права, здійснення правової діяльності тощо. Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми свідчить, що правове виховання – це інтегрована категорія, яка розробляється філософією, соціологією, правознавчими та психолого-педагогічними науками. Немає єдиного розуміння терміна “правове виховання” у педагогічних працях. Сьогодні правове виховання досліджують як: суспільне явище; систему виховного впливу; діяльність правовиховних структур; процес формування правових якостей; педагогічну теорію; виховну взаємодію [5, с. 47].

Правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі – це процес цілеспрямованого педагогічного впливу на суспільну й індивідуальну свідомість студентів, сутність якого полягає в досягненні майбутніми працівниками комп'ютерної галузі високого рівня професійно-правової відповідальності, професійної правосвідомості, культури інформаційно-правової діяльності [5, с. 46].

У наукових дослідженнях правосвідомість визначається як: категорія філософії права, форма суспільної свідомості та стратегічного чинника розвитку суспільства [8, с. 7]; система відображення правової дійсності в поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право [6, с. 414]; ставлення людей до права, правового способу життя в системі правових знань, правових почуттів, переконань, вольових настанов; вона виробляє оцінку стосовно наявної в суспільстві правової теорії та юридичної практики, визначає можливі шляхи їх удосконалення відповідно до вимог природного права, загальнолюдських цінностей, прав і свобод людини та громадянина [8, с. 12]; оцінне відображення правової дійсності, пов'язаної зі специфікою діяльності на основі психічних, інтелектуальних, емоційних і вольових процесів і станів, здатне до збагачення в результаті вільної взаємодії з іншими формами свідомості, що здійснює регулятивний вплив на поведінку особи під час виконання обов'язків [7, с. 5]; духовно-

соціопсихічне утворення особистості, в основі якого лежать правові норми як спонукальні сили дій, вчинків і поведінки загалом (відповідно до їх змісту) [10, с. 12]; інтегративне, стійке утворення, яке охоплює системні знання про право, емоційно-оцінне ставлення до правових явищ і правопорядку, правову настанову, і виражається у свідомому, добровільному виконанні правових норм. Структурними компонентами правосвідомості студентів постають правові знання, правові оцінки (уявлення), правові настанови, правова активність [4, с. 11]; складна інтегративна особистісно-професійна якість, що є поєднанням знань про право, уявлень про правові явища, правові переконання і суб'єктивні вимоги до права і характеризує ставлення до правової дійсності та визначає готовність до громадсько-педагогічної діяльності ціннісно-правового характеру [3, с. 7].

Правосвідомість поділяється за суб'єктами (носіями) на такі види: правосвідомість особи та правосвідомість професійної групи [2, с. 72].

Правосвідомість особи – це результат ознайомлення особи з правовими вимогами та практикою їх реалізації. Вона відображає рівень свідомості студента стосовно правового життя суспільства, визначає його позицію, спрямовану на дотримання загальноприйнятих правових вимог і вироблення відповідно до них власної поведінки, зумовленої правовими переконаннями. Правосвідомість професійної групи (у нашому випадку – фахівці комп'ютерної галузі) є віддзеркаленням правової практики, до якої входить соціальна спільність (інформаційно-правова діяльність). Таким чином, суспільство, освітнє середовище, належність до певної професійної групи накладають глибокий відбиток на стан професійної правосвідомості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі [4, с. 12].

Однак існують і недоліки правової свідомості певної частини студентів. Так, специфічним недоліком майбутніх фахівців комп'ютерної галузі є помилкові уявлення про зміст правових норм, переконання, що незнання закону звільняє порушника від відповідальності [1, с. 16]. Вони визнають наявність заборон, але неправильно уявляють собі їх суть, наслідки невиконання, часто не вміють зіставляти свої дії та вчинки з вимогами права. При правовій оцінці неправомірних вчинків студенти керуються власними уявленнями про правові норми, а не знанням законів. Такі недоліки правової свідомості – одна з причин вчинення правопорушень.

Ми вважаємо, що соціально-педагогічна система формування професійної правосвідомості студентів-комп'ютерників повинна відображати і найсуттєвіші характеристики феномена “правосвідомість”: соціокультурні (адже правосвідомість є проявом духовності особистості, передумовою стійкості її соціально-правової позиції під час змін соціальної ситуації),

психолого-педагогічні (оскільки “залученими” слугують когнітивні, афективні, регулятивні процеси, а також галузь самопізнання), суто правові (правова норма є своєрідною моделлю поведінки особистості, проте вона не спроможна відобразити всі, без винятку, життєві ситуації, врахувати індивідуально-вікову своєрідність її “життєвого шляху”) [3, с. 13].

Соціокультурні особливості зумовлені тим, що правосвідомість є компонентом демократичної правової та загальної культури людства, яка має для країни доленосний характер, допомагає визначитися щодо стратегії її розвитку; це засіб, за допомогою якого здійснюється взаємодія людини із законом, правом, державою, а через них – з економікою, політикою, культурою, побутом тощо [8, с. 59].

Психолого-педагогічні особливості формування правосвідомості, на думку Н. Ткачової, передбачають залучення студентів до правових цінностей через правові знання (зміст навчального матеріалу), усвідомлення, внутрішнє сприйняття їх шляхом залучення вихованців до різновидів як пізнавальної, так і практичної діяльності. Сформованість правосвідомості визначається шляхом зведення воєдино трьох показників (відповідно до її складових): правових знань, ціннісного ставлення до права і готовності діяти відповідно до його норм, протистояти правопорушенням, що зумовлює правомірність поведінки [6, с. 332].

Правові особливості формування правосвідомості полягають у покликанні регулювати поведінку людей, висуваючи певні вимоги та приписи, які об’єктивно потребують законодавчого закріплення для надання їм загальнообов’язкового характеру. Тому специфіка правосвідомості виявляється не у відображенні поведінки людей, а у вимозі встановлення меж цієї поведінки, обґрунтуванні необхідності встановлення конкретного кола прав і обов’язків учасників суспільних відносин [4, с. 10].

Спираючись на оціночні й інтегративні характеристики, ми формуємо таке визначення: професійна правосвідомість майбутнього фахівця комп’ютерної галузі – це інтегративна особистісно-професійна якість, що передбачає системні знання про право, емоційно-оцінне ставлення до правових явищ, виражається у свідомому, добровільному виконанні правових норм і здійснює регулятивний вплив на поведінку особи під час виконання професійних обов’язків.

Під факторами формування професійної правосвідомості майбутніх фахівців комп’ютерної галузі під час процесу правового виховання у вищому навчальному закладі ми розуміємо умови, які впливають на формування професійної правосвідомості особистості. Формування правосвідомості, на нашу думку, відбувається під впливом тих самих факторів (економічних,

соціально-політичних, правових, ідеологічних, психологічних, організаційних), що й формування особистості в цілому. У психолого-педагогічній літературі традиційним є поділ факторів впливу на процес формування правосвідомості студента на внутрішні та зовнішні. Під внутрішніми факторами ми розуміємо вплив на формування правосвідомості молодого людини її психологічних особливостей. До внутрішніх факторів відносять психологічні особливості людського організму, розумові здібності, особливості характеру, вікові й індивідуальні особливості, рівень освітньої підготовки, професійної освіти, засвоєння загальних понять культури тощо. Традиційно зовнішні фактори (умови) поділяються на макроумови (або макросередовище) і мікроумови (або мікросередовище). Макросередовище включає в себе соціально-економічні та культурні умови життя суспільства, що виступають визначальними факторами, які впливають на розвиток правосвідомості молоді щодо прав і свобод людини. Мікросередовище – це сукупність матеріальних, духовних і соціально-психологічних факторів, із якими безпосередньо пов'язане життя майбутнього фахівця комп'ютерної галузі під час навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, професійна правосвідомість є елементом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі під час процесу правового виховання у вищому навчальному закладі.

Отже, система правового виховання у вищому навчальному закладі слугує, на наш погляд, організаційним і методологічним механізмом, за допомогою якого суб'єкти правового виховання впливають на суспільну й індивідуальну свідомість майбутнього фахівця, допомагаючи останньому прийняти правові принципи і норми. У процесі правового виховання в майбутнього фахівця комп'ютерної галузі формується професійна правосвідомість.

Ми вважаємо, що професійна правосвідомість майбутнього фахівця комп'ютерної галузі розглядається як системна, педагогічно сформована особистісна якість. Професійна правосвідомість закладається у потребах, настановах, прагненнях, переконаннях, мотивах і звичках правомірної, соціально активної поведінки особистості, що мають такі прояви: повага до закону і законності, ставлення до них як до вищих соціальних цінностей; наявність правомірних цілей, планів, намірів діяльності; переконаність у необхідності дотримання законів; настанови на законослухняну поведінку; потреби, бажання, звички постійно поводити себе правомірно; стійкі правові мотиви; прагнення до вибору лише правомірних способів і засобів задоволення своїх потреб, досягнення цілей, вирішення проблем; стійкість до криміногенних впливів; правова

позиція; прагнення до утримання інших членів суспільства від правопорушень і спонукання їх до правомірної поведінки.

На нашу думку, компонентна структура правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю – це єдність і взаємозумовленість професійно-правової розвиненості, професійно-правової обізнаності та готовності до правомірної професійної діяльності у комп'ютерній галузі. Професійно-правова розвиненість майбутнього фахівця комп'ютерного профілю передбачає формування професійної правосвідомості, яка дає змогу оцінювати дії, вчинки, поведінку, робити вибір, приймати рішення; розвиток мотивів і потреб до самовдосконалення в аспекті культури інформаційно-правової діяльності, що і було предметом нашого дослідження. Професійно-правова обізнаність майбутнього фахівця комп'ютерного профілю характеризується наявністю правових знань, поглядів і переконань, що дає йому змогу зрозуміти роль права, правопорядку, правові норми і правові відносини у сфері професійної діяльності (комп'ютерна галузь), усвідомлювати свої професійні права, обов'язки і свободи. Готовність до правомірної професійної діяльності майбутнього фахівця комп'ютерного профілю полягає у системній реакції вирішувати відповідну чи прогнозовану професійно-правову ситуацію, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми.

Проведене дослідження щодо формування професійної правосвідомості, зокрема фахівців комп'ютерної галузі, на нашу думку, передбачає залучення студентів до правових цінностей через правові знання (зміст навчального матеріалу), усвідомлення, внутрішнє сприйняття їх шляхом залучення вихованців до різновидів як пізнавальної, так і практичної діяльності. Сформованість правосвідомості визначається шляхом зведення воєдино трьох показників (відповідно до її складових): правових знань, ціннісного ставлення до права і готовності діяти відповідно до його норм, протистояти правопорушенням, що зумовлює правомірність поведінки.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у дослідженні таких компонентів структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю, як професійно-правова обізнаність і готовність до правомірної професійної діяльності у комп'ютерній галузі.

**Посилання:**

1. Дьоміна О. С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень” / О. С. Дьоміна. — К., 2007. — 20 с.
2. Зеліско Л. Культурна свідомість і правосвідомість у професійній підготовці фахівців-юристів / Любов Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 2. — С. 71—78.

3. *Кічук Я. В.* Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / *Я. В. Кічук*. — Одеса, 2002. — 22 с.
4. *Коваленко Н. О.* Формування міжнародної правової культури у майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / *Н. О. Коваленко*. — Чернігів, 2009. — 20 с.
5. *Попадич О. О.* Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп’ютерної галузі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / *О. О. Попадич*. — Умань, 2014. — 283 с.
6. *Ткачова Н. О.* Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / *Ткачова Наталія Оксентівна*. — К., 2002. — 565 с.
7. *Царенко В. І.* Формування правосвідомості особистості військовослужбовців-прикордонників України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теорія та історія держави і права; історія політичних та правових учень” / *В. І. Царенко*. — К., 2003. — 18 с.
8. *Цимбалюк М. М.* Формування правосвідомості громадян у процесі реформування інституту власності / *М. М. Цимбалюк* // *Право України*. — 2003. — № 9. — С. 57—61.
9. *Штангрет М. Й.* Філософські проблеми правового виховання молоді (на прикладі закладів освіти МВС України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 “Філософія права” / *М. Й. Штангрет*. — Львів, 2007. — 20 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *D’omina O. S.* Formuvannia pravovoi kultury studentskoi molodi v umovakh suchasnoho ukrainskoho suspilstva : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. yuryd. nauk : spets. 12.00.01 “Teoriia ta istoriia derzhavy i prava; istoriia politychnykh i pravovykh uchen” (Formation of legal culture of students in the modern Ukrainian society: Author’s abstract of Ph. D. Thesis in Law sciences : 12.00.01 “Theory and history of state and law; history of political and legal doctrines”). Kyiv, 2007. 20 p.
2. *Zelisko L.* Kulturna svidomist i pravosvidomist u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv-yurystiv (Cultural awareness and sense of justice in the training of law professionals). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2007. № 2. P. 71—78.
3. *Kichuk Ya. V.* Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia pravosvidomosti maibutnikh uchyteliv u pedahohichnykh koledzhakh : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity” (Socio-pedagogical conditions of formation of law consciousness of future teachers in teacher training colleges : Author’s abstract of Ph. D. Thesis in Pedagogical sciences : 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”). Odesa, 2002. 22 p.
4. *Kovalenko N. O.* Formuvannia mizhnarodnoi pravovoi kultury u maibutnikh pilotiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity” (Formation of international law culture of future pilots at higher schools : Author’s abstract of Ph. D. Thesis in Pedagogical sciences : 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”). Chernihiv, 2009. 20 p.
5. *Popadych O. O.* Pedahohichni umovy pravovoho vykhovannia maibutnikh fakhivtsiv komp’iuternoї haluzi : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 “Teoriia i metodyka vykhovannia” (Pedagogical conditions of law education of future professionals in the computer industry: Ph. D. Thesis in Pedagogical sciences : 13.00.07 “Theory and Methods of Education”). Uman, 2014. 283 p.
6. *Tkachova N. O.* Pedahohichni osnovy formuvannia pravosvidomosti uchniv u zakladakh profesiino-tekhnicnoi osvity : dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : 13.00.04 (Pedagogical founda-

- tions of law consciousness formation of students at vocational education : Thesis of Doctor in Pedagogical sciences : 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”). Kyiv, 2002. 565 p.
7. *Tsarenko V. I.* Formuvannia pravovidomosti osobystosti viiskovosluzhbovtsiv-prykordonnykiv Ukrainy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. yuryd. nauk : spets. 12.00.01 “Teoriia ta istoriia derzhavy i prava; istoriia politychnykh ta pravovykh uchen” (Law consciousness formation of the individual of border guard soldiers of Ukraine : Author’s abstract of Ph. D. Thesis in Law sciences : 12.00.01 “Theory and history of state and law; history of political and legal doctrines”). Kyiv, 2003. 18 p.
  8. *Tsybaliuk M. M.* Formuvannia pravovidomosti hromadian u protsesi reformuvannia instytutu vlasnosti (Formation of citizens’ law consciousness while reforming property institution). // Right of Ukraine, 2003. № 9. P. 57—61.
  9. *Shtanhret M. I.* Filosofski problemy pravovoho vykhovannia molodi (na prykladi zakladiv osvity MVS Ukrainy) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. yuryd. nauk : spets. 12.00.12 “Filosofii prava” (Philosophical problems of youth’s law education (based on educational institutions MIA of Ukraine) : Author’s abstract of Ph. D. Thesis in Law sciences : 12.0012. “Philosophy of Law”). Lviv, 2007. 20 p.

Стаття надійшла до редакції 18.07.2014

*Е. Понадич, В. Росул*

### **Формирование профессионального правосознания будущих специалистов компьютерной отрасли в процессе правового воспитания**

В статье исследовано формирование профессионального правосознания будущих специалистов компьютерной отрасли в процессе правового воспитания в высшем учебном заведении. Показано, что подготовка будущих специалистов компьютерной отрасли в высших учебных заведениях имеет не только образовательную направленность, но и воспитательную. Рассмотрены основные факторы формирования профессионального правосознания. Правовая воспитанность личности выражается не только в наличии определенного объема правовых знаний и правовых убеждений, но и в умении и навыках применять эти знания на практике. В связи с этим правовая воспитанность студентов информационной сферы обучения понимается нами как комплексное обучение личности, которое характеризуется наличием у нее общественно значимых качеств, отражающих ее всестороннее развитие и сознательный выбор правомерных норм поведения, что составляет структуру правовой воспитанности будущих специалистов компьютерной отрасли (профессионально-правовая осведомленность, профессионально-правовая развитость и готовность к правомерной профессиональной деятельности в компьютерной отрасли). Проведен анализ понятий “правосознание”, “профессиональное правосознание”, “правовое воспитание”, “правосознание личности”, “правосознание профессиональной группы”, “факторы формирования профессионального правосознания”, предложено определение понятия “профессиональное правосознание будущего специалиста компьютерной отрасли”, охарактеризовано профессиональное правосознание как элемент целенаправленного педагогического влияния на формирование личности будущих специалистов компьютерной отрасли в процессе правового воспитания в высшем учебном заведении. Результаты проведенного исследования в целом подтвердили актуальность проблемы формирования профессионального правосознания будущих специалистов компьютерной отрасли в процессе правового воспитания в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** правосознание, профессиональное правосознание, правовое воспитание, правосознание личности, правосознание профессиональной группы, факторы формирования профессионального правосознания, будущий специалист компьютерной отрасли, студент высшего учебного заведения.

*O. Popadych, V. Rosul*

**Professional Law Consciousness Formation  
of Future Specialists in Computer Industry during Law Education**

The article deals with future specialists' in computer industry professional law consciousness forming during law education process at higher schools. The authors show that the training of future professionals in the computer industry at higher schools has not only an educational focus, but an upbringing one. The basic factors of professional law consciousness forming are considered. The person's law consciousness is expressed not only in a presence the certain volume of legal knowledge and legal persuasions but in the ability and skills to apply this knowledge in practice as well. In this connection, the authors consider law education of students in computer industry as a complex personal training characterized by a presence of publicly meaningful qualities, reflecting its comprehensive development and conscious choice of legitimate codes conduct, that makes the structure of law education of future specialists in computer industry (professional-legal knowledge, professional-legal development and readiness for legitimate professional activity in computer industry). The concepts of "legal consciousness", "professional legal consciousness", "law education", "person's law consciousness", "group's law consciousness", "factors of professional legal consciousness forming" are analyzed; the concept of "the future specialists' in computer industry professional law consciousness" is determined; professional legal consciousness as an element of purposeful pedagogical influence on the personality of future specialists in computer industry during the law educational process at higher schools is characterized. The results of the conducted research confirmed the actuality of the problem of professional legal consciousness forming of future specialists in computer industry in the process of law education at higher schools.

**Key words:** legal consciousness, professional legal consciousness, law education, person's law consciousness, group's law consciousness, factors of professional legal consciousness forming, future specialist in computer industry, higher school student.

Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент Ю. Р. Сурмяк



УДК 377.1:37.035

Оксана Ходань

## ВПЛИВ ЗМІСТУ ОСВІТИ НА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Виховання цілісної особистості, яка б гармонійно поєднувала в собі духовно-етичні, соціокультурні, фізичні, професійні та інші якості є імперативом часу. Особлива роль у цьому процесі належить патріотичному вихованню, яке покликане сформувати непохитного громадянина української держави, вірного сина народу, Батьківщини. Усе це можна розглядати на рівні *належного* (ідеального). Але є *сьогодні сутнє* (реальне). Між цими складовими патріотичного виховання завжди були суперечності, залишаються вони не у всьому розв'язаними і нині. Війна, яку нам нав'язала Росія, засвідчила, з одного боку, неперевершені взірці мужності, героїзму, патріотизму українських громадян, а з іншого – зраду, боягузтво, антипатріотизм. Отже, постає питання посилення уваги до патріотичного виховання, зокрема студентської молоді. Оскільки виховання студентської молоді переважно відбувається у стінах навчального закладу, то особливої значущості набуває *зміст освіти*, який реалізується у навчальних планах, програмах, конкретних предметах.

Метою статті є висвітлення сучасного змісту освіти і його впливу на процес патріотичного виховання студентської молоді.

Проблемі патріотичного виховання присвятили свої праці А. Бойко, Г. Васянович, Г. Ващенко, С. Гончаренко, Б. Грінченко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кудін, А. Макаренко, І. Огієнко, М. Пантюк, С. Русова, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко та ін. Їм притаманні різні підходи до визначення сутності та змісту, форм і методів, технологій і засобів виховання, але помітною є їх одностайність у тому, що реалізація виховання студентської молоді значною мірою залежить від змісту освіти. Так, академік І. Зязюн наголошував, що освіта – це і педагогічне явище, і одна з найважливіших підсистем суспільства. Як історико-культурний феномен, як сутнісна характеристика етносу освіта є процесом і умовою розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. Будучи, як правило, національною за змістом, своєю метою освіта має виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім, яке залежить від його поведінки сьогодні [3, с. 11]. Отже, на думку вченого, зміст освіти і виховання взаємопов'язані. В. Сухомлинський сут-

ність і зміст патріотичного виховання визначав так: “Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, знає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складно пов’язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею” [8, с. 131].

Проаналізуємо зміст деяких соціально-гуманітарних предметів у контексті окресленої проблеми. Звернемося, передусім, до предмета “Історія України”. Очевидно, що зміст цього предмета має потужний виховний потенціал, оскільки його досконале вивчення формує усвідомлення причетності особистості до минулого і сучасного рідного народу, викликає гострі переживання за його долю. Як справедливо писав В. Винниченко, “історію України не можна читати без брому”. І це абсолютно справедливо, оскільки постійна загроза поневолення українського народу чужинцями робила його існування глибоко трагічним, знеціненим. З іншого боку, справжня історія українського народу знає неперевершені зразки звитяг за незалежність, за свою Долю і Волю. Святослав, Володимир, Сагайдачний, Наливайко, Хмельницький, Кривонос, Мазепа, Петлюра, Кожедуб, Черняхівський, Бандера, Шухевич та багато інших українських витязів уособлювали в собі високий дух патріотизму, безстрашність у боротьбі із загарбниками. Натомість за радянських часів у підручниках з історії імена й діяльність багатьох українських патріотів, героїв свідомо фальшувалися. Їм начіплювалися ярлики “буржуазний націоналіст”, “сепаратист”, “бандит” та ін.

Не набагато кращою ситуація склалася за часів керівництва Міністерством освіти і науки України Д. Табачника. Історія України була не просто знівельована, а покладена у “прокрустове ложе старшого брата”. У ній усе стало “підганятися” на кшталт “расейського, великодержавного”. Навіть саме поняття “Україна” стало ототожнюватися із давньо-царським “Малоросія” або “Новоросія”. Акцент ставився не на здобутках, перемогах, звитягах, а на втратах, поразках, зрадах і т. ін. Деякі горе-історики договорилися до таких оцінок П. Сагайдачного, Б. Хмельницького, І. Мазепа, як “каїн”, “невіглас”, “убивця” та ін. [1, с. 335-354].

До цього часу в підручниках з “Історії України” бракує справжньої історії українського народу, становлення і розвитку його культури, освіти, науки, економіки тощо. Крім того, тривалий час мусується питання: чи варто викладати курс “Історія України” у вищих навчальних закладах? Адже, на думку деяких бюрократів від освіти і науки, цей предмет уже вивчався у середній школі. На наше глибоке переконання, навіть сама постановка цього питання є провокативною і недоречною. Ми вважаємо, що

справжній українець-патріот має вивчати історію свого народу впродовж усього свого життя. Тут варто не забувати пораду Ф. Прокоповича, яку він дав історикам: розповідь має бути правдивою, відповідати дійсності; уникати захоплень, не дозволяти засліпити себе ненавистю чи заздрістю; відображати історію більшою мірою не для сучасників, а для прийдешніх поколінь; слава й осуд повинні впливати із самого правдивого викладу події; уникати легковажності [6, с. 338-339]. Науковець повинен розглядати історичні події та факти у їх розвитку і взаємозумовленості.

Розглядаючи важливе державне завдання патріотичного виховання студентської молоді, ми постійно маємо пам'ятати, що воно не може бути виконаним без створення системи аргументації, здатної на основі історично достовірних фактів донести до свідомості нових поколінь усю велич українського народу і показати всю абсурдність фальсифікаторів історії.

Особлива роль у патріотичному вихованні належить *українській літературі та мові*. Як зазначав Іван Франко, література – це образне пізнання і віддзеркалення дійсності, саме тому вона володіє величезною силою емоційного впливу. Звідси особлива виховна спрямованість літератури, її здатність, заражаючи силою прикладу, виховувати й утверджувати високі людські ідеали добра, любові, честі та гідності. Ігноруючи емоційні чинники літератури, ми тим самим зводимо нанівець і її виховне значення. Одна з цілей літератури, як і будь-якого іншого виду мистецтва, писав Г. Лессінг, – “навчити нас, що ми повинні робити і що не робити; познайомити нас із справжньою сутністю добра і зла, гідного і негідного, показати нам красу першого у всіх взаємозв'язках і наслідках... і з'ясувати, навпаки, потворність останнього” [4, с. 133].

Література спрямована на пізнання людини, її внутрішнього світу, пошуків, помилок і досягнень, на її соціально-суспільні зв'язки. Тому в ній поєднуються пізнавальні і виховні начала. Велика її роль і у формуванні громадянських, патріотичних почуттів і моральних якостей особистості.

В основу патріотичного виховання покладається *співпереживання*. Література за своєю суттю спрямована до світу почуттів, переживань особистості. Велика магія літератури у тому і полягає, що вона дозволяє не лише пізнати, а й пережити, відчувати будь-яку ідею. При цьому література може досягти максимального виховного ефекту через відсутність у ній прямого моралізаторства, напучування. Вона здатна непомітно на прекрасних взірцях художньої творчості виховувати високі моральні, патріотичні почуття: любов до Батьківщини і почуття честі, гідності і шляхетності, національну самосвідомість і почуття співпричетності до інших народів тощо.

Патріотичні почуття письменника, поета випромінюють у конкретній національній формі, у народному характері. Хоча справжня любов до Батьківщини у своїй основі є виявом загальнолюдського. Коли Тарас Шевченко пише: “Я так її, я так люблю Мою Україну убогу, Що прокляну святого Бога, За неї душу погублю!”, то це не означає, що поет зневажає інші народи. Наприклад, у поемі “Кавказ” він піднесено, з великою повагою оспівує вільнолюбиві народи гірського краю. У вірші “Поляки” поет згадує добрі часи, коли “...братались з вольними ляхами, пишались вольними степами”.

У поемі “Єретик” Т. Шевченко молиться Богові, “щоб усі слав’яне стали добрими братами”. А перебуваючи на засланні, пише цілу серію портретів, образів, побуту казахського народу. На одному з автопортретів митець із душевною любов’ю тримає на руках хлопчика-казаха. У його очах можна легко прочитати і радість, і велику тугу за рідним краєм.

Поетичні твори Т. Шевченка часто-густо наповнені трагічним смислом, оскільки Україна виступає в образі матері-великомучениці. Її страждання, біль поет відчуває як свої особистісні.

Часто Т. Шевченко змальовує миловидні картини української природи. Любов до Батьківщини знаходить вияв у ніжному, прихованому відчутті рідної природи: “Садок вишневий коло хати, Хрущі над вишнями гудуть, Плугатарі з плугами йдуть, Співають ідучи дівчата, А матері вечерять ждуть”.

Але набатом стають слова поета-пророка, коли він проклинає чужоземців, які поневолюють його рідний народ. Поет певен, що народ його розіб’є кайдани і буде жити вільно, як живуть інші народи: “Схаменіться! Будьте люди, Бо лихо вам буде. Розкуються незабаром Заковані люде. Настане суд, заговорять І Дніпро, і гори! І потече сторіками Кров у синє море Дітей ваших...” [10, с. 267].

Дух Кобзаря особливо близько сприйняли Іван Франко, Леся Українка, Борис Грінченко, Юрій Федькович, Ольга Кобилянська, Михайло Коцюбинський та інші українські письменники. Вони залишили прекрасні образи справжнього патріотизму. Наприклад, Іван Франко у вірші “Сідоглавому” (редактору “Діла”, Юліану Романчуку) писав:

Ти, брате, любиш Русь,  
Я ж не люблю, сарака!  
Ти, брате, патріот,  
А я собі собака.

Ти, брате, любиш Русь,  
Як хліб і кусень сала, -  
Я ж гавкаю раз в раз,  
Щоби вона не спала.

...Бо твій патріотизм –  
Празнична одежина,  
А мій – то труд важкий,  
Гарячка невдержима [9, с. 184].

Лжепатріотизм гостро висміював і Б. Грінченко:

Він українець – це запевне,  
Бо хвалить сало й галушки.  
Та ще й вишиванії дома  
Бере він на ніч сорочки.

І хоч накази часто пише,  
Щоб в шори брали мужиків.  
Але ж він каже: “Україну  
Люблю я так, як і любив...” [2, с. 82-83].

Любити Україну по-справжньому заповідав нам Володимир Сосюра:

Любіть Україну, як сонце, любіть,  
як вітер, і трави, і води...  
В годину щасливу і в радості мить,  
любіть у годину негоди.

Любіть Україну у сні й наяву,  
вишневу свою Україну,  
красу її вічно живу і нову,  
і мову її солов'їну [7, с. 131].

Патріотичні почуття любові до Батьківщини в українській літературі часто розкриваються через любов до рідної мови. Достатньо згадати знамениті рідномовні обов'язки І. Огієнка, які стосуються мови, або філософські роздуми О. Потебні, який писав, що мова народу є відображенням думок народу, його світогляду. “Мову можна порівняти із зором. Подібно до того, як найменша зміна в устрої ока і діяльності нервів зору неодмінно дає інші сприйняття і тим впливає на весь світогляд людини, так кожна дрібниця в устрої мови повинна давати без нашого відома свої особливі комбінації елементів думки. Вплив будь-якої дрібниці на думку єдиний і нічим незамінний” [5, с. 164]. М. Рильський заповідав: “Як парость виноградної лози – Плекайте мову”.

У наш складний час ставлення до української мови надто політизується, особливо відчутно це під час виборів. Тут не обходиться без різних спекуляцій, зловживань. Але є й інша проблема – багато із випускників середніх шкіл, та й навіть вищих навчальних закладів погано володіють українською мовою. Як свідчать результати зовнішнього незалежного опитування, значна кількість вступників до вишів не долають бар'єр-мінімум щодо знання мови. Це свідчить про те, що і програми, й організація навчально-виховного процесу, і підготовка вчителя, і ставлення учнів до вивчення рідної мови залишаються недосконалыми. А програми з української мови у вищих навчальних закладах є маловідповідними вимогам часу і реальним потребам особистості та суспільства.

Сучасний воєнний стан, у якому перебуває Україна, потребує не лише патріотичного, а військово-патріотичного виховання. А це вимагає значних змін у змісті освіти, передусім у змісті тих дисциплін, які ще декілька років тому мали на меті ознайомити студентів із правилами безпеки, способами цивільної оборони, вмінням володіти зброєю тощо. Натомість в останні роки предметам “Цивільна оборона”, “Основи безпеки життєдіяльності”,

“Військова підготовка” майже не приділялася увага. Вони, здебільшого, викладалися формально, як щось непотрібне. Але й досі програми з цих предметів залишаються недосконалими. Відбувається розширення планових тем, у яких багато зайвого, непотрібного. Водночас важливі питання, які можуть впливати не лише на процес військово-патріотичного виховання, а й безпосередньо на життя людини в екстремальних ситуаціях, її безпеку, захист, залишаються малореалізованими (за межами курсів). Наприклад, у всі існуючі програми і підручники з курсу “Основи безпеки життєдіяльності” входять питання з військової служби. Але зроблено це на найпримітивнішому рівні – шляхом компіляції статутів Збройних Сил України. А питання, що безпосередньо пов’язані із забезпеченням безпеки життєдіяльності в умовах війни, майже не згадуються, ніби їх і не існує.

Таким чином, виникає питання: чому лише питання військової безпеки включені в курс “Основи безпеки життєдіяльності”? Військова – це лише одна і з складових національної безпеки. Крім неї, існує ще й внутрішня безпека, а ще є інформаційна, екологічна, економічна та ін. Є безпека, яка забезпечується органами служби безпеки, міліції та митним контролем.

Звернемо увагу і на такий аспект. Вся історія України підтверджує той факт, що питання військово-патріотичного виховання не повинні розглядатися ізольовано від релігії. Але представники різних конфесій не запрошуються до розробки освітніх програм, підручників і навчальних посібників. Неоголошена нам війна з боку Росії засвідчує, що для бійців, які захищають Україну від ворога, слово священика багато важить, воно піднімає їх дух, утверджує віру в перемогу.

Отже, на основі викладеного можна сформулювати такі висновки: без педагогічних інновацій у змісті навчальних програм, підручників і навчальних посібників неможливо в наш час виховувати патріотизм у студентської молоді; зміст освіти має бути спрямований на виховання патріотизму, громадянськості, почуття національної свідомості, поваги до історичної і культурної спадщини українського народу.

***Посилання:***

1. *Блажейовський Д.* Берестейська ре-унія та українська історична доля і недоля / *Дмитро Блажейовський* : В 2 т. — Т. 1: Внутрішня вартість медалі. — Львів : Каменяр, 1995. — 646 с.
2. *Грінченко Б. Д.* Українець / *Б. Д. Грінченко* // Твори в двох томах. Т. 1. Поетичні твори. Оповідання. Повісті. — Київ : Наукова думка, 1990. — С. 82—83.
3. *Зязюн І. А.* Концептуальні засади теорії освіти в Україні / *Іван Зязюн* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 1. — С. 11—24.
4. *Лессинг Г. Э.* Гамбургская драматургия / *Г. Э. Лессинг*. — М. ; Л. : Сов. писатель, 1963. — 316 с.

5. *Потебня А. А.* Язык и народность / *А. А. Потебня* // Мысль и язык. — К. : СИНТО, 1993. — 192 с.
6. *Прокопович Ф.* Філософські твори / *Ф. Прокопович* ; В 3-х т. — Т. 1. — К. : Наукова думка, 1979. — 511 с.
7. *Сосюра В.* Любїть Україну / *В. Сосюра*. — К. : Рад. школа, 1976. — 340 с.
8. *Сухомлинський В. О.* Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / *В. О. Сухомлинський* // Вибрані твори у 5-ти т. — Т. 1. — К. : Рад. шк., 1976. — С. 62—206.
9. *Франко І. Я.* Сідоглавому / *Іван Якович Франко* // Зібрання творів у 50-ти томах. — Т. 2 : Поезія. — К. : Наукова думка, 1976. — С. 184—185.
10. *Шевченко Т. Г.* Кобзар / *Т. Г. Шевченко*. — К. : Рад. школа, 1983. — 608 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Blazejowskyi D.* Beresteiska re-uniiia ta ukrainska istorychna dolia i nedolia (Re-union of Brześć and Ukrainian historical destiny and distress) : In 2 volumes. Vol 1: The internal value of the coin. Lviv, 1995. 646 p.
2. *Hrinchenko B. D.* Ukrainets (Ukrainian). // Works in two volumes. Vol. 1. Poetry. Short stories. Stories. Kyiv, 1990. P. 82—83.
3. *Ziazun I. A.* Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini (Conceptual foundations of the theory of education in Ukraine). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2000. № 1. P. 11—24
4. *Lessing G. Je.* Gamburgskaja dramaturgija (Hamburg play-wrighting). Moscow; Leningrad, 1963. 316 p.
5. *Potebnia A. A.* Jazyk i narodnost' (Language and nationality). // Thought and Language. Kyiv, 1993. 192 p.
6. *Prokopovych F.* Filosofski tvory (Philosophical works) ; In 3 volumes. Vol. 1. Kyiv, 1979. 511 p.
7. *Sosiura V.* Liubit Ukrainu (Love Ukraine). Kyiv, 1976. 340 p.
8. *Sukhomlynskyi V. O.* Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoї osobystosti (Problems of fully developed personality's education). // Selected works in 5 vols. Vol. 1. Kyiv, 1976. P. 62—206.
9. *Franko I. Ya.* Sidohlavomu (To a grey-headed man). Collection of works in 50 volumes. Vol. 2 : Poetry. Kyiv, 1976. P. 184—185.
10. *Shevchenko T. H.* Kobzar. Kyiv, 1983. 608 p.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2014

**О. Ходань**

**Влияние содержания образования на патриотическое воспитание  
студенческой молодежи**

В статье анализируется проблема патриотического воспитания студенческой молодежи в контексте содержания образования. Акцентируется внимание на противоречивости этого процесса, в котором не совпадают должное и сущее. В то же время обосновывается положение о взаимосвязи образования и патриотического воспитания личности. Образование рассматривается как культурно-исторический процесс, а патриотическое воспитание – как его сущностная составляющая, как духовная сфера жизни личности. Иллюстрация взаимосвязи содержания образования и патриотического воспитания осуществляется анализом возможностей конкретных социально-гуманитарных предметов: “История Украины”, “Украинская литература и язык”, “Безопасность жизнедеятельности”, “Гражданская оборона” и др. Рассматривая, например, возможности содержания предмета “История Украины” акцент делается не столько на том или ином факте, сколько на создании системы аргументации, способной донести к сознанию молодых поколений величие украинского народа и показать абсурдность фальсификации его истории. Содержанием литературных произведений, их

образами важно формировать чувство сопереживания, чувство чести и достоинства, ответственности. Патриотические чувства любви к Родине предлагается возбуждать у студенческой молодежи средством качественного изучения родного языка, культуры. В статье акцентируется на необходимости усиления внимания к проблеме военно-патриотического воспитания студенческой молодежи. Именно с учетом современной ситуации предлагается в значительной мере пересмотреть содержание таких предметов, как “Безопасность жизнедеятельности”, “Гражданская оборона”, “Военная подготовка”.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, студенческая молодежь, содержание образования, социально-гуманитарные дисциплины.

***O. Khodan***

### **Students' Patriotic Education in the Context of Educational Content**

The article analyzes the problem of students' patriotic education in the context of the education content. The author focuses on the contradictions of this process which does not coincide with existence and grounds the thesis of the interrelationship between education and patriotic upbringing. Education is considered as a cultural and historical process, and patriotic education is considered as its essential component, as the spiritual sphere of life of the individual. The interrelationship of educational content and patriotic education is carried out by analyzing capabilities of specific social and humanitarian subjects, namely “History of Ukraine”, “Ukrainian literature and language”, “Health and Safety”, “Civil Defense”, etc. Considering, for example, the possibility of the content of the subject “History of Ukraine”, the emphasis is not only on a certain fact, but on the creation of a system of argumentation able to bring the greatness of the Ukrainian people to the minds of the younger generations and to show the absurdity of the falsification of history. The content of literary works, their images help to shape the sense of empathy, of honor, dignity and responsibility. The author proposes to bring up patriotic feelings of love for the motherland by means of a qualitative study of the native language and culture. The article focuses on the need for greater attention to the issue of students' military-patriotic education. Based on the current situation, the author proposes to revise the content of such subjects as “Health and Safety”, “Civil Defense”, and “Military training”.

**Key words:** patriotic education, military-patriotic education, students, content of education, social and humanitarian subjects.

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



---

---

# ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

---

---

УДК 371.16(092)

*Григорій Васянович*

## **ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА**

Академік Іван Андрійович Зязюн належав до тих діячів освіти, науки, культури сучасності, про яких кажуть: у нього є ім'я. У вченого з європейським виміром є своя широка аудиторія читачів, які з великою зацікавленістю зустрічають його праці. Таким читачем є і автор цієї статті, учень видатного вчителя, який завжди шануватиме його високе, добре ім'я. Думка вченого захоплює глибоким поглядом, всебічністю висвітлення предмета, явища у її динамічному розвитку. Проникнення у сутність проблеми, яку досліджує І. А. Зязюн, ґрунтується на взаємодії різнобічних знань з філософії, педагогіки, психології, культури, етики, естетики та ін. Отже, можна стверджувати, що внесок І. Зязюна у скарбницю вітчизняної духовної культури і науки важко переоцінити. Його педагогічна творчість вражає масштабністю напрямів, різноманітністю тем, дослідженням яких він займався. Без будь-якого перебільшення можна сказати, що І. Зязюн – провідний дидакт, методист, теоретик і практик педагогіки, вихователь величезної плеяди науковців, викладачів, учителів. Будучи тривалий час на посадах ректора, директора науково-дослідного інституту, першим міністром освіти незалежної України, І. Зязюн набув унікального досвіду управління освітніми й науковими установами. Він послідовно й активно розв'язував складні у теоретичному та практичному плані питання професійної підготовки вчителя, викладача, науковця.

Педагогічна наука кінця ХХ – початку ХХІ століть немислима без введених І. Зязюном у вжиток понять “філософія освіти”, “філософія виховання”, “педагогічна майстерність”, “педагогіка добра”, “краса педагогічної дії” та ін. Що стосується педагогічної психології, то і тут вчений сказав своє потужне слово, обґрунтувавши тісний взаємозв'язок психологічної та педагогічної наук, з'ясувавши роль свідомості та підсвідомості у розвитку особистості вчителя, місце рефлексії у гуманітарній філософії тощо.

Сучасні педагогічні дослідження неможливі без опори на твори І. Зязюна, які стали вже класикою вітчизняної педагогічної думки: “Педагогічна майстерність”, “Краса педагогічної дії”, “Філософія педагогічної дії”, “Педагогіка добра”, “Українська та зарубіжна культура”, “Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз” та ін. Предметом його досліджень стали праці таких видатних особистостей освіти, навчання і виховання, як Я. Коменський, Р. Декарт, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь, Ф. Достоєвський, В. Бехтерев, З. Фрейд, В. Короленко, Дж. Морено, А. Луначарський, А. Макаренко, Д. Узнадзе, В. Сухомлинський, Т. Новацький, О. Захаренко та ін.

Отже, звернемося до основоположних філософсько-педагогічних ідей І. Зязюна.

*Людина, її сутність та існування.* Шукаючи і шануючи істину, вчений розглядав проблему людської сутності у її матеріальному, духовному, психічному, морально-естетичному вимірах. Цю ідею він обґрунтував на засадах діалектичного розвитку, взаємозв'язку людини з усім навколишнім світом, своїм власним “Я”, своїм сучасним призначенням і майбутнім. Така постановка питання є невичерпною з огляду як *науки*, так і *практики*, оскільки людина за своєю природою є *амбівалентною*. З одного боку, вона творить історію, себе, з іншого – в ній закладені руйнівні сили, здатні нищити все позитивне, добре, прекрасне. На останньому позначається те, що тривалий час відбувається процес відчуження людини від суспільства і суспільних інститутів від людини, очевидним стає факт деморалізації та дегуманізації суспільства, людських відносин. І. Зязюн аналізує ці явища на засадах гуманістичної, культурологічної методології, яка допомагає краще зрозуміти множину конкретних питань, пов'язаних із вихованням людини: її творчого ставлення до праці, загальнокультурного і духовно-морального розвитку, соціальної активності, свободи, свідомого розуміння цілей і завдань суспільного розвитку.

Гуманітарне спрямування філософських пошуків у площині “...цілісного віддзеркалення по-новому бачених проблем Людини, її природи, її духовного становлення і розвитку, її творчого самовираження і поступу... Є важливішою методологічною платформою плідного розвою підрозділів “гуманітарної філософії”, зокрема “філософії освіти”, “філософії педагогіки”, “філософії психології”, “філософії культури”, “філософії політики” тощо” [6, с. 324]. Далі філософ зазначає, що гуманітарна філософія, розвиваючись у руслі гуманістичної орієнтації, формується як секулярна. Адже, коли йдеться про духовні аспекти Людини, то вона в основному розуміється як проект, проекція, з себе вибудована, позбавлена онтологі-

чного статусу. Це принциповий аспект, оскільки Людина – єдина з живих істот, яка не належить своєму роду за народженням. Її людська сутність набувається в соціумі впродовж усього життя. Самовибудова людського в Людині відбувається засобами психологічного, культурологічного, морально-духовного інструментарію, своєрідних координаторів людського поступу, яким є *особистість*. Особистість і Людина відрізняються тим, що перша є інструментом, засобом організації другої. Перша отримує смисл і життєвість у другій. Філософське розгортання уявлень про Людину, її змістовну сутність і перманентний розвиток, – зазначає І. Зязюн, – найбільш повно відображається в основі основ людської життєдіяльності – у способах її ставлень до інших Людей.

Людина як самоцінність є суб'єктом і об'єктом історії, вона здатна до самовдосконалення, саморозвитку. Водночас, це самовдосконалення значною мірою визначається системою освіти, виховання.

*Філософські засади освіти.* Педагогічне мислення і педагогічна дія, спрямовані на розвиток особистості, набувають вартості тоді, вважає І. Зязюн, коли вони у своїй основі є гуманістичними. Отже, "...необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей" [8, с. 215]. У побудові сучасних парадигм освіти провідне значення відіграє "філософія життя" як опозиція класичному раціоналізму, як реакція на кризу механістичного природознавства, технократизм. Пошук у сфері людського духу і моралі, універсальних способів культурного оновлення вчений розробляє і викладає у працях: "Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії", "Філософія поступу і прогнозу освітньої системи", "Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти", "Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти". На особливу увагу заслуговують положення, які І. Зязюн обґрунтовує на концептуальному рівні: "Концептуальні засади теорії освіти в Україні" [5], "Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти" [12], "Національна державна комплексна програма естетичного виховання" [13] та ін.

Освіту І. Зязюн розглядає і як педагогічне явище, і як одну з найважливіших підсистем суспільства. Як історико-культурний феномен, як сутнісна характеристика етносу освіта є процесом і умовою розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. Освіта, як правило, є національною за змістом, а її метою є виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, яка відображає в собі історичний ро-

зум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім, яке залежить від її поведінки сьогодні [5, с. 11].

Вчений обґрунтовує думку, згідно з якою самореалізація в освітній системі має чіткі психологічно зорієнтовані методичні моделі, які ґрунтуються на розробках зарубіжних і вітчизняних дослідників.

**Вільна модель.** Учень із допомогою вчителя сам визначає інтенсивність і пролонгованість у часі навчальних занять, вільно планує час, самостійно обирає засоби учіння.

**Особистісна модель.** Психологічна мета – дати загальний розвиток учням, у тому числі пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний і естетичний. Учіння відбувається на високому рівні складності, проте при цьому створюються умови для формування на уроці атмосфери довірливості, варіативності навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей до навчання.

**Розвивальна модель.** Націлена на перебудову навчальної діяльності учня для забезпечення теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні різних навчальних завдань.

**Активізуюча модель.** Спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби й естетичні почуття.

**Формуюча модель.** Вплив на розумовий розвиток учня означає здійснення цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і вмінь [5, с. 16-17].

Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, наголошує І. Зязюн, потребують інтелектуальної, емоційної та вольової взаємодії. Розвиток і узгодженість цих компонентів значною мірою визначають ефективність освітніх процесів. Важливо також, щоб враховувалися інтелектуальна компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність розумового розвитку суб'єктів навчального процесу. Ще однією важливою проблемою сучасної освіти є її *технологізація* як історично неперервний процес. Завдяки технологізації в системі освіти здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії. Очевидно, що технологізація освітньої та виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг. Він пов'язаний із використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога й учнів, що важко дається самоаналізом [10, с. 76].

Досліджуючи сутність і зміст освітніх технологій, І. Зязюн зазначає, що вони “беруть на себе” загальну стратегію розвитку єдиного державного

освітнього простору. До основних їхніх функцій вчений відносить прогностичну, проєктивну, оскільки технології безпосередньо пов'язані з плануванням безпосередніх цілей і результатів, основних етапів, способів і організаційних форм освітнього і виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів. Важливо, щоб технологізація забезпечила неперервність професійної освіти, а це своєю чергою сприятиме розвитку особистості в освітньому просторі та створить для неї оптимальні умови самореалізації. Оскільки технологічний процес, на думку вченого, завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів і умов і з цього погляду є мистецтвом, то він органічно пов'язаний із педагогічною майстерністю.

*Педагогічна майстерність.* До сутності та змісту цього феномена академік І. Зязюн прийшов не спонтанно. Потрібно було мати за плечима роки і роки практичної роботи у багатьох навчальних закладах, щоб осмислити його на високому теоретичному рівні. Визначаючи цю педагогічну категорію, вчений пише: “педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [14, с. 30]. Отже, як бачимо, досвідчений науковець у визначенні майстерності не обмежується діяльністю, а підкреслює, що майстерність – це найвищий вияв активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі та розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Педагогічна майстерність – це вияв педагогом свого “Я” у професії, це самореалізація вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня. Вона знаходить свій вияв у педагогічній техніці вчителя, його мовленні, мистецькій дії, організації педагогічної взаємодії тощо. Значне місце у системі педагогічної майстерності посідає діалоговий характер спілкування вчителя з учнями. Він є не просто бесідою, розмовою, а універсальним і всебічним способом мислення. Саме у діалоговому спілкуванні співрозмовники допомагають один одному з'ясувати, уточнити суть дискусії, встановити межу знання і незнання, дійти пізнання істини, смислу. Крім того, цей метод збуджує емоційно-почуттєву активність учня, сприяє образному й цілісному сприйняттю світу, творчій діяльності, спрямованій на пізнання і самопізнання. У такому сенсі особливої ваги набуває питання світогляду вчителя.

*Філософія педагогічного світогляду.* Цей феномен І. Зязюн розглядає на культурологічних, духовних, морально-естетичних і аксіологічних засадах. Аналізуючи різні теоретичні моделі розвитку навчальних закладів

і підготовки педагогів у цих закладах, вчений доходить висновку, що далеко не всі вони належним чином формують педагогічний світогляд майбутнього вчителя [11]. Тому й не дивно, що значна кількість учителів акцентує увагу на знанні свого предмета, обмежує свій кругозір знаннями цього предмета, отже, унеможлиблюється масштабність, універсальність мислення, що породжує стереотипи, бездуховність тощо. Натомість сформований педагогічний світогляд допомагає вчителеві бути не лише виконавцем інституціональних, адміністративних і методичних розпоряджень і рекомендацій, але й професіоналом, здатним у виконанні педагогічних цілей, завдань виходити за рамки програмових вимог. Педагогічний світогляд за своїми сутністю і змістом має бути глибоко гуманним, бо це є “Розум культури” (В. Біблер). Отже, гуманізм учителя є на межі людської культури і, навпаки, культура людини знаходиться на межі гуманізму. Культура і гуманізм висвітлюють красу, неповторність особистості в реальній і потенційній формі.

Водночас, досліджуючи сутність педагогічного світогляду, вчений значну увагу в розвитку особистості приділяє питанням підсвідомості, творчої інтуїції.

*Психологічний аспект проблеми.* З’ясовуючи роль підсвідомості у розвитку людини, І. Зязюн аналізує різні концепції про її природу, оскільки ця проблема була і залишається предметом дискусій. У статті “Роль підсвідомості у розвитку особистості” автор виділяє три головні напрями в інтерпретації безсвідомого психічного: підсвідоме – духовне життя розвиненої реальної особистості в глибині свідомого “Я”; підсвідоме – психічно зумовлене утворення, яке не має органічної єдності; воно складається з ідеї, але у витоках ці ідеї не зумовлюють творення особистості; підсвідоме – підвалина аномальних явищ тотожна тій діяльності, яка зумовлюється звичайними процесами пам’яті, уваги тощо, але воно має не психічну, а фізіологічно-мозкову природу [9, с. 187-188].

Вчений зазначає, що ці три напрями характеризують три рівні безсвідомого: психічно-особистісного (творчо-інтуїтивного), індивідуального (соціогенного) і зумовленого організмом (біогенного). Водночас у кожному окремому випадку безсвідоме психічне одного рівня мислилось як безсвідоме взагалі. Це виявилось в концепціях різних авторів, зокрема сучасних. Крім того, безсвідомому притаманні дві специфічні риси: несприйнятливості стосовно суперечностей – у безсвідомому дійсність переживається суб’єктом через такі форми ототожнення себе з іншими людьми і явищами, як безпосереднє емоційно-почуттєве переживання, ідентифікація, емоційна заразливість і не пізнається ним через вияв логічних

суперечностей і розмежувань між об'єктами за різними суттєвими ознаками; позачасовий характер безсвідомого – у ньому минуле, сучасне і майбутнє співіснують, об'єднуються в одному психічному акті, а не знаходяться у стані лінійної незворотної послідовності [9, с. 196].

Дотримуючись думки, близької до поглядів Д. Узнадзе та інших психологів, І. Зязюн наголошує на тісному взаємозв'язку безсвідомого й установки, соціальної енергії, яку люди можуть віддавати іншим, розуміти себе й інших. У цьому контексті безсвідоме відіграє важливу гносеологічну роль у життєдіяльності людини. Це означає, що завдяки безсвідомому можна глибше з'ясувати сутність поведінки людини, простежити підпорядкованість індивідуального соціальному, суб'єктивному і випадкового об'єктивним законам. Натомість вчений звертає увагу і на регулятивну, захисну функції безсвідомого, розкриває механізм взаємодії неусвідомлюваних категоріальних структур із мисленням, свідомістю, мовою. У пошуках лінгвістичного осмислення безсвідомого І. Зязюн доходить висновку, згідно з яким існує так зване семантичне поле, в якому слова групуються за принципом “почуття мови”. “Специфіка мови – бути носієм значно об'ємнішої інформації, ніж це відбивається усвідомленим її змістом. Здатність підсвідомо відтворювати за допомогою мови загальне між об'єктами уможливорює розвиток пізнавальної активності суб'єкта, бо слова є орієнтиром для неї. Загальні відношення об'єктивного світу знаходять відображення у психіці людини лише засобами мови, лише завдяки мовному процесові, яким зумовлюється виникнення “предметної” свідомості, сприймання світу як упорядкованого цілого” [9, с. 211]. Вчений далі наголошує: здійснюючи навчальний процес учитель має дотримуватися правила, згідно з яким кожне слово повинно бути зрозумілим учневі. Від цього значною мірою залежить рівень відносин, взаємодії між учителем і учнем.

Ще одним важливим аспектом безсвідомого, на який послідовно звертає увагу І. Зязюн, – це вияв творчої інтуїції. На думку вченого, до безсвідомого відносяться ті вияви інтуїції, які не пов'язані з народженням нової інформації, але передбачають лише використання раніше нагромадженого досвіду [1, с. 124]. Особливо важливою є роль інтуїції у творчому акті особистості. В акті творчості існує опора на безсвідоме, яка забезпечує художнику специфічну гостроту бачення, але безсвідоме лише співучасник творчого процесу і може функціонувати в системі “свідомість – безсвідомість”. “Те, що утверджує твір мистецтва, визначається не безсвідомим і не свідомістю, а особистістю художника, яка включає і його свідомість, і його без свідомість” [1, с. 18].

Як і художник, педагог перебуває у стані творчості, в якому реалізує свої духовні потреби, запити. Виховуючи дитину, він має прагнути до того, щоб соціальні, духовні, моральні цінності набували в ній особистісного смислу. Особливо важливим є те, наголошує І. Зязюн, щоб вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінної, стійкої особистості) [4, с. 18].

*Культуротворча й естетична складові виховання особистості учня.* Практично вся діяльність педагога спрямована на виховання гуманної, вільної, морально-духовної особистості. Вчений глибоко переконаний, що ефективно здійснювати процес становлення і розвитку учня здатний учитель, який має високий рівень культури, естетичний досвід, естетичні почуття, потреби, смаки, ідеали. З цією метою І. Зязюн розробляє Всеукраїнську комплексну програму естетичного виховання [2], публікує монографію з проблем естетичного досвіду особистості [3], видає численну кількість статей, у яких розкриває сутність культуротворчої, естетичної функції виховання майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ та ін. Філософ і педагог доводить, що не лише естетичні знання, навички, уміння вчителя важливі у системі виховання учнів. Важливо, щоб у школі, ВНЗ був належний освітній простір, який би сприяв вияву, застосуванню естетичного досвіду вчителя у царині виховання особистості. Вчений із тривогою пише про існуючу роками суперечність, невідповідність освіти культурі. “Освіта – складний соціокультурний феномен. Це, з одного боку, викликає необхідність звернення педагогіки до витоків освіти – розгляду її як феномена і частини культури, як культуровідповідної системи, культуровідповідного середовища, культуротрансляючого процесу, що відображає, передусім, такі фундаментальні властивості культури, як єдність у її багатогранності як універсуму, культури як цілісності. З іншого боку, у вітчизняній педагогіці культурний простір освіти досліджений недостатньо. Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалося педагогікою, не включалося в науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що обґрунтовано висуває завдання її всебічної та глибокої науково-педагогічної рефлексії” [7, с. 39-40].

Рамки статті не дозволяють викласти ґрунтовно зміст інших філософсько-педагогічних ідей академіка І. Зязюна, якими такий багатий доробок ученого. Вважаємо, що подальшого дослідження заслуговують положення і висновки вченого, які стосуються аналізу педагогічної спадщини А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших класиків української і зарубіжної педагогіки; проблеми методології педагогічної та психологічної наук, науки культурології й естетики; актуальні питання сучасної комп’ютеризації, моніторингу знань тощо.



Таким чином, теоретична і практична діяльність академіка І. Зязюна має неоціненне значення для розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогіки, культури, виховання підростаючих поколінь, освіти дорослих. Провідними філософсько-педагогічними положеннями вченого є ті, що розвивають сутність Людини і її виховання, зміст філософії освіти, фундаментальні ідеї педагогічної майстерності вчителя, культуротворчості й естетичні чинники розвитку особистості тощо.

**Посилання:**

1. Зязюн І. А. Безсвідоме і творча інтуїція / *Іван Андрійович Зязюн* // Професійна освіта : педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал / За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. — Ченстохова ; Київ : Видавництво Педагогічної Школи у Ченстохові, 2003. — Вип. 4. — С. 121—135.
2. Зязюн І. А. Всеукраїнська державна комплексна програма естетичного виховання / *Іван Андрійович Зязюн* // Вісник АНП України : Науково-теоретичний та інформаційний часопис. — 1993. — № 1. — С. 43—51.
3. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву. — К. : Вища школа, 1976. — 174 с.
4. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / *Іван Андрійович Зязюн* // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. Матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [за заг. ред. О. М. Отич]. — Чернівці : Зелена Буковина, 2010. — С. 17—23.
5. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / *Іван Андрійович Зязюн* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 1. — С. 11-24.
6. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / *Іван Андрійович Зязюн* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський журнал / за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. — Ченстохова ; Київ : Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 1999. — Вип. № 1. — С. 323—333.
7. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / *Іван Андрійович Зязюн* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник / За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. — Ченстохова ; Київ : Видавництво Академії ім. Яна Длугоша в Ченстохові, 2005. — Вип. 7. — С. 35—46.
8. Зязюн І. А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / *Іван Андрійович Зязюн* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський журнал / за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. — Ченстохова ; Київ : Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 2003. — Вип. № 5. — С. 213—226.
9. Зязюн І. А. Роль підсвідомості у розвитку особистості / *Іван Андрійович Зязюн* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський журнал / За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. — Київ ; Ченстохова : Видавництво ЗАТ “Віпол” ДК № 15, 2000. — Вип. 2. — С. 183—215.
10. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / *Іван Андрійович Зязюн* // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. — 2001. — № 1. — С. 73—85.
11. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду / *Іван Андрійович Зязюн* // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал / За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. — Київ ; Ченстохова : Видавництво Вищої педагогічної школи у Ченстохові, 2004. — Вип. 6. — С. 209—222.

12. Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти / Іван Андрійович Зязюн // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 1-2 жовтня 1997 р. / І. А. Зязюн (ред.); Ін-т пед. і психолог. Професійної освіти. — О. : Істро-Принт, 1998. — 212 с.
13. Національна державна комплексна програма естетичного виховання : (Проект) М-во освіти України, АПН України. Ін-т українознавства Київ. Ун-ту ім. Т. Шевченка, Ін-т систем. дослід. освіти України; Уклад. : І. А. Зязюн, О. М. Семашко. — К., 1994. — 63 с.
14. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища школа, 1997. — 349 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Ziaziun I. A. Bezsvidome i tvorchia intuitsiia (Nonconscious and creative intuition) // Professional Education: Pedagogy and Psychology. Ukrainian-Polish Journal. Ed. by I. A. Ziaziun, T. Levovytsky, N. Nychkalo, I. Vilsh. Czestochowa-Kyiv, 2003. Vol. 4. P. 121—135.
2. Ziaziun I. A. Vseukrainska derzhavna kompleksna prohrama estetychnoho vykhovannia (All-Ukrainian State complex program of aesthetic education). // Bulletin of Pedagogical Sciences Academy of Ukraine: Scientific-theoretical and Informative Journal, 1993. № 1. P. 43—51.
3. Ziaziun I. A. Estetychnyi dosvid osoby: formuvannia i sfery vyjavu (Aesthetic experience of the person: formation and spheres of manifestation). Kyiv, 1976. 174 p.
4. Ziaziun I. A. Estetychni rehuliatyvy pedahohichnoi maisternosti (Aesthetic regulatives of pedagogical skills). / Pedagogical skills as a system of professional and artistic competence : Proceedings of VII educational and artistic readings to commemorate Professor O. P. Rudnytska / [Ed. by O.M. Otych]. Chernivtsi, 2010. P. 17—23.
5. Ziaziun I. A. Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini (Conceptual bases of theory of education in Ukraine) // Pedagogy and Psychology of Professional Education, 2000. № 1. P. 11—24.
6. Ziaziun I. A. Liudyna v konteksti humanitarnoi filosofii (The man in the context of humanitarian philosophy). // Professional Education: Pedagogy and Psychology. Ukrainian-Polish Journal. Ed. by I. A. Ziaziun, T. Levovytsky, N. Nychkalo, I. Vilsh. Czestochowa-Kyiv, 1999. Issue № 1 P. 323—333.
7. Ziaziun I. A. Osvitnii prostir kultury v pedahohichnii teorii (Educational cultural space in the pedagogical theory). // Professional Education: Pedagogy and Psychology. Ukrainian-Polish Journal. Ed. by I. A. Ziaziun, T. Levovytsky, N. Nychkalo, I. Vilsh. Czestochowa-Kyiv, 2005. Issue 7. P 35—46.
8. Ziaziun I. A. Osvitni paradyhmy v konteksti filosofskykh idei (Educational paradigm in the context of philosophical ideas). // Professional Education: Pedagogy and Psychology. Ukrainian-Polish Journal. Ed. by I. A. Ziaziun, T. Levovytsky, N. Nychkalo, I. Vilsh. Czestochowa-Kyiv, 2003. Issue № 5. P. 213—226.
9. Ziaziun I. A. Rol pidsvidomosti u rozvytku osobystosti (The role of the subconscious in the development of the individual). // Professional Education: Pedagogy and Psychology. Ukrainian-Polish Journal. Ed. by I. A. Ziaziun, T. Levovytsky, N. Nychkalo, I. Vilsh. Czestochowa-Kyiv, № 15, 2000. Issue 2. P. 183—215.
10. Ziaziun I. A. Tekhnolohizatsiia osvity yak istorychna neperervnist (Technologization of education as a historical continuity). // Continuing professional education: Theory and Practice. Scientific-methodical Journal, 2001. № 1. P. 73—85.
11. Ziaziun I. A. Filosofiia pedahohichnoho svitohliadu (Philosophy of pedagogical outlook). // Professional Education: Pedagogy and Psychology. Ukrainian-Polish Journal. Ed. by I. A. Ziaziun, T. Levovytsky, N. Nychkalo, I. Vilsh. Czestochowa-Kyiv, 2004. Issue 6. P. 209—222.
12. Kontsepsiia humanizmu v stanovlenni ta rozvytku profesiinoi osvity (The concept of humanism in the formation and development of vocational education) / I. A. Ziaziun // Proceedings of International scientific conference 1-2 October 1997, Odessa, 1998. 212 p.

13. Natsionalna derzhavna kompleksna prohrama estetychnoho vykhovannia : (Proekt) (The National State complex program of aesthetic education: (Project) Ministry of Education of Ukraine, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Comp. by I. A. Ziaziun, A. Semashko. Kyiv, 1994. 63 p.
14. Ziaziun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk (Pedagogical skills: Textbook). Kyiv, 1997. 349 p.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2014

*Г. Васянович*

### **Философско-педагогические идеи академика Ивана Зязюна**

В статье анализируется философско-педагогическое наследие академика Ивана Андреевича Зязюна. Изучение текстов трудов ученого позволяет констатировать, что ведущими идеями являются: необходимость познания и формирования человеческого в Человеке, что происходит средствами философского, психолого-педагогического и культурологического инструментария; образование может продуктивно развиваться на философских, гуманистических началах; модели образования могут иметь плюралистический характер, философия педагогического мировоззрения учителя по своей сути является гуманистической; педагогическая деятельность должна учитывать тесную взаимосвязь сознательного и бессознательного; императивом профессиональной деятельности является педагогическое мастерство учителя, педагогика доброты, любви. Автор делает вывод, что теоретическая и практическая деятельность академика И. А. Зязюна имеет неограниченное значение для развития современной отечественной и зарубежной педагогики, культуры, воспитания подрастающих поколений, образования взрослых. Ведущими философско-педагогическими положениями ученого являются развивающие сущность человека и воспитывающие его идеи, содержание философии образования, фундаментальные идеи педагогического мастерства учителя, культуротворчества и эстетические факторы развития личности и др.

**Ключевые слова:** человек, педагог, педагогическое сознание, образование, философия образования, философия воспитания, педагогическое мастерство, педагогика добра, красота педагогического воздействия.

*Н. Vassianovych*

### ***Philosophical and pedagogical ideas of Academician Ivan Ziaziun***

The article analyzes the philosophical and pedagogical achievements of Academician Ivan Ziaziun. The study of his scientific works allows to state the following keynotes of the scholar: the necessity of the perception and the formation of the humanistic qualities of a personality, realized by the means of philosophical, psychological, educational and cultural features; the education can be productively developed on the principles of philosophy and humanism; the models of education can be of a pluralistic nature; the philosophy of a teacher's pedagogical outlook is inherently humanistic; pedagogical activity of a teacher should take into consideration the close relationship between conscious and unconscious; pedagogical mastery of a teacher, the pedagogy of goodness and love is regarded as the imperative of a professional activity of a teacher. The author concludes that the theoretical and practical works of Academician I. A. Ziaziun are invaluable for the development of modern domestic and foreign pedagogy, culture and education of future generations, adult education. The leading philosophical and pedagogical terms of the scholar are the ideas developing the essence of a man and upbringing him; the content of philosophy of education, the fundamental ideas of teachers' pedagogical skills, cultural creativity and aesthetic factors of the individual development, etc.

**Key words:** pedagogue, pedagogical conscience, education, philosophy of education, art of teaching, pedagogy of goodness, the beauty of pedagogical act.

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

УДК 377.147

*Маріанна Кляп*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Важливі завдання і нові виклики постали перед українською освітою на початку ХХІ століття. Беззаперечним є те, що освіта на сучасному етапі – це основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука приєднання України до європейських і світових духовних та інтелектуальних цінностей. Водночас темпи і глибина перетворень в освітній галузі не повною мірою задовольняють потреби суспільства. Потребує постійного оновлення зміст освіти, ведеться пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу, впроваджуються інноваційні педагогічні технології, зокрема інформаційно-комунікативні. Актуальною проблемою залишається доступність якісної освіти, забезпечення її національного характеру на фоні глобалізаційних процесів у світовій спільноті. Проводячи пошук надбань світової та європейської педагогічної науки, які доцільно впроваджувати на освітніх теренах України, не слід відкидати ті педагогічні перлини, які з'явилися і розвивалися на рідній землі зусиллями кращих закарпатських педагогів-подвижників, зокрема Августина Волошина.

Актуальність дослідження пов'язана із завданнями, які постали перед українською школою за роки незалежності, зокрема проблема вивчення та поширення державної мови, необхідність розробки нових підручників, підготовки педагогічних кадрів, які б були носіями високих моральних якостей і глибокого професіоналізму, потреба у співпраці сім'ї та школи щодо навчання та виховання дитини тощо.

Діяльність А. Волошина як громадського і політичного діяча досліджено у працях істориків М. Вегеша, В. Задорожного, Д. Данилюка, М. Токара; журналістський доробок вивчав В. Тарасюк; внесок у мовознавство проаналізовано у працях П. Чучки, О. Мишанича, Б. Галаса. Окремі аспекти становлення А. Волошина як педагога, основні ідеї його концепцій навчання і виховання висвітлено у працях В. Гомонная, В. Росула. Ряд важливих оцінок діяльності вченого-педагога знаходимо в ґрунтовних дослідженнях В. Кеміня, М. Євтуха, монографії чеської дослідниці Т. Беднаржової. Однак зазначена монографія дає загальну характеристику діяльності А. Волошина в роки другої світової війни, дослідження В. Кеміня

торкаються розвитку освіти Підкарпатської Русі на фоні стану української освіти у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи. Більшість авторів досліджували діяльність А. Волошина загалом, охоплюючи всі сфери його життя. Можливість реалізації основних положень педагогічної спадщини вченого-педагога у розвитку української національної школи не була предметом досліджень вказаних праць.

Метою дослідження є висвітлення окремих положень наукової спадщини відомого вченого-педагога Закарпаття першої половини ХХ століття Августина Волошина, а також їх актуальності в сучасній українській школі.

Серед визначних постатей краю кінця ХІХ ст. – першої половини ХХ ст. провідне місце посідає Августин Волошин (1874-1945 рр.) – активний громадсько-політичний, культурно-освітній і релігійний діяч Закарпаття, поборник духовності й освіти народу. Він був талановитим ученим-педагогом європейського рівня, послідовним захисником інтересів населення Закарпаття, засновником і керівником ряду прогресивних громадських організацій, головою уряду Карпатської України, а згодом і першим її президентом. А. Волошин зробив значний внесок в утвердження української ідеї за Карпатами, у боротьбу за Соборність України. Але в центрі його діяльності все ж була робота на освітній та педагогічній ниві, турбота про моральне і духовне збагачення народу.

Будучи уродженцем с. Келечин Міжгірського району Закарпаття, А. Волошин пройшов складний шлях від сільського юнака до визначного педагога загальноукраїнського масштабу, активного державного діяча. На думку С. Квіта, Августин Волошин – “це український діяч рівня Тараса Шевченка. Інтелектуал високого польоту, дуже глибока людина, рафінований інтелігент” [13].

Великий вплив на формування світогляду майбутнього вченого мало навчання в Ужгородській гімназії та духовній семінарії, де працювали добре відомі на той час наставники – мовознавці, історики, педагоги, духовні діячі. А. Волошин після закінчення духовної семінарії став священником, але згодом, отримавши фах викладача фізики та математики, – викладачем Ужгородської чоловічої учительської семінарії, потім із 1916 року – її директором.

Будучи педагогом-практиком, А. Волошин багато працював над фаховою філософською, педагогічною літературою, цікавився психологією, досліджував питання розвитку освіти і педагогічної думки Закарпаття, сусідніх Чехії та Словаччини, Галичини і всієї України, вивчав наукову спадщину учених-педагогів Я. Коменського, Й. Гербарта, Ж.-Ж. Руссо, Т. Спенсера, К. Ушинського та ін. Отримані знання уміло застосовував у практичній педагогічній діяльності, зокрема

при підготовці підручників для різних типів шкіл, написанні наукових досліджень із педагогіки та психології.

Новаторські педагогічні ідеї А. Волошина втілені в його підручниках для початкової школи, в яких учений уводив якісно нові матеріали з історії краю, його господарського та культурного життя, з історії Угорщини, до складу якої майже 800 років входило Закарпаття. Створені ним підручники з граматики збагатили українське мовознавство, методику викладання граматики в школах [14, с. 19]. Уже перші написані А. Волошином підручники свідчили про те, що автор є талановитим педагогом, добре знає теорію і практику роботи в школі, має глибокі знання з психології. Він багато уваги приділяє змістовому наповненню навчальних посібників, їх структурним компонентам, способам групування навчального матеріалу, посиленню його виховних і пізнавальних функцій. Прихильник загальнолюдських моральних принципів, він разом із тим утверджував ідеали патріотизму, національної гідності, дружби і порозуміння між народами, єдності слов'ян.

Педагогічна діяльність Августина Волошина була надзвичайно різносторонньою, стосувалася всіх аспектів функціонування школи, знайшла своє відображення у його наукових працях, газетних статтях і публічних виступах. Варте уваги і те, що в умовах демократичного ладу Чехословаччини він повністю використав тогочасні можливості для подальшого розвитку народної освіти рідного Закарпаття, не лише вболівав за відкриття нових шкіл, а й особисто творив поступ загальноукраїнської педагогічної думки.

**Проблема підручників.** З самого початку своєї педагогічної діяльності (з листопада 1897 р.) А. Волошин побачив, що навчальні заклади краю сильно потребують підручників, особливо написаних рідною мовою. Але ця справа ускладнювалася тим, що угорська влада переслідували школи, де навчання проводилося українською (руською) мовою, наполегливо втілюючи у життя австро-угорське законодавство, спрямоване на повне згортання таких шкіл. Видання підручників рідною мовою за цих умов відіграло подвійну функцію: забезпечувало вихованців новими підручниками та зміцнювало опір громадян шаленій мадяризації, утверджувало національні переконання мешканців краю. Саме тому А. Волошин і взявся за написання підручників із мови, краєзнавства і релігії, які сприяли збереженню рідної мови, народних традицій, рідної віри. Підручники з інших предметів (математики, фізики, географії, історії, угорської мови тощо), які з точки зору тогочасного угорського уряду носили патріотичний характер, можна було писати лише угорською мовою.

Серед численних підручників для молодших школярів особливий науковий інтерес становить підручник граматики, виданий угорською та русь-

кою мовами у 1907 р. Хоча основні граматичні тексти написані тут угорською мовою, але приклади, граматична будова та пояснення подані народною (руською) мовою. У вступі до цього посібника А. Волошин проаналізував історію виникнення української мови, її відокремлення від великоруської та білоруської мов, чітко сформулював важливий науковий висновок про те, що мова русинів Підкарпатської Русі (тогочасна назва Закарпаття) – це частина малоруської (української) мови. Як зазначав В. Бірчак – колега і соратник А. Волошина – автор впливає тут на чисту воду, відмежовуючи руську мову від російської і церковно-слов'янської як з огляду фонетичного, так і синтаксичного [13, с. 17]. Послідовно відстоюючи думку про необхідність навчання школярів рідною мовою, А. Волошин написав для учнів молодших класів ряд букварів і читанок, які були своєю єдиною енциклопедією народного життя: містили казки, легенди, прислів'я, вірші, оповідання про життя селян і ремісників, притчі релігійно-морального характеру, історичні та краєзнавчі тексти. Майстерність автора полягала у підборі оригінальних, цікавих за змістом текстів, сповнених патріотизмом, народністю, гуманізмом, високою духовністю. До читанок було включені окремі твори українських письменників, зокрема вірші Т. Шевченка та І. Франка, що свідчило про зростання національної свідомості вченого. Особливістю цих підручників було також те, що А. Волошин об'єднував усі діалекти Підкарпатської Русі, а не роз'єднував окремі райони за мовним принципом. Такі ж підходи реалізовувалися і у шкільних підручниках, які підготував учений-педагог у наступні роки. Ці видання сприяли наповненню національним змістом педагогічної теорії та практики навчання і виховання учнівської молоді у 20-30-х роках ХХ століття.

Важливе значення мали підручники А. Волошина з педагогіки, психології, логіки, дидактики, зокрема “Педагогіка і дидактика”, “Педагогічна психологія”, “Загальна педагогіка”, “Дидактика” та ін. На них виховувалося ціле покоління молодих педагогів, проводилася перепідготовка учительських кадрів. У цих підручниках вчений-педагог не лише спирався на досягнення світової педагогічної думки, але й узагальнював досвід кращих навчальних закладів краю.

Похвальним є досвід роботи вченого-педагога щодо створення підручників. Він прекрасно розумів, щоб без якісно нових підручників не може бути успішного навчання [3, с. 43-44]. А. Волошин створював підручники високого рівня, поєднуючи досягнення світової педагогічної думки та надбання народної педагогіки Закарпаття. Ці праці були новим кроком у розвитку української педагогічної науки. І сьогодні, розбудовуючи нову національну школу, ми повинні дбати про нові підручники не лише для

загальноосвітньої школи, але й для вишів. Школи мають проблеми і через відсутність потрібної кількості підручників, особливо для старших класів і шкіл національних спільнот, і через низьку якість підручників, зокрема з предметів природничого циклу. Вищі навчальні заклади гостро потребують підручників із фахових дисциплін українською мовою, у тому числі з використанням нових технологій (на електронних носіях).

**Загальнопедагогічні аспекти шкільної роботи.** А. Волошин домагався організувати навчальний процес на гуманістичних засадах, прагнучи будувати українську національну школу. Він доводив, що учні не лише повинні мати глибокі знання з основних предметів, але й бути патріотами, національно свідомими громадянами, духовно збагаченими [7, с. 276]. У своїх працях він обґрунтував учення про роль і місце вчителя, роль сім'ї та школи у вихованні підростаючого покоління [7, с. 267; 11, с. 49]. А. Волошин особливо підкреслював роль вчителя-вихователя, який має бути глибоко освіченою людиною, що буде для учнів прикладом доброї поведінки, наставником, другом [7, с. 252]. Заклик вченого-педагога вивчати дитину (щоб дитину вчити, треба її добре знати) [6, с. 89] був схвально сприйнятий освітянською громадою краю. Проводячи наукові дослідження, А. Волошин підтримав думку про значення педології у діяльності кожного педагога, обстоював ідеї “людської солідарності”, “любви до ближнього” у процесі виховання [6, с. 79, с. 90–93, с. 121]. У поглядах провідного педагога Закарпаття 20-30-х років ХХ ст. втілювалося все передове, гуманне, патріотичне, духовне, що відображалось в європейській і світовій педагогічній науці. Розробляючи основні аспекти проблеми виховання і навчання молоді, він збагачував загальноукраїнську педагогічну скарбницю, теорію і практику шкільної роботи.

**Необхідність реформування освітньої галузі.** А. Волошин добре знав шкільні проблеми міжвоєнного періоду у ХХ столітті, коли Закарпаття входило до складу Чехословаччини, усвідомлював необхідність кардинальних змін шкільної системи. Цій проблемі присвячена стаття “Демократична шкільна система (до питання новелізації шкільних законів)”, надрукована у журналі “Підкарпатська Русь” у 1928 р. У цій праці автор, виділяючи основні етапи розвитку шкільної системи, виокремлює одну з основоположних засад демократичної школи – можливість навчатися рідною мовою. На думку А. Волошина, лише принцип свободи культури може стояти в основі прогресу шкільної системи. Він дає оцінку шкільній реформі з педагогічної, культурно-історичної та господарської точок зору, але аж ніяк із політичної. Вчений-педагог пропонує доповнення до чехословацького законодавства у галузі шкільництва, а саме: підпорядкування шкіл



відповідним шкільним радам, які б мали автономний характер, надання можливості для молоді національних меншин здобувати освіту в національних школах, відкриття профільних навчальних закладів – педагогічних академій, які, на думку вченого, змінять систему підготовки учительських кадрів [4, с. 37-42]. Ці підходи не втратили своєї актуальності й нині.

А. Волошин вдивлявся й у школу майбутнього, зокрема у школу незалежної України. У 1942 р. з'явилася його праця “Про шкільне право будучої української держави”, в якій він проаналізував минуле і сучасне української школи, у тому числі в радянській Україні та на Закарпатті, та дійшов висновку, що відставання української школи зумовлене відсутністю “свободи культури” та її вільного розвитку, “правничого ладу”, тобто української державності. Він вірив у майбутнє незалежної України, розквіт її національного шкільництва [10, с. 61-64].

У наш час, у період незалежності України, коли відбувається становлення і розвиток національної школи, праці А. Волошина з педагогіки і теорії шкільництва залишаються актуальними.

**Значення мови.** Досвід вченого-педагога вчить, що в розбудові національної школи потрібно утверджувати українську літературну мову. Рідна мова – не лише основа успіхів у навчанні та вихованні молоді, а й засіб передачі підростаючому поколінню народних традицій, звичаїв, менталітету народу загалом. У наші дні боротьба за збереження і розвиток української мови є вельми актуальною. А. Волошин показав приклади боротьби за утвердження рідної мови у школах. Як він стверджував, навчання повинно відбуватися на рідній, “материнській” мові [4, с. 38]. Тому вчений-педагог і приділяв велику увагу написанню підручників рідною для школярів мовою [2, с. 36-37]. Наявність навчальних посібників рідною мовою не лише робило викладання цих предметів доступним для школярів, але й сприяло вивченню мови, вихованню молоді на національних традиціях. На думку А. Волошина, навчання мови є також вивченням національної етики, пізнанням душі національного генія, усвідомленням способу думання нації, що живе і розвивається [7, с. 276].

**Турбота про педагогічні кадри.** В умовах розвитку незалежної України актуальним залишається досвід, набутий А. Волошином щодо якісної підготовки вчителів. На думку вченого-педагога, кожний вчитель має мати не лише ґрунтовну професійну підготовку як із фахової точки зору, так і з методичної, але й бути носієм високих моральних принципів. І хоча в умовах кризи, якою зараз охоплена країна, робота шкільного вчителя має принаду хоч невисокого, але відносно стабільного заробітку, невеликий відсоток кращих випускників педагогічних вищих навча-

льних закладів хочуть пов'язати своє майбутнє з роботою в школі. У працях А. Волошина теж є посилання на “тяжке матеріальне положення “робітників освіти”, але він стверджує, що в учительській семінарії повинен вчитися не той, “хто хоче заробити платню”, а той, “котрий почуває в собі покликання до вчителювання, хто має дар слова, виразної дикції”, а також той, “хто любить дитину і почуває насолоду й над найменшим поступом дитини” [11, с. 50]. Вчений-педагог ще в першій половині ХХ ст. відчував потребу в психологічному відборі на педагогічні спеціальності, необхідність якого нині обговорюється громадськістю. Однак це не знімає з держави обов'язку вживати заходів щодо матеріального забезпечення педагогів і підвищення їх статусу. На думку Августина Волошина, для підвищення рівня школи “первий раз маємо поднести общественний стан и образованность учителя, т. е. придати більшої уваги, більшої чести учительському заняттю, платню приспособити к сему культурно-просвітному званію учителя” [8, с. 32].

У процесі виховання і навчання учнів важливу роль, вважав А. Волошин, відіграє особистість учителя. Вчений у ряді своїх педагогічних праць сформулював вимоги, які є необхідними для вчителя. Він підкреслював, що насамперед це фахові знання педагога, рівень освіченості. Але вчитель не лише повинен знати свій предмет, але й уміти зацікавити ним учнів, майстерно передати свої знання учням, володіти теорією і практикою методики викладання. Важливим в умовах сьогодення є висновок А. Волошина про те, що вчитель вчить і виховує не лише знаннями, але й кожним кроком свого життя. Називаючи вчителів інженерами людських душ, він рекомендував колегам постійно навчатися, підвищувати свою кваліфікацію. Вчений-педагог закликав учителів читати педагогічні видання, брати участь у роботі Педагогічного товариства, товариства “Просвіта”, різних семінарів і курсів. Аналізуючи основні цілі діяльності Педагогічного товариства, він підкреслював, що ця громадська організація поширювала “знання виховання, зв'язувало родину із школою, підпорувало школу, витворювало учебники”, а фахова газета “привносить статті педагогічні, статті пізнання природи руської дитини” [3, с. 43]. Як тоді, так і тепер, в умовах становлення української національної освіти, школа потребує не вчителя-ремісника, а митця, який підносить “працю вчителя на ступінь творчості, мистецтва” [11, с. 47].

**Розвиток учня – основна мета школи.** А. Волошин ставив перед школою, учителями завдання формування особистості учня. Він підкреслював, що школа є важливою складовою частиною державного і людського життя, тому й повинна вести своїх учнів до тих же цілей, до яких

“стремить народ, держава і людство” [7, с. 267]. Він вважав, що школа повинна не лише давати учневі міцні знання, а й сприяти нормальному фізичному розвитку вихованців, дбати про їх здоров’я, виховувати в них любов до праці, до свого рідного краю, до старших, формувати духовність, навчати жити у суспільстві. Завдання вчителя – “так вести науку, щоб ученики своїм власним трудом зискали пізнання” [7, с. 268], школа лише вказує засоби, якими учень може здобути знання.

Актуальними залишаються ці вимоги і в умовах сьогодення. Як зазначається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, яка схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013, “Метою Національної стратегії є: ... забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя” [15]. Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє, а також формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, виховання у молоді загальнолюдських цінностей, прагнення до здорового способу життя, підготовка людей високої освіченості та моралі, здатних до творчої праці та професійного розвитку.

**Виховання молоді – спільна турбота школи і сім’ї.** Для А. Волошина як педагога процеси навчання і виховання були нерозривними, тому в цих питаннях потрібні спільні зусилля учителів і батьків. У своїх наукових працях учений-педагог обстоював систему виховання з опорою на засади народної педагогіки. Результатом виховання має бути те, “щоб воля стояла на службі морально доброго” [5, с. 177], – писав А. Волошин. Здійснення виховання має відбуватися шляхом дотримання дисципліни, навчанням та покорюю. Отже, погляди вченого на процес виховання відображають значною мірою його світоглядні позиції як людини духовного стану, тобто розуміння ідеалів виховання у світлі християнської моралі. Аналіз педагогічних праць А. Волошина дозволяє зробити висновок, що рушійною силою виховання, на його думку, є мораль. Початок морального виховання пов’язується з родиною, а його розвиток і становлення – зі школою. Вчителеві треба вміти прививати своїм вихованцям почуття любові і взаємодопомоги, дружби, справедливості, обов’язку, патріотизму. У цьому контексті особливе місце посідає особистий приклад батьків та вчителя-вихователя. На думку А. Волошина, первинний осередок виховання – сім’я, бо “родинне виховання є основою цілого виховання” [7, с. 249], потім школа, держава і церква. Вчителеві необхідно враховувати, що школяр знаходиться під подвійним впливом: обидва чинники – сім’я та школа, якщо вони доповнюють один

одного, визначають результат виховання. Водночас батькам слід підтримувати виховний вплив школи вдома. Цій меті добре може прислужитися постійний контакт між школою та сім'єю шляхом проведення спільних свят, екскурсій, батьківських зборів, лекцій для батьків.

Цей висновок вченого-педагога співзвучний із Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року, в якій підкреслено, що “актуальним є реалізація в освітніх програмах ідеї посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на навчально-виховний процес” [15].

**Соціально-психологічні аспекти виховання і навчання.** Крім проблем педагогіки і дидактики, А. Волошин плідно розробляв соціально-психологічні аспекти навчально-виховного процесу. Це знайшло своє відображення у його працях “Педагогічна психологія” та “О соціальному вихованню”.

У вступі до “Педагогічної психології” А. Волошин твердить, що батьки і школа допускають чимало помилок при вихованні дитини, бо недостатньо знають її, зокрема не знають психології вихованців, їх здібностей, нахилів, умов розвитку тощо. Батьки і вчителі повинні знати індивідуальні особливості кожної дитини, “бо без знання психо-фізіологічного життя дитини не може бути свідомо виховна праця” [9, с. 213]. Закликаючи майбутніх учителів вивчати психологію дитини, вчений-педагог зазначає, що підготовлений ним підручник є лише збірником найважливіших психолого-педагогічних відомостей, і для поглиблення знань із психології рекомендує ряд видань німецькою, угорською та російською мовами. Книга написана на ґрунтовній науковій основі з використанням цілого ряду видань американських і європейських учених.

У тісному зв'язку з психолого-педагогічними проблемами навчально-виховного процесу А. Волошин вивчав і соціальні питання виховання та навчання, що знайшло своє відображення у праці “О соціальному вихованню”, де порушено тогочасні актуальні соціальні аспекти педагогічної діяльності. Основним завданням соціального виховання, доводить автор, “є передати всі надбання культури чим ширшим верствам людства” [6, с. 98], і робить висновок, що освіченість у соціальному розумінні полягає не лише у знаннях, але й у внутрішніх переконаннях, у моральній свободі людини. Там, де нема моральності, нема культурного життя і науки. Підтвердженням цього А. Волошин вважає діяльність комуністів, які облишили “дорогу моральності”, “поправді довели лиш до рабства, до нерівності, безправності и до голоду” [6, с. 79]. Розглядаючи кілька напрямів соціального виховання, він виділяє школи праці, “школи вільного повітря”, учнівське самоврядування та соціально-педагогічні установи. Соціальна педаго-

гіка, на думку вченого-педагога, має подвійний вплив на виховання – теоретичний і практичний. Теоретично вона вивчає нові концепції виховання і навчання з урахуванням специфіки категорії дітей, яких потрібно навчати (стан здоров'я, вікові особливості, місце проживання тощо). Практично соціальна педагогіка надала вихованню соціального змісту, вимагаючи від держави відповідних законів, які б забезпечили отримання освіти та захистили всі соціальні верстви молоді. Вчений узагальнює досвід роботи спеціальних закладів для хворих дітей, притулків для сиріт, патронажних шкіл тощо. У Закарпатті у 20-30-х роках теж існували такі заклади. Так, будинок-притулок для дівчаток-сиріт організував у м. Ужгород сам А. Волошин із дружиною І. Петрик, під який віддали свій власний будинок [12, с. 21].

Соціальні аспекти навчально-виховного процесу залишаються важливими й у закладах освіти незалежної України. Мова йде не лише про функціонування навчальних закладів для дітей з особливими потребами, надання їм адресної соціальної допомоги, але й про забезпечення для них доступу до якісної освіти. У постанові Верховної Ради України 5 червня 2014 р. № 1327-VII “Про схвалення Рекомендацій парламентських слухань на тему “Доступність та якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення” було зазначено: “З огляду на наявність низки проблем щодо реального запровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми проблемами необхідно забезпечити право вибору особам з інвалідністю різних типів навчальних закладів і форм навчання, поступову трансформацію шкіл-інтернатів у заклади інноваційного типу; сприяння розширенню мережі наявних навчально-реабілітаційних центрів, які надаватимуть дітям з особливими освітніми потребами та їхнім батькам психолого-педагогічну допомогу” [16].

Провідні ідеї педагогічної спадщини Августина Волошина в наш час можуть бути використані з метою вдосконалення форм і методів навчання і виховання, зокрема національного та морального у початковій школі; формування цілісної системи науково-методичного забезпечення загальної середньої освіти, а також у педагогічних училищах і коледжах; для вдосконалення управління освітніми закладами, створення нормативно-правових документів щодо функціонування навчальних закладів; організації творчих колективів для створення підручників за варіативними програмами. Особливої уваги заслуговує досвід А. Волошина щодо організації соціальної роботи в навчальних закладах, яка є актуальною й нині.

Значення А. Волошина як ученого-педагога, громадсько-політичного діяча виходить за межі Закарпаття, його постать можна поставити поряд із видатними діячами культури і науки України першої половини ХХ

століття. Гуманізм педагогічної спадщини А. Волошина, її національна та соціальна спрямованість, духовні начала визначили значущість його наукового доробку для розвитку освіти Закарпаття та України. Необхідне подальше вивчення його концепції навчання і виховання з метою творчого використання у практиці розбудови української національної системи освіти. І тоді збудуться пророчі слова вченого-педагога: “наш народ путем просвіти встане із глибокого сну, піднесеться до ліпшого матеріального життя і так забезпечить собі кращу будучність” [5, с. 202].

***Посилання:***

1. Бірчак В. Августин Волошин єго життя и діяльність: З нагоди 50-літніх уродин и 25-літньої праці. — Ужгород : Уніо, 1924. — 35 с.
2. Волошин А. Бесіда голови Педагогічного товариства на II загальному з'їзді // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 34-37.
3. Волошин А. Бесіда на III з'їзді Педагогічного товариства Підкарпатської Русі // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 42-44.
4. Волошин А. Демократична шкільна система. До питання новелізації шкільних законів // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 37-42.
5. Волошин А. Коротка история педагогіки для учительських семінарій // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 125-203.
6. Волошин А. О соціальному вихованню // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 72-122.
7. Волошин А. Педагогіка і дидактика // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 240-290.
8. Волошин А. Педагогічна академія // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 32-34.
9. Волошин А. Педагогічна психологія // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 291-347.
10. Волошин А. Про шкільне право будучої української держави // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 50-64.
11. Волошин А. Учитель автомат і вчитель мистець // Волошин А. Педагогічні твори. — Ужгород : ВАТ “Видавництво “Закарпаття”, 2007. — С. 45-50.
12. Зимомря М. Августин Волошин / Зимомря М., Гомоннай В., Вегеш М. — Ужгород : Друкарня вид-ва “Закарпаття”, 1995. — 100 с.
13. Квіт С. Мені багато років снився Ужгород / С. Квіт // Старий замок. — 2009. — №6 (918). — 19-25 лютого. — С. 13.
14. Мишанич О. Августин Волошин (1874 – 1945) / Мишанич О., Чучка П. // Августин Волошин. Твори. — Ужгород : Гражда, 1995. — С. 5-36.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
16. Про схвалення Рекомендацій парламентських слухань на тему: “Доступність та якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення” : Постанова Верховної Ради України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 2014. — № 29. — Ст. 952. — Режим доступу : [zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1327-18](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1327-18)

**References (transliterated and translated):**

1. *Birchak V.* Avhustyn Voloshyn yeho zhytia y diialnist: Z nahody 50-litnikh urodyn y 25-litnoi pratsi (Augustine Voloshyn, his life and activity: 50th birthdays and summer 25-year work). Uzhhorod, 1924. 35 p.
2. *Voloshyn A.* Besida holovy Pedahohichnoho tovarystva na II zahalnomu z'izdi (The speech of the head of the Pedagogical Society at the second general congress). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 34—37.
3. *Voloshyn A.* Besida na III z'izdi Pedahohichnoho tovarystva Pidkarpatskoi Rusi (The speech at the Third Congress of the Pedagogical Society of Carpathian Ruthenia). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 42—44.
4. *Voloshyn A.* Demokratychna shkilna systema. Do pytannia novelizatsii shkilnykh zakoniv (Democratic school system. On the issue of school laws amendment). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 37—42.
5. *Voloshyn A.* Korotka ystoria pedahohiky dlia uchytelskykh seminarii (Brief history of pedagogy for teachers' seminars). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 125—203.
6. *Voloshyn A.* O sotsiialnom vykhovanii (On social education). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 72—122.
7. *Voloshyn A.* Pedahohika i dydaktyka (Pedagogy and didactics). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 240—290.
8. *Voloshyn A.* Pedahohichna akademiia (Pedagogical Academy). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 32—34.
9. *Voloshyn A.* Pedahohichna psykholohiia (Educational psychology). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 291—347.
10. *Voloshyn A.* Pro shkilne pravo buduchoi ukrainskoi derzhavy (On the school right of future Ukrainian state). // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 50—64.
11. *Voloshyn A.* Uchytel avtomat i vchytel mystets // *Voloshyn A.* Pedagogical Works. Uzhhorod, 2007. P. 45—50.
12. *Zymomria M., Homonnai V., Vehesh M.* Avhustyn Voloshyn (Augustine Voloshyn). Uzhhorod, 1995. 100 p.
13. *Kvit S.* Meni bahato rokiv snyvsia Uzhhorod (I dreamed Uzhhorod for many). // *Saryi zamok (Old Castle)*, 2009. № 6 (918). 19-25 February. P. 13.
14. *Myshanych O., Chuchka P.* Avhustyn Voloshyn (1874 – 1945) (Augustine Voloshyn). // *Augustine Voloshyn. Works.* Uzhhorod, 1995. P. 5—36.
15. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini do 2021 roku (National Strategy for Education Development in Ukraine by 2021). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
16. Pro skhvalennia Rekomendatsii parlamentskykh slukhan na temu: “Dostupnist ta yakist zahalnoi serednoi osvity: stan i shliakhy polipshennia” : Postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy (On approval of the Recommendations of the parliamentary hearings on “The availability and quality of secondary education: state and ways of improvement”: Resolution of the Verkhovna Rada (Supreme Council) of Ukraine). [Electronic resource] // *Vidomosti Verkhovnoi Rady (News of Supreme Council)*, 2014. № 29. P. 952. — Mode of access : [zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1327-18](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1327-18)

Стаття надійшла до редакції 30.07.2014

*М. Кляп*

**Использование отдельных аспектов педагогического наследия  
Августина Волошина в современной украинской школе**

Статья посвящена освещению основных положений научного наследия известного ученого-педагога Закарпатья первой половины XX века Августина Ивановича Волошина. Работая на педагогической работе в условиях иностранного притеснения во времена Австро-Венгрии и буржуазной Чехословакии, А. Волошин проводил научные исследования в области языкознания, дидактики, возрастной психологии, был автором многочисленных школьных учебников и учебных пособий для будущих учителей, которые выдавал на родном языке, способствовал утверждению украинской национальной идеи за Карпатами. Ведущие идеи научного наследия ученого-педагога (языковой вопрос, разработка новых учебников, забота о педагогических кадрах и требования к профессиональной подготовке учителя, сотрудничество семьи и школы по воспитанию учащихся и т. д.) могут быть реализованы в условиях развития современной украинской школы.

**Ключевые слова:** Августин Волошин, школьный учебник, обучение на родном языке, требования к профессии учителя, сотрудничество семьи и школы.

*М. Кляп*

**Using Some Aspects of Augustine Voloshin's Pedagogical Heritage  
in Modern Ukrainian Schools**

The article deals with the main ideas of the scientific heritage of Augustine Ivanovich Voloshyn, a famous scientist and educator of the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century. Working in the field of education under the foreign oppression during the Austro-Hungarian Empire and the bourgeois Czechoslovakia, A. Voloshyn carried out researches in the field of linguistics, didactics, and psychology; he was the author of numerous textbooks and training manuals for future teachers published in the mother tongue promoting Ukrainian national ideas behind the Carpathians. The leading ideas of the scientific heritage of the scientist-educator (the language issue, the development of new textbooks, the care about the teaching staff and the requirements for teacher training, the cooperation of families and schools to educate students, etc.) can be realized in the development of modern Ukrainian school.

**Key words:** Augustin Voloshyn, textbooks, teaching in native language, requirements for the teaching profession, cooperation of family and school.

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



УДК 37.013.73(09)

*Галина Антонюк*

## **РАЦІОНАЛІСТИЧНІ ВЧЕННЯ У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ XIV – НА ПОЧАТКУ XVI СТ. ЄВРЕЙСЬКІ Й АРАБСЬКІ ДЖЕРЕЛА**

Предметом нашого дослідження є ідеї Просвітництва в освітньому просторі України періоду XVII–XVIII ст. Завдання, які стояли перед наукою і освітою XVII–XVIII ст., пояснювалися суспільно-історичними факторами: прискореним, на відміну від середньовіччя, ритмом суспільного життя, зростанням міжнародного авторитету Російської імперії (куди була інкорпорована значна частина українських територій), зародженням нових галузей промисловості та виробництва, формуванням нового класу і нових суспільних відносин. Згадані чинники сприяли піднесенню авторитету знання, природничої науки, людського розуму. Характерною особливістю тогочасної наукової думки був раціоналізм як характерна риса Просвітництва. Вже у філософських курсах викладачів Києво-Могилянської академії виразно постає віра у невичерпні можливості людського розуму, намагання охопити розумом і пояснити на рівні раціонального мислення майже всі галузі природного і соціального буття.

Завдання нашого дослідження – простежити джерела зародження і поширення раціоналістичних ідей і тенденцій у вітчизняному освітньому просторі. У процесі дослідження питання ми дійшли висновку, що джерельна база Просвітництва та його теоретичної бази – раціоналізму – надзвичайно широка за обсягом і оперта на теоретичні досягнення попередніх епох – від XI до XVI–XVII ст.

Мета статті – охарактеризувати раціоналістичні ідеї, що мали місце у перекладних літературних пам'ятках XIV – XVI ст. Ці пам'ятки набули значного поширення в інтелектуальному просторі України зазначеного періоду і були пов'язані з перекладацькою діяльністю наукового осередку, що сформувався у Києві з представників освіченої еліти у спілці з місцевою рабинською громадою [9, с. 13; 13, с. 60-61; 18, с. 57; 26, с. 211]. Звернення до раціоналістичної наукової літератури було свідченням того, що вже у XV ст. у вітчизняному інтелектуальному середовищі існували сили, які відчували потребу в передових наукових знаннях, які на той час уже не могла запропонувати стара візантійська вченість. Нові знання надходили через перекладну літературу, яка мала арабо-єврейське походження.

У другій половині XV ст. Київ і Галицька земля (Львів, Перемишль) стали головними центрами суспільно-культурного руху в Україні. Політичне відродження Київського князівства в середині XV ст. за доби князів Олельковичів сприятливо вплинуло на його економічний і культурний розвиток [3, с. 234-235]. Саме тоді Київ став центром раціоналістично-гуманістичного руху, який охопив українсько-білоруські землі Великого князівства Литовського [16, с. 173-174]. Раціоналістично-гуманістичні рухи мали місце також у Галичині, яка внаслідок географічного розташування опинилась у полі дії західної культури.

Економічне піднесення Києва позитивно вплинуло на активізацію духовного життя. З Києвом більшість дослідників пов'язує виникнення в середині XV ст. цілого комплексу літературних пам'яток богословського, філософського та науково-природничого змісту, які поступово поширилися на всій території східноєвропейського регіону аж до Вільна, Москви та Новгороду. Більша частина цих творів була перекладена київськими вченими давньоукраїнською писемною мовою зі старосврейських оригіналів [6, с. 191; 17, с. 466-467; 18, с. 55].

За своїм світоглядним спрямуванням перекладна література, яка поширилась у полі освітньої культури України у зазначену епоху, може бути умовно поділена на три групи. Першу групу становлять пам'ятки релігійно-богословського змісту. Серед цієї літератури були переклади деяких текстів Біблії (П'ятикнижжя, книг Даниїла, Єремії, Рут, Естер, псалмів Давида (Псалтир) та ін.). Тут варто зазначити, що переписування та поширення біблійної літератури в епоху середньовіччя було типовим явищем, але щодо зазначеного часу, то це було не просто переписуванням із традиційних церковнослов'янських зразків, а новим перекладом зі старосврейських оригіналів. Звернення при перекладі до першоджерел – характерна риса епохи (на неї звертав увагу ще акад. В. Перетц [19, с. 27-28]), яка засвідчувала, що вже у XV ст. в середовищі українських інтелектуалів мали місце сили, близькі за своїм духом до гуманізму з його улюбленим методом мовно-текстуальної критики Св. письма та з відкиданням історично вироблених форм і догматів ортодоксального (католицького і православного) християнства.

Друга група писемних пам'яток – це література на морально-етичні теми. XIII–XIV ст. датуються перші українські редакції популярних ще з попередньої епохи збірників “Ізмарagd”, “Пчола” та ін. [2, с. 185-186; 6, с. 67-69, 187-190; 22, с. 486-519]. Важливим елементом зазначених збірників є включення до них поряд з літературними творами візантійського походження пам'яток Київської Русі (літературні твори Клименту Смолятича, Кирила Туровського, митрополитів Іларіона, Григорія та ін. [12, с. 64-66]).

Третя група пам'яток – це книги логіко-філософського та науково-природничого змісту, що були основним джерелом поширення раціоналістичних ідей в освітньому просторі України зазначеного періоду. До цієї групи пам'яток належать трактати з метафізики та логіки, література астрономічного й астрологічного змісту: “Арістотелеві Врата” або “Тайная Тайних”, логічні трактати єврейського вченого епохи Середньовіччя Мойсея Маймоніда та арабського філософа XI – початку XII ст. Аль-Газалі (Логіка Авіасафа), книги з астрономії (“Шестокрил”, “Космографія”), астрології (“Лунники”, “Лопаточники”, “Рафлі” і т.п.) [6, с. 191-192; 13, с. 41; 16, с. 175-180].

Поява перекладів староукраїнською мовою названих творів у тогочасному освітньому просторі засвідчує значний освітній рівень їхніх перекладачів і читачів, зростання серед української еліти того часу інтересу до реального світу і людини [17, с. 467].

Особливу увагу серед названих літературних джерел становлять “Арістотелеві Врата” – популярний твір західного і слов'янського середньовіччя енциклопедичного характеру. Трактат є пам'яткою арабською літератури X–XI ст., яка через латинський переклад (XIII ст.) увійшла у західноєвропейський та слов'янський культурно-освітній простір [6, с. 192-193; 16, с. 176]. Детально аналізує історію твору та його перекладів російський учений М. Сперанський [25, с. 1-130]. На його думку, арабський текст первісно був перекладений латинською та єврейською мовами; латинський переклад слід розглядати як джерело всіх західноєвропейських текстів, у тому числі чеського і хорватського; російський переклад (білорусько-український) виконаний на основі єврейського варіанту з доповненнями із праць арабських учених Разеса і М. Маймоніда [25, с. 129-130].

Цей твір охоплює широке коло питань природничонаукового й етико-філософського спрямування, де поруч із відомостями про природний світ і засоби його пізнання прослідковується соціо-етична модель суспільних відносин із новим гуманістичним баченням людини – “людини моральної”. У першій главі твору (Главизна А. Имають врата четвера. О щедрости. О храбрости. О милосердии. О добре и зле [25, с. 140-142]) йде виклад питань морально-етичного характеру, тут порушено проблему добра і зла. Варто зазначити, що проблема добра і зла поєднана не з біблійними, а зі світськими категоріями, що було принципово новим у порівнянні з попередньою епохою. На думку автора твору, все, що відбувається у світі, чинить сама людина (“зло не идет с небеси, толику по действию нашему” [25, с. 142]), а отже, вибір добра і зла залежить від самої людини. Щоб пізнати реальний світ і зробити його “добрим”, людина повинна спочатку пізнати і зробити такою себе (сократівське *Cognosce te ipsum* як рефлексія розуму на пізнання самого себе утвер-

джується в освітньо-культурному просторі епохи, повного розвитку набуває в освітній практиці КМА, зокрема при викладанні курсів етики – Г. А.).

Проблема добра і зла поєднана в “Арістотелевих Вратах” із категоріями суспільного життя. У другій главі твору (Главизна В. Которым обычаемъ вестися царю [25, с. 143-152]) розглядається поведінка правителя у його стосунках із підлеглими. Від характеру цих стосунків залежать не лише життя окремої людини (у даному випадку – царя), а насамперед спільноти, очолюваної правителем – тут прослідковується співвідношення загального і часткового – “індивідуального” і “загального” добра (у наступних епохах – “блага”), яке вирішується на користь загального. У наступних главах (“Вратах”) викладено роздуми про універсальний засіб щодо гармонізації стосунків між правителем і підлеглими; такі стосунки є моделлю суспільних відносин [25, с. 152-164]. У четвертій главі цей “засіб” гармонізації набуває форми “самовладного розуму”, яка виступає у творі синонімом божественної мудрості та свободи людини. Звертаючись до Олександра Македонського, автор зазначає: “Александр, чти книгу сію многажды, зело велми си бо да разумеши есть. И занеже вложилъ есми в ню премудрость философии и поставих ти исполнение человеческое, что есть ум, и как призван в тело сіе тлиемое, і благодари (Бог) ум раби свои. Достойно чим же приближают ся к нему. А то тебе потребно ведати. Александр ведай, иже **преже сего всего сотворил Бог самовласть духовную, и наполнейшую, напреподобнейшую, и вообразовал в ню все ество и нарек ея ум.** Ис тоеже самости создал самовластную подданую ей нарицаемая душа. А привязал еа маростію своєю ко плоть чювственну. И поставил плоть аки землю и ум тако царя, а душа аки правитель ездить по земли и смышляеть о поведаніи еа. И постави ум на месте наввишем и начестнейшем – он же глава, да аще приключит ся пагуба души, погибнет разом и плоть, исполнением душевним исполнится ум и плоть до времени его суженого” [25, с. 154-155]. Тут варто зазначити, що **категорія “самовладного розуму”**, як центральна світоглядна ідея “Арістотелевих Врат” одержує свій розвиток у наступних часових епохах, зокрема у раціоналістично-єретичних вченнях XVI–XVII ст. [14, с. 55-56; 9, с. 14-18].

Сучасна дослідниця історії протестантських рухів в Україні В. Любащенко зауважує, що єретично-раціоналістичні вчення XVI–XVII ст. не просто запозичують поняття “самовладного розуму”, а надають йому нового етико-філософського тлумачення: через свій розум людина здатна піднятися до Бога, стати господарем світу і власної долі. Такий погляд на людину в розглядувану епоху був принципово новим, він суперечив нормам християнської етики і був моделлю ренесансної антропології [9, с. 14].

Звернення до широкої аудиторії – від правителів до простих людей – зумовило популярність “Аристотелевих Врат” у культурному просторі XV–XVI ст. Основні ідеї, що прослідковуються на сторінках твору (необхідність розширення світогляду, потреба наукового знання, утвердження прав розуму в справах віри) відображали основні запити зазначеної епохи, а твір певною мірою був відповіддю на них. Захисники ортодоксального православ’я вбачали у цій книзі загрозу і віднесли її до апокрифічних, а далі – до заборонених книг [25, с. 123-124]. Але, незважаючи на офіційну заборону церкви, книга набула поширення в Україні та Білорусії. Твір перебував у списках рукописів Київського Золотоверхо-Михайлівського монастиря (за М. Петровим [20, с. 220]); з України “Аристотелеві Врата” потрапили у Росію [1, с. 1-14; 25, с. 3-5, 124-130].

Для прослідковування раціоналістичних ідей в освітньому просторі України зазначеної епохи важливе місце посідають переклади і компіляції **логіко-філософських** творів арабо-єврейського походження. Ці пам’ятки дійшли до нашого часу у двох рукописних традиціях [13, с. 44; 6, с. 192]. Пам’яткою першої традиції є “Логіка Авіасафа” або під іншою назвою “Київська логіка”. Твір так само як і “Аристотелеві Врата”, перебував у списках рукописів Київського Золотоверхо-Михайлівського монастиря (за М. Петровим, [20, с. 221]; за А. Соболевим [24, с. 406]). Текст опубліковано С. Неверовим [10, с. 42-62]. На думку російського вченого П. Коковцова ця праця з логіки є частиною логічних праць арабського філософа XI-XII ст. Аль-Газалі “Прагнення філософів” та “Спростування філософів” (рос.: “Стремления философов” и “Ниспровержение философов”) [7, с. 120]. П. Коковцов зазначає: “Сохранившаяся в рукописи Киево-Михайловского монастыря “Логика” с именем неизвестного Авиасафа есть в действительности не что иное, как часть известного труда аль-Газалия под заглавием “Стремления философов”, дошедшего до нас как в арабском оригинале, так и во многих еврейских и даже латинских переводах. Сочинение это служит подготовительным трудом к другому, гораздо более прославившемуся сочинению Аль-Газалия “Ниспровержение философов” и дается в трех частях, посвященных последовательно логике, метафизике и естествознанию, более или менее полный свод средневековых философских и естественных знаний времени автора. Наша “Логика Авиасафа” отвечает первой, логической части Аль-Газалия” [7, с. 120].

Праця Аль-Газалі була популярною у середньовічній Європі. Про її поширення та популярність свідчить те, що у Європі ще у XIV ст. вона була перекладена латинською мовою, а на початку XVI ст. твір Аль-Газалі двічі виходив друком у Венеції (1506 р.; 1536 р.) [13, с. 45].

Друга рукописна традиція представлена “Московським органом” (“Книга глаголемая Логика”) і походить із XVI ст. (за списками Московсь-

кої Синодальної Бібліотеки [24, с. 401-405]. Авторство належить єврейському вченому XII ст. М. Маймоніду (за заголовком твору “Речи Моисея Египтянина”). Мойсей Єгиптянин – відомий середньовічний вчений Мойсей Єгипетський (Moses Aegyptius, або Мойсей Маймонід), придворний лікар, увійшов в історію науки завдяки філософським та медичним працям [24, с. 403-404]. “Московський органон” охоплює: 1. Vocabularium Logicae – Логічний словник Мойсея Маймоніда; окремі розділи “Метафізики” Аль-Газалі, а також Вступ та Післяслово. У загальних рисах “Логіка Авіасафа” (“Київська Логіка”) і “Московський органон” – це виклад формальної логіки Аристотеля, точніше – розгляд у систематичній формі розділів “Про інтерпретацію” та “Перша аналітика “Органону” [16, с. 177]. Звернення до праць Аристотеля – типова риса перекладної київської літератури XV ст. Попередня візантійська традиція пропонувала “Діалектику” Іоана Дамаскіна, яка до середини XV ст. виконувала функцію основного навчального посібника з філософії. У праці Дамаскіна головну увагу було зосереджено на викладі питання категорій; перекладні трактати М. Маймоніда і Аль-Газалі є більш повним викладом “Органону” і звернені вже до основного вчення аристотелівської логіки – вчення про силогізми [15, с. 45-55]. Це засвідчує поступове переакцентування з візантійської вченості на здобутки античної науки, на назрілу потребу мати у полі вітчизняної освіти періоду XV ст. наукові розробки з теорії мислення і теорії доведення.

“Логіка Авіасафа” складається з передмови і п’ятьох розділів [10, с. 42-62]. У передмові автор дає коротку класифікацію наук, серед них виокремлює логіку. “Авіасаф” високо цінує цю дисципліну і бачить її користь у тому, що вона допомагає пізнати істину, бо вона є “якоби вага і міра мудрості” [10, с. 43].

На думку “Авіасафа”, складне неможливо пізнати без дослідження його частин — “Невозможно убо познати замесного, не познав особного”, “но воистину хотящим ведати о замесном, абы преже ведал о особном”. Виходячи з цієї позиції, автор пропонує викладати цю дисципліну таким чином: спочатку виклад про поняття і терміни, потім – про предикабілії, далі – судження і вкінці – про силогізми та доведення.

У першому розділі розглядаються словесні поняття або терміни (“слово”, “указ словный”), пояснюється, що таке прості та складні терміни (“слова особнии и замесные”). “Авіасаф” розрізняє терміни одиничні та загальні (“Слово рознится в часть и поспольство”), говорить також про терміни як граматичні категорії. Пояснюються такі частини мови, як іменник (“имя”) та дієслово (“делослово”). Терміни розглядаються і щодо їх значення. Слова “Авіасаф” поділяє на синоніми, полініми, гетероніми, омоніми і пароніми.

У другому розділі викладається вчення про предикабілії. Головну увагу приділено родовим, видовим, істотним і невластним ознакам (акциденціям). Разом із питаннями предикації у “Авіасафі” розглянуто одну з головних проблем середньовічної філософії – проблему універсалій. Проблема універсалій розв’язана у контексті крайнього реалізму. На думку “Авіасафа”, родова субстанція (загальна сутність) передусь видовій (одиночному) як у думці, так і в бутті. Це було виявом платонізму в аристотелівському за змістом курсі. Наявність ідей Платона свідчила про перебування автора твору та його перекладачів у полі дії арабо-єврейської традиції, яка завжди віддавала належне платонізму та його візантійсько-неоплатонівським коментаторам [13, с. 47].

У третьому розділі мова йде про судження (“осуд”) та його складові частини. За “Авіасафом”, судження можуть бути істинні та хибні, вони ототожнюються зі складними термінами. Судження “Авіасаф” поділяє на категоричні, умовні та розділові (за відношенням між об’єктом і предикатом). Судження розрізняються щодо їх якості і кількості, тобто з точки зору предиката і суб’єкта. Відносно предиката судження поділяються на ствердні або заперечні; з погляду суб’єкта “Авіасаф” у дусі формальної логіки поділяє судження на загальні, часткові та поодинокі або індивідуальні. Водночас він вказує на можливість поєднання класів кількісних і якісних суджень і виділяє в результаті такого поєднання такі типи суджень: загальноствердні, загальнозаперечні, частковоствердні та частковозаперечні. “Авіасаф” називає ще чотири типи суджень: одиничне ствердження, одиничне заперечення, неозначене ствердження і неозначене заперечення. Проте цих останніх він не включає до предмета науки, бо вважає, що наука не розглядає одиничне, а лише загальне. Тут “Авіасаф” повністю йде за Аристотелем.

У четвертому розділі йде виклад про складання суджень у силогізми та правила утворення умовисновків. Здатність до умовисновків “Авіасаф” вважає основою людського мислення (“єст первомьшленє наше”). Слідом за Аристотелем він твердить, що з формального в людському розумі можна пізнавати реальне в дійсності. Силогізм (“ровнаніє”), за “Авіасафом”, є способом мислення, коли з поєднання кількох суджень виводиться нове. Слід зазначити, що у київській логіці вчення про силогізми викладено досить широко: детально розглядаються категоричні й умовні (гіпотетичні) силогізми, але опущене вчення про модальні силогізми; строго і послідовно наведене вчення про структуру силогізму, його фігури і модуси.

У п’ятому, заключному, розділі київської “Логіки” проаналізовано суть і специфіку доведень (доказів). У загальній формі подано опис двох видів доведень: доведення за джерелом походження (так звані генетичні) та доведення по суті. За допомогою специфічної термінології “Авіасаф” ці до-

ведення пояснює таким чином: доведення, які відповідають на питання “чому?” (“вопрос чомний”), з’ясовують причини існування якого-небудь факту або речі; доведення, які відповідають на питання “що є?” (“чтовство”, “вопрос чтовний”), з’ясовують саму суть цього факту або речі. Звідси висновок: “Авіасаф” розглядав людське пізнання як шлях, який веде від простих фактів до з’ясування причин і основ (quia est), а від них – до пізнання сутності (quid est). Тим самим процес мислення усвідомлювався як сходження від пізнання причин до пізнання сутності [15, с. 50-54].

Отже, в “Логіці Авіасафа” широко викладено вчення про поняття і терміни, предикаменти, судження, силогізми і лише в загальному вигляді говориться про універсалії та логічні доведення. Аналогічна постановка питання є і в трактаті М. Маймоніда [23, с. 135-138]. З цього можна зробити висновок, що “Логіка Авіасафа”, так само як трактат М. Маймоніда, – це традиційна для середньовічної традиції “Мала логіка” (Logica minor), або “діалектика”, у якій викладалися зазначені питання і яка була вступним, підготовчим курсом до так званої “Великої логіки” (Logica major). Питання про те, чи була створена на вітчизняному ґрунті XIV–XV ст. “Велика логіка” (Logica major), є на сьогодні відкритим [13, с. 48].

Як видно з наведеного, логіка посідала значне місце серед перекладних праць. Це свідчило про розуміння вітчизняними вченими-перекладачами епохи XV ст. значення цієї дисципліни у системі наукового знання (логіка як інструмент, орган наук [26, с. 369]. Таке усвідомлення логіки відповідало поглядам вчених наступного часового періоду, зокрема викладачів Києво-Могилянської академії.

Поруч із науками філософського циклу в київській перекладній літературі належно були представлені також природничонаукові знання, зокрема з медицини, математики (геометрії), астрономії.

Медицина як галузь науки найбільш повно є викладена у вже згадуваних “Арістотелевих Вратах” [25, с. 271-281]. Тут варто наголосити, що саме завдяки праці київських перекладачів XV ст. змінюється ставлення до медицини як до науки. Адже у попередню епоху (зокрема в період раннього Середньовіччя) спеціальні знання – медицина, астрономія, астрологія, хімія переслідувалися церквою. Перекладна література з цих галузей знань, якщо не попадала до розряду заборонених, то вважалася такою, що не гідна заслуговувати на увагу книжника-християнина. Травники, лікарські довідники й інша література довідкового змісту були спрямовані на земні справи, а не на побудову християнської душі. До таких книг не було ставлення як до Книги з великої букви [8, с. 170]. Переклад і поширення “Тайная Тайних” засвідчує поворот у тогочасній суспільній свідомості до



природничонаукового знання, який припадає на період зародження у Західній Європі й Україні перших елементів ренесансної культури.

Значне місце серед природничої перекладної літератури розглядуваного періоду займають праці з геометрії (зокрема у “Логіці Авіасафа” [17, с. 470; 26, с. 371-372]), а також з астрономії. Зростання інтересу до астрономії слід шукати, як зазначає сучасний вчений, дослідник історії та культури України епохи Середньовіччя І. Паславський, у контексті епохи Відродження, однією з характерних рис якої було зростання інтересу до питань світобудови, що, у свою чергу, було викликано зрушеннями у ренесансній натурфілософії та великими географічними відкриттями [13, с. 55].

До перекладних пам’яток астрономічної літератури другої половини XV ст. належать “Шестокрил” і “Космографія” [24, с. 409-413, 413-419; 16, с. 177-179]. Твір “Космографія” був перекладом із латинської мови трактату англійського астронома XIII ст. Йоана де Сакробоско, який був відомий у Європі та користувався популярністю аж до XVII ст. [5, с. 221-239; 17, с. 471]. Цей факт є свідченням того, що наукові зацікавлення київського гуртка не обмежувалися літературою арабо-єврейського походження, а були звернуті й до тогочасної західноєвропейської науки.

Систему Всесвіту “Космографія” подає за Птолемеєм [24, с. 409-413]: Земля є розміщена у центрі Всесвіту (“Земля бо у самой середине неба, а не виходить николиже из месьца свого” [24, с. 410], а далі – небесна сфера; небесних кіл нараховується дев’ять, небесні сфери мають концентричну форму і порівнюються з цибулиною: “Усіє небеса один в одном, як цибуля” [24, с. 410]; якби небо не було круглої форми, то тоді б траєкторії руху небесних сфер перетиналися б (...“небеса кругли; а коли бы не кругли, не были бы бегъ ихъ съєдначен”) [24, с. 411]. Автор висловлює думку про кулясту форму Землі, що було прогресивним поглядом порівняно з традиційним, згідно з яким Земля вважалася плоскою. Традиційні погляди були поширеними в освітньому просторі України, де мали місце “Шестодневи” й особливою популярністю користувався візантійський автор Козьма Індипоклов і його “Християнська топографія” [2, с. 86-87]. Аристотелівсько-птоlemeївський напрям упродовж тривалого часу вважався усталеним у науці, його дотримувалися і при викладанні курсу натурфілософії у наступну часову епоху вітчизняні вчені Києво-Могилянської академії, хоча і викладали вже систему Коперніка, але наголошували при цьому, що вчення Коперніка може розглядатися лише як гіпотеза, а не як теза, оскільки суперечить Святому Письму [21, с. 288-289]. Але що стосується епохи XIV–XVI ст., то аристотелівсько-птоlemeївський напрям із його намаганнями пояснити кулястість Землі та сферичність неба рухом небесних світил і самообертанням небесних сфер,

тобто законами природи, можна трактувати як прогресивний, оскільки він апелював до наукового знання, а не до божественного провидіння. Від цього на пряму легше було перейти до системи Коперніка [11, с. 115].

Щодо іншого перекладного твору з астрономії – “Шестокрила” можна зазначити, що, на відміну від теоретичної “Космографії”, – це практичний курс астрономії. Автором твору був єврейський учений XIV ст. Імануель-бар-Якоб [24, с. 413]. Переклад і поширення твору пов’язують з іменем київського вченого Захарії Скафи (Схарія, родом із Кафи; особистий астролог київського князя Михайла Олельковича) [16, с. 179; 17, с. 472]. “Шестокрил” – це шість розділів (крил), які вміщували практичні рекомендації щодо вираховування фаз Місяця, місячного і сонячного затемнення тощо [24, с. 413-416]. Всупереч традиційним середньовічним поглядам, згідно з якими сонячні та місячні затемнення трактувалися виключно як “перст божий”, тогочасна наука, безпомилково вираховуючи та передбачаючи ці явища, переносила їх зі сфери надприродного у світ реальної природи.

Виникнення і поширення у другій половині XV ст. астрономічних праць можна вважати новим етапом у розвитку астрономії в Україні. У дусі наукових традицій Відродження книги, змістом яких було аристотелівсько-птолемейське вчення, руйнували ненаукові погляди про будову Всесвіту. Астрономія поступово втрачала статус божественної надприродної науки, її предметом ставала реальна природа [17, с. 472].

Деякі твори української перекладної літератури (“Шестокрил”, “Аристотеліві Врата”, логічні трактати М. Маймоніда) наприкінці XV ст. потрапили у Новгород, де стали предметом зацікавлення російських вільнодумців-єретиків, відомих в історії під назвою “зжидовілі” (рос. – “жидовствующие” [4, с. 105-106; 13, с. 58; 9, с. 13]. Київські літературні пам’ятки також зараховувалися до літератури “зжидовілих” на тій підставі, що вони були споріднені за своєю ідеологією і літературними інтересами з російською новгород-московською єрессю того часу [6, с. 193]. Така точка зору на київську перекладну літературу впродовж тривалого часу мала місце в науці. Її дотримувався і російський вчений, академік О. Соболевський [24, с. 397, 398]. Але сучасна літературознавча і культурознавча наука наголошує на первинних причинах поширення перекладної літератури і пов’язує її, перш за все, зі зростаючими суспільними запитами на передову наукову літературу в українському інтелектуальному просторі зазначеної часової епохи [13, с. 59-65; 17, с. 475].

М. Грушевський, оцінюючи ідейно-науковий зміст перекладної літератури XV ст., з одного боку, називає її “припізнілою мудрістю”, а з іншого – наголошує на її раціоналістичних засадах. М. Грушевський зазначає: “Тенденція до раціоналістичної “світської науки” і культури, цілком свободної від будь-

яких конфесійних обмежень, апеляція до “уму самовластного”, властивого царя життя, ясно проступає в “літературі жидовствующих”, в цих підручниках логіки, метафізики, політики. Дарма, що вони в своїх інформаціях фактично збиваються на середньовічні байки: для другої половини XV віку, епохи Лоренцо з Валля, Миколи Кузанського, Леонардо да Вінчі це дійсно була припізніла мудрість. Але важливі були ті принципи раціоналізму свобідного від обмежень віри, котрі вони голосили. Незважаючи на перестарілі фактичні відомості, з цих підручників на сучасників віяв дух Відродження” [4, с. 106].

Таким чином, наприкінці XV ст. Київське князівство і Київ опинилися в центрі раціоналістично-гуманістичних рухів, що мали місце на українсько-білоруських землях Великого князівства литовського. Однією з характерних рис цих рухів був відхід від візантійського консерватизму і поступове звернення до нової світської освіти та науки. Саме у цей період часу в Києві сформувався інтелектуальний осередок, одним із напрямів діяльності якого був переклад наукової літератури, яка відповідала б існуючим суспільним запитам. Оскільки західні впливи у згаданий період часу не були значними і не переросли у загальну тенденцію розвитку культури, то українські інтелектуали зверталися до інших джерел. У XV ст. такими джерелами були арабо-єврейські, що виникли у конфесійно відмінному середовищі та відзначалися раціоналістичним спрямуванням. У першу чергу, це твори природничонаукового та філософського змісту. Звернення до природничонаукового знання було характерною рисою епохи, яка вимагала нових досліджень, опертих на наукові факти і раціональні способи їх доведення. Література попередньої візантійської традиції таких функцій не виконувала. Завдяки перекладацькій діяльності київських учених українське суспільство продовжувало вивчення праць Аристотеля та його послідовників, що дало поштовх до подальшого розвитку раціоналізму та просвітництва у вітчизняному просторі освіти і науки в наступні часові епохи.

**Посилання:**

1. *Адрианова В. К.* К истории текста “Аристотелевых Врат” // Русский филологический вестник : Учено-педагогический журнал, издаваемый под редакцией *Е. Т. Карского*. — Том 66. — Кн. 3-4. — Варшава, 1911. — С. 1—14.
2. *Возняк М.* Історія української літератури / *М. Возняк*; упор. *Передмова М. Гнатюка*. — 2-ге вид., випр. — Львів : “Світ” 2012. — 872 с.
3. *Грушевський М.* Історія України-Руси : В 11 т. 12 кн. — Т. IV : XIV — VI віки. — Відносини політичні. — Київ : Наук. думка, 1993. — 535 с.
4. *Грушевський М. С.* Історія української літератури : В 6 томах, 9 книгах. — Т. V. — Кн. I. / Упор. та прим. *С. К. Росовецького*. — Київ : Либідь, 1995. — 256 с.
5. *Зубов В. П.* Неизвестный русский перевод “Трактата о сфере” Иоанна де Сакробоско // Историко-астрономические исследования. — М., 1952. — Вып. 8. — С. 221—239.
6. Історія української літератури у восьми томах. — Том I: Давня література (XI – перша половина XVIII ст.). — Київ : Наук. думка, 1967. — 539 с.

7. *Коковцов П. К.* К вопросу о “Логике Авиасафа” // Журнал Министерства Народного Просвещения. Новая серия. — Часть 39. — С.-Пб. : Сенатская типография, 1912. — Май. — С. 114—133.
8. *Кошелева О. Е.* Древнерусская учебная литература. Основные тенденции развития литературы для обучения // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (С древнейших времен до конца XVII в.) : монография / Отв. ред. Э. Д. Днепров. — М. : Педагогика, 1989. — 479 с.
9. *Любащенко В. І.* Гуманістичні ідеї еретичних вчень // Проблема людини в українській філософії XVI–XVIII ст. / Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича НАН України. — Львів : Логос, 1998. — С. 9—30.
10. *Неверов С. Л.* Логика иудействующих // Киевский университет. Университетские известия. — Киев : Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1909. № 8. — Август. — С. 42—62.
11. *Ничик В. М.* Изучение системы Коперника в Киево-Могилянской академии // Научный доклад высшей школы философской науки. — 1974. — № 1. — С. 110—121.
12. Отчет о деятельности Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук за 1902 год, составленный к торжественному заседанию Императорской академии Наук 29 декабря 1902 года академиком В. И. Ламанским. Приложение к отчету о деятельности Отделения русского языка и словесности за 1902 г. // Сборник отделения русского языка и словесности Императорской Академии Наук. — С.-Пб. : Типография Имп. Ак. Наук, 1903. — Т. 74. — С. 1—124; Прилож. 9. — С. 64—66.
13. *Паславський І.* Зародження ідей раннього гуманізму (XV – початок XVI ст.) / *Іван Паславський* // Філософія Відродження на Україні : Монографія / Авт. кол. : М. В. Кашуба, І. В. Паславський, І. С. Захара та ін. ; Академія наук УРСР, Інститут сусп. наук. — Київ : Наукова думка. 1990. — С. 37—65.
14. *Паславський І.* Поширення раціоналістичних вчень на Україні // З історії розвитку філософських ідей на Україні в кінці XVI – першій третині XVII ст. — Київ : Наук. думка, 1984. — С. 54—55.
15. *Паславський І.* Розвиток логічних ідей у вітчизняній філософії другої половини XV ст. // Філософська думка. — 1986. — № 6. — С. 45—55.
16. *Паславський І. В.* Тенденції і явища □т.□д відродження у другій половині XV ст. // Історія філософії на Україні : У трьох томах. — Т. I : Філософія доби феодалізму. — Київ : Наук. думка, 1987. — С. 173—181.
17. *Паславський І. В.* Філософська та науково-природнична думка // Історія української культури у п’яти томах. — Том 2 : Українська культура XIII – першої половини XVII століть. — Київ, 2001. — С. 466—476.
18. *Паславський І.* Церква і культура на Україні в середні віки. — Ч. II // Київська Церква. Альманах християнської думки. — Київ; Львів, 2000. — № 2 (8). — С. 55—65.
19. *Перетц В. Н.* Новые труды о “жидовствующих” XV века и их литература (Критико-библиографический обзор). — Киев : Тип. имп. ун-та им. Владимира, 1908. — 42 с.
20. *Петров Н. И.* Описание рукописных собраний, находящихся в городе Киеве. Вып. 2 : Собрания рукописей Киево-Печерской Лавры, Киевских монастырей Златоверхо-Михайловского, Пустынно-Никольскаго, Выдубицкаго и женского Флоровского, и Десятинной церкви. — М. : Университетская типография, 1896. — 294 с.
21. *Прокопович Ф.* Філософські твори в трьох томах. Т. II : Логіка. Натурфілософія або Фізика. Етика. — К. : Наук. думка, 1980. — 550 с.
22. Пчела. Книги “Пчела”. Слова и мысли из Евангелия, и их апостола, и из святых отцов, и знания светских философов // Памятники литературы Древней Руси: XIII

век. / Вступит. стаття Д. С. Лихачева; Общ. ред. Л. А. Дмитриева и Д. С. Лихачева. — М : Худ. лит., 1981. — С. 486—519.

23. *Симонов Р. А., Стяжкин Н. И.* Историко-логический обзор древнерусских текстов. “Книга, глаголемая Логика” и “Логика “Авиасафа” // *Философские науки.* — 1977. — № 5. — С. 132—143.
24. *Соболевский А. И.* Переводная литература Московской Руси XIV—XVII вв. — VI : Литература жидовствующих // *Сборник отдела русского языка и словесности Императорской Академии наук.* — С.-Пб., 1903. — Т. 74. — С. 396—436.
25. *Сперанский М.* Из истории отреченных книг. Аристотелевы Врата, или Тайная Тайных // *Памятники древней письменности и искусства.* — С.-Пб., 1908. — Т. 171. — 318 с.
26. *Seebohm T. M.* Ratio et Charisma. Ansätze und Ausbildung eines philosophischen und wissenschaftlichen Weltverständnisses in Moskauer Rußland. — Bonn : Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1977 (Mainzer philosophische Forschungen. Bd. 17). — 766 s.

**References (transliterated and translated):**

1. *Adrianova V. K.* К истории текста “Aristotelevykh Vrat” (On the history of the text “Aristotle’s Gate”). // *Russian Philology Bulletin : Scientific and teaching journal published under the editorship of E. T. Karskiy.* Vol. 66. Book. 3—4. Warsaw, 1911. P. 1—14.
2. *Vozniak M.* Istoriiia ukrainskoi literatury (History of Ukrainian Literature). Lviv, 2012. 872 p.
3. *Hrushevskiyi M.* Istoriiia Ukrainy-Rusy : V 11 t. 12 kn. — T. IV : XIV —XVI viky. — Vidnosyny politychni (History of Ukraine-Rus : In 11 v. 12 books. Vol. IV: XIV – XVI centuries. Political relations). Kyiv, 1993. 535 p.
4. *Hrushevskiyi M. S.* Istoriiia ukrainskoi literatury : V 6 tomakh 9 knykh. (History of Ukrainian Literature : in 6 volumes, 9 books). Vol. V. Book. IV. Kyiv, 1995. 256 p.
5. *Zubov V. P.* Neizvestnyy russkiy perevod “Traktata o sfere” Ioanna de Sakrobosko (Unknown Russian translation for “Treatise on the field” by Ioann de Sacrobosco). // *Historical and Astronomical Studies.* Moscow, 1952. Vol. 8. P. 221—239.
6. *Istoriiia ukrainskoi literatury u vosmy tomakh. — Tom I: Davnia literatura (XI – persha polovyna XVIII st.)* (History of Ukrainian Literature in eight volumes. Vol. I: Ancient Literature (the 11<sup>th</sup> – the first half of the 18<sup>th</sup> cent.)). Kyiv, 1967. 539 p.
7. *Kokovcov P. K.* К вопросу о “Logike Aviasafa” (On the “Logics of Abiasaph”) // *Journal of the Ministry of National Education. New series. Part 39.* St.-Petersburg, 1912, May. P. 114—133.
8. *Kosheleva O. E.* Drevnerusskaja uchebnaja literatura. Osnovnye tendencii razvitiya literatury dlja obuchenija (Old Russian educational literature. Major trends in the literature for training). // *Essays on the History of schooling and pedagogical thinking of the USSR’s peoples (from ancient times to the end of the 17<sup>th</sup> century): Monograph / Ed. by E. D. Dneprov.* Moscow, 1989. 479 p.
9. *Liubashchenko V. I.* Humanistychni idei yeretychnykh vchen (Humanistic ideas of heretical teachings) // *The problem of man in the Ukrainian philosophy of the 16<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> centuries.* Lviv, 1998. P. 9—30.
10. *Neverov S. L.* Logika iudejstvujushchih (Logics of Judaizing). // *Kiev University. University news.* Kiev, 1909. № 8, August. P. 42—62.
11. *Nichik V. M.* Izuchenie sistemy Kopernika v Kievo-Mogiljanskoj akademii (Studying the Copernican system at the Kiev-Mohyla Academy). // *Scientific Report of Philosophical Science Higher School,* 1974. № 1. P. 110—121.
12. *Otchet o dejatel’nosti Otdelenija russkogo jazyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk za 1902 god, sostavlennyj k torzhestvennomu zasedaniju Imperatorskoj akademii Nauk 29 dekabrya 1902 goda akademikom V. I. Lamanskim.* Prilozhenie k otchetu o dejatel’nosti Otdelenija russkogo jazyka i slovesnosti za 1902 g. (Report on the activities of the Russian Language and Literature Department of the Imperial Academy of Sciences for 1902, compiled for the solemn session of the Imperial Acad-

- emy of Sciences (December 29, 1902) by Academician *V. I. Lamanskii*. Annex to the Report on the activities of the Russian Language and Literature Department for 1902). // Collection of Russian Language and Literature Department of the Imperial Academy of Sciences. St.-Petersburg, 1903. Vol. 74. P. 1—124; App. 9. P. 64—66.
13. *Paslavskiy I.* Zrodzhennia idei rannoho humanizmu (XV – pochatok XVI st.) (The origin of the ideas of early humanism (the 15<sup>th</sup> – the beginning of 16<sup>th</sup> centuries). // Philosophy of the Renaissance in Ukraine : Monograph / Ed. by *M. V. Kaszuba, I. V. Paslavskiy, I. Zahara* et. al. Kyiv, 1990. P. 37—65.
  14. *Paslavskiy I.* Poshyrennia ratsionalistychnykh vchen na Ukraini (Distribution of rationalist doctrines in Ukraine). // From the history of philosophical ideas in Ukraine at the end of the 16<sup>th</sup> – the first third of the 17<sup>th</sup> centuries. Kyiv, 1984. P. 54—55.
  15. *Paslavskiy I.* Rozvytok lohichnykh idei u vitchyzniani filozofii druhoi polovyny XV st. (Development of logical ideas in the national philosophy of the second half of the 15<sup>th</sup> century). // Philosophical Thought, 1986. № 6. P. 45—55.
  16. *Paslavskiy I. V.* Tendentsii i yavyscha t. d vidrodzhennia u druhoi polovyni XV st. (Trends and phenomena of Renaissance in the second half of the 15<sup>th</sup> century) // History of Philosophy in Ukraine : In three volumes. Vol. I: Philosophy of Feudalism Period. Kyiv, 1987. P. 173—181.
  17. *Paslavskiy I. V.* Filozofska ta naukovo-pryrodnicha dumka (Philosophical and scientific thought). // History of Ukrainian Culture : In five volumes. Vol. 2 : Ukrainian culture of the 13<sup>th</sup> – the first half of the 17<sup>th</sup> centuries. Kyiv, 2001. P. 466—476.
  18. *Paslavskiy I.* Tserkva i kultura na Ukraini v seredni viky. (The Church and culture in Ukraine in the Middle Ages). // Kiev Church. Almanac of Christian Thought. Kyiv; Lviv, 2000. № 2 (8). P. 55—65.
  19. *Peretc V. N.* Novye trudy o “zhidovstvujushih” XV veka i ih literatura (Kritiko-bibliograficheskij obzor) (New works on “Jew” of the 15<sup>th</sup> century and their literature (critical-bibliographical review). Kiev, 1908. 42 p.
  20. *Petrov N. I.* Opisanie rukopisnih sobranij, nahodjashhihsja v gorode Kieve (The description of manuscript collections held in Kiev). Vol. 2: Collection of manuscripts of the Kiev-Pechersk Lavra, Golden-Domed St. Michael's, Pustynno-Nikolsk, Vyduhichi monasteries, and female Florovsky monastery, and Church of the Tithes. Moscow, 1896. 294 p.
  21. *Prokopovych F.* Filozofski tvory v trokh tomakh. T. II : Lohika. Naturfilozofia abo Fyzyka. Etyka (Philosophical works in three volumes. Vol. II: Logics. Natural philosophy or physics. Ethics). Kyiv, 1980. 550 p.
  22. Pchela. Knigi “Pchela”. Slova i mysli iz Evangelija, i ih apostola, i iz svjatyh otcov, i znanija svet-skih filozofov (Bee. “Bee” Books. Words and thoughts from the Gospel, and the Apostle, and of the holy fathers, and knowledge of secular philosophy) // Monuments of Ancient Rus literature: the 13<sup>th</sup> Century. / Ed. by *L. A. Dmitriev & D. Likhachev*. Moscow, 1981. P. 486—519.
  23. *Simonov R. A., Stjashkin N. I.* Istoriko-logicheskij obzor drevnerusskikh tekstov. “Kniga, glagolemaja Logika” i “Logika “Aviasafa” (Historical and logical overview of ancient texts. “The book speaking Logics” and “Logics “Abiasaph”). // Philosophy, 1977. № 5. P. 132—143.
  24. *Sobolevskij A. I.* Perevodnaja literatura Moskovskoj Rusi XIV–XVII vv. – VI : Literatura zhidovstvujushih (Translated Literature of Moscow Rus of the 14<sup>th</sup> – 17<sup>th</sup> centuries. VI : Literature of Jew). // Collection of Russian Language and Literature Department of the Imperial Academy of Sciences. St.-Petersburg, 1903. Vol. 74. P. 396—436.
  25. *Speranskij M.* Iz istorii otrechennykh knig. Aristotelevy Vrata, ili Tajnaja Tajnyh (From the history of renounced books. Aristotle's Gates, or the Mystery of Mystery). // Monuments of Ancient Literature and Art. St.-Petersburg, 1908. P. 171—318.

26. *Seebohm T. M. Ratio et Charisma. Ansätze und Ausbildung eines philosophischen und wissenschaftlichen Weltverständnisses in Moskauer Rußland (Ratio et charisma. Approaches and training of philosophical and scientific understanding of the world in Moscow Russia). Bonn, 1977 (Mainzer Philosophical Research, Vol 17). 766 p.*

Стаття надійшла до редакції 04.06.2014

*Г. Антонюк*

**Рационалистические учения в культурно-образовательном пространстве Украины конца XIV – начала XVI вв. Еврейские и арабские источники**

В рамках исследования идей просвещения в отечественном образовательном пространстве XIV – начала XVI вв. автор выделяет вопрос об их истоках. Одним из важных истоков зарождения и распространения идей просвещения были рационалистические учения в переводных литературных памятниках арабо-еврейского происхождения (XIV–XV вв.). В основном это произведения естественнонаучного и философского содержания: “Аристотелевы Врата”, “Логика Авиасафа”, “Московский Органон”, “Шестокрыл”, “Космография” и др. Переводная литература распространялась благодаря переводческой деятельности научного центра, который был сформирован в Киеве во времена правления князей Олельковичей (40-70 гг. XV вв.). Эти произведения исходили из античной научной традиции и были источником распространения новых рационалистических тенденций в отечественном образовательном пространстве. Рационалистические учения рассматриваемого периода выходили за пределы старой византийской книжности и были нацелены на передовые научные достижения.

**Ключевые слова:** отечественное образовательное пространство, переводные литературные памятники XV в. (богословского, философского и естественнонаучного содержания), логика, рационализм, знание.

*Н. Antonyuk*

**Rationalistic Doctrines in Cultural and Educational Space of Ukraine in the late 14<sup>th</sup> – early 16<sup>th</sup> centuries: Jewish and Arab Sources**

In the study of educational ideas in the domestic field of Education and Science of the early 14<sup>th</sup> – 16<sup>th</sup> centuries the author distinguishes the question of their origin and roots. One important source of spreading educational trends was a rationalist doctrine in translated literary monuments of the Arab-Jewish origin (14<sup>th</sup> – 16<sup>th</sup> centuries). There were basically works on natural science and philosophy, namely: “Aristotless Gate”, “Logics of Aviasafa”, “Moscow Organon”, “Shestokryl”, “Cosmography” and others. The distribution of translated literature was due to the translation of scientific center, formed in Kyiv during the reign of the princes Olelkovichey (40–70 years of the 15<sup>th</sup> cent.). These works of ancient scientific tradition were a hotbed of new rationalist doctrines in the domestic field of education, which at that time was based off the old Byzantine scholarship and aimed at advanced scientific achievements.

**Key words:** domestic educational space, translated literary monuments of the 15<sup>th</sup> century (with theology, philosophy and science content), logics, rationality, knowledge.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник Н. О. Філіпчук

УДК 378(477)

*Тетяна Шарненкова*

## **НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ ІІ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Становлення системи неперервної професійної освіти вчителів залишається однією з малодосліджених сторінок історії педагогіки. Вважається, що формування цього напрямку в українській освіті почалося з 60-х рр. ХІХ ст., коли в країні відбулися “великі реформи”: ліквідація кріпацтва, реформи місцевого самоврядування, суду, фінансів, армії й освіти. Розвиток індустріального суспільства в Україні вимагав реформ освіти і якісної підготовки вчительських кадрів.

Людство, як і більшість державницьких, національних спільнот, розв’язуючи нагальні проблеми, не є однорідною масою, йому властиве розмаїття світоглядів, традицій, стилю життя і характеру взаємозв’язків на рівні етносів і полікультурності.

У сучасних умовах розвиток української національної освіти й культури, водночас, як і розв’язання проблем виховання культури міжнаціональних стосунків, вимагають вивчення досвіду минулого. На особливу увагу заслуговує питання національно-культурного й освітнього будівництва у другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст.

Важливим завданням реформування системи освіти досліджуваного періоду було забезпечення навчальних закладів педагогічними кадрами й організація їхньої перепідготовки відповідно до нових радянських реалій.

У другій половині ХІХ ст. зросла потреба в короткочасних курсах, де педагоги могли б ознайомлюватися з новаціями у суспільному житті та відкриттями у сфері науки і техніки. 16 березня 1874 р. був виданий спеціальний Циркуляр Міністерства народної освіти про організацію тимчасових педагогічних курсів для вчителів початкової освіти, а 5 серпня 1875 р. – Положення про тимчасові курси для вчителів і вчительок початкових народних училищ. У Циркулярі зазначалося, що метою його запровадження є “поновлення знань учителів і їх удосконалення” [12].

У спеціальному збірнику постанов Міністерства народної освіти йшлося про необхідність створення курсів для вчителів при учительських інститутах, а також передбачалося фінансування педагогів, що відряджалися на ці курси. Для бажаючих навчатися навіть установлювалися цільові стипендії, створювалися сприятливі умови, щоб зацікавити молодих учителів [10, с. 302].



Викликає здивування і той факт, що навіть учителі, які здобували професійну освіту, часто мали “абсолютно незадовільну підготовку до тієї надзвичайно важливої справи народної освіти, яку їм доводиться вносити на своїх плечах” [5, с. 75]. А. Ковальов – автор оглядової статті у журналі “Русская школа” – зазначав, що на перших курсах підвищення кваліфікації в організаторів виникали сумніви не лише щодо належного освітнього рівня вчителів, але і щодо їх профпридатності. Рекомендувалося проводити письмові опитування, де потенційним слухачам необхідно було описати стан школи, методи викладання, які застосовуються ними на уроках, отримане виховання, стаж роботи, величину заробітної плати тощо. Зібраний матеріал мав слугувати основою для розробки лекцій. Курсистам влаштовували практику в гімназіях, де вони знайомилися з новітніми методами роботи [5, с. 76].

Проте навіть такий серйозний підхід не гарантував одразу ж якісних результатів. У повітових школах відчувалася постійна нестача кваліфікованих педагогічних кадрів. Серед основних причин подібної ситуації можна виділити низький рівень оплати праці вчителів; брак нормального житла; незадовільні соціально-побутові умови; постійний тиск із боку керівництва.

Необхідність запровадження вчительських курсів була зумовлена потребою в поновленні знань, поширенні передових методичних напрацювань, оволодінні найкращими практичними навичками викладання предметів. Після завершення курсів здавалися письмовий та усний звіти про виконану роботу. Тобто потрібно було витримати іспит перед спеціальною комісією. Ті вчителі, які успішно його склали, отримували, сплативши в казну 4 крб. 50 коп., свідоцтво встановленого зразка. Учителів, які під час навчання виявили кращі знання і сумлінність, могли звільняти від підсумкового іспиту [2, с. 111].

Згідно з Правилами 1875 р., вчителі, які хотіли відвідувати курси, мали подати заявку у відповідні керівні органи освіти не пізніше, ніж за три місяці до початку занять. Обов’язково передбачалося, що курси працюватимуть лише впродовж літніх канікул 4–6 тижнів.

Лекторами чи організаторами практичних занять мали виступати відомі вчителі, науковці, професура, представники керівних органів освіти. Окрім коштів органів місцевого самоврядування, до фінансування курсів залучалися спонсорські внески [3, с. 166].

Відвідувачі перших курсів зауважували їх певні недоліки, а саме: відсутність вікової диференціації слухачів (молодим учителям було нецікаво слухати лекції аналогічного змісту з університетськими); недостатньо враховувався рівень педагогічного досвіду курсистів

(іноді на практичні заняття виносилися методики, давно відомі переважній більшості); нераціональна часова організація (лекції проводилися у другій половині дня, ранкові години залишалися вільними).

Утім, архівні матеріали свідчать про те, що інтерес учительства до системи підвищення кваліфікації з часом постійно зростав. На різних літніх курсах, у тому числі влаштованих управлінням Київського навчального округу, одночасно перебували від 300 до 500 учителів різних предметів. Причому велика кількість слухачів власним коштом сплачувала витрати на дорогу і перебування на курсах. Ті, хто мав бути зарахованим до складу курсистів, проходили відповідне письмове опитування – тестування. Якщо виявлені знання видавалися організаторам недостатніми, то вчителю без компенсації матеріальних витрат відправлялися додому.

У зв'язку з розпорошеністю архівних матеріалів досить складно відтворити цілісну картину підвищення кваліфікації вчительського загалу кінця XIX – початку XX ст. Курси проводилися при різноманітних навчальних закладах, бібліотеках і музеях. Одними з найбільш знакових стали літні курси 1913 р. при Педагогічному музеї.

Установчі документи обов'язково затверджувалися керівними органами. Відповідно до Циркуляру Міністерства народної освіти від 1913 р., при Педагогічному музеї імені цесаревича Олексія Київським навчальним округом у червні 1913 р. проводилися курси для народних учителів. Урізноманітнення предметів і ускладнення практикумів свідчить про значне підвищення загальноосвітнього рівня вчительської аудиторії тимчасових курсів, про зростання їх професійних умінь і навичок, про посилення інтересу до новітніх досягнень як у педагогічній галузі, так і щодо практичного застосування результатів НТР. Звичайно, столичні курси були у значно кращих умовах, оскільки мали можливість залучати широке коло лекторів, вільно використовувати освітні установи [1, с. 82]. Але особливістю курсів на Україні було ставлення їх учасників до національного питання.

Перша світова війна й особливо революція 1917–1919 рр. мали значний вплив на розвиток освітянської справи. Проте навіть у складних умовах ведення бойових дій, економічної нестабільності та політичних катаклізмів Центральна Рада, Гетьманат Скоропадського та Директорія УНР зуміли організувати майже 100% підвищення кваліфікації всіх учителів українських шкіл і шкіл національних меншин, зокрема польських та єврейських. Революція, окрім загострення суспільно-політичної ситуації, привела до зростання кількості національних шкіл. Відповідно зростала необхідність не лише у професійно підготовлених, але й національно свідомих педагогічних кадрах. Перед Відділом підготовки учителів було по-

ставлено два завдання: дати новій школі нового вчителя та забезпечити заклади освіти необхідною кількістю кваліфікованих педагогів [9, с. 152].

За роки революції та громадянської війни вчительські кадри були розпорошені. Економічні негаразди і голод змушували педагогів залишати навчальні заклади і влаштовуватися службовцями у різноманітні установи.

Тому вже у 1920 р. Народний комісаріат освіти України розгорнув роботу щодо збереження вчительських кадрів і працевлаштування їх у мережі закладів соціального виховання, що швидко розширювалася. У лютому 1921 р. була прийнята постанова “Про облік культурно-освітніх працівників”, що передбачала проведення обліку педагогів дошкільних і позашкільних закладів, а також учителів загальноосвітніх шкіл.

Підготовка педагогічних кадрів для молодшого концентру політехнічної школи національних меншин, для дошкільних установ, масової позашкільної роботи серед дітей здійснювалась у системі Народного Комісаріату Освіти України головним чином педагогічними технікумами.

Проте мережа національних закладів для польської, німецької й інших національностей була недостатньо поширена. Лише в 1933 р. національних меншин педагогічні технікуми одержали стабільні навчальні плани та програми, але питання забезпечення національних педтехнікумів програми з рідної мови і літератури надалі вирішувалося частково.

Виникала потреба у більш кваліфікованих кадрах, які повинні були замінити тих, що не здібні як слід виховувати молоде покоління в дусі поваги і толерантного ставлення до представників інших національностей.

Нестача в національних педкадрах сталася тому, що процес організації національних педагогічних технікумів йшов нерівномірно з розвитком мережі шкіл окремих національних меншин.

Також НКО змушений був вживати заходів щодо підготовки вчителів ще й лінією курсів підготовки вчителів – річних і навіть коротших.

Внаслідок недовиконання планів підготовки вчителів, особливо польських і німецьких, стався дефіцит у національних педагогічних кадрах.

Питання підвищення авторитету вчителя ставало однією з основних освітніх проблем. Революційні зміни в країні дещо доповнювали і навіть змінювали обов’язки вчителя.

Так, у Житомирському повіті, щоб відібрати кадри, здатні впроваджувати ідеї нової трудової школи, у вересні – жовтні 1921 р. створено комісію для перегляду складу вчителів. Як наслідок роботи комісії у 1921 р. 87 учителів Житомирського повіту, тобто 15% від загального вчительського складу, остаточно були усунуті від педагогічної праці [4]. Тих учителів, котрі були допущені до педагогічної діяльності, потрібно було, так би мовити, “ідейно

загартувати”, готуючи до виконання нової місії. Першим кроком планової ідеологізації вчительства мали стати заходи, спрямовані на перепідготовку і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Народний комісаріат освіти вважав цю справу одним із стратегічних напрямів у забезпеченні навчальних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами [8].

Водночас з'явилась і така форма перепідготовки вчителів, як самокурси. В основу цієї форми закладалася нова методика самостійного набуття знань, необхідних для здійснення навчального процесу за спеціально розробленим і затвердженим індивідуальним планом. Найбільш популярними були короткотривалі курси, що проводилися переважно влітку. Сюди скеровували молодих педагогів, які ще не мали необхідного педагогічного досвіду.

Головним завданням перед керівництвом НКО стояла перепідготовка педагогічних кадрів, яка була спрямована так само на вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, засвоєння нових методик навчання, підвищення загальноосвітнього рівня вчителів. Разом із тим ідеологічні аспекти навчання систематично вкраплювались у педагогіку і методику навчального процесу як невід'ємна складова державної освітньої політики.

Але коли такі причини вимагали перепідготувати вчителів загалом, то ще складніші обставини зумовлювали справу перекваліфікації серед педагогічного персоналу національних шкіл. “Завдання партії полягає в тому, щоб допомогти трудовим масам народів не великоросів наздогнати центральну Росію, що пішла вперед, допомогти їм: а) розвинути й укріпити у себе радянську державність у формах, відповідних національно-побутовим умовам цих народностей; б) розвинути й укріпити у себе, що діють на рідній мові, суд, адміністрацію, органи господарства, органи влади, складені з людей місцевих, знаючих побут і психологію місцевого населення; в) розвинути у себе школу, театр, клубну справу і взагалі культурно-просвітницькі установи на рідній мові; г) поставити і розвинути широку мережу курсів і шкіл як освітнього, так і професійно-технічного характеру на рідній мові” [11, с. 80].

На початку 20-х років ХХ ст. рівень роботи з багатонаціональним контингентом у школі був низьким. Це і не дивно. В основному вчителями у школі були молоді інтелігенти відповідної національної меншини, що закінчили у кращому випадку середню школу. Значна ж частина педагогічного персоналу – це молоді робітники або робітниці, які пробули три або шість місяців на короткотермінових курсах соцвиху [6, с. 50].

Отже, зрозуміло, чому перепідготовці вчителів, зайнятих у справі виховання культури міжнаціональних стосунків учнівської молоді, приділяли важливе значення.

Перший рік перепідготовки відбувався під знаком засвоєння основних політичних знань, основ марксизму та ленінізму. Оскільки завдання на цьому етапі були однакові, то перепідготовка вчительства провадилася на загальних курсах, у загальних гуртках, колективах і семінарах.

У 1924 р. створювалися бюро з перепідготовки вчителів у центрі, губерніях і округах. Поряд із перепідготовкою вчителів українських і російських шкіл Народний комісаріат освіти здійснював роботу з перепідготовки вчителів для національних шкіл: єврейських, німецьких, польських, болгарських та ін. Впродовж 1924–1925 рр., як зазначено у звітах Волинської окружної інспектури народної освіти, організовано і проведено 4 конференції національних робітників: польських (1), єврейських (2), німецьких (1) [4]. До порядку денного конференцій включалися різні питання, а саме: міжнародне становище, дитячий рух, звіти губернських та окружних інспекторів і, нарешті, питання про перепідготовку педагогів для національних шкіл.

У 1925-1926 рр. перепідготовка вчителів для національних шкіл здійснювалася завдяки діяльності 26-денних курсів.

Маючи на увазі необхідність довести якість роботи культосвітніх установ національних меншин до рівня загальних і виконання постанови Малої Президії ВУЦВКу з дня 10 серпня б. р. (протокол № 126/268), Наркомосвіта запропонувала вжити належних заходів для підвищення кваліфікації вчительства та політосвітніх робітників національних меншин, зокрема польських, шляхом місцевих курсів перепідготовки, посилення робітників національних меншин на центральні курси, а також забезпечення їх методичною літературою мовами національних меншин. Особливо зверталась увага на необхідність зміцнити політосвітню роботу з національними меншинами через підвищення матеріальної бази хат-читалень та їхнє забезпечення мінімальною кількістю штатних робітників [7, с. 40].

Отже, у другій половині XIX – першій третині XX ст. було здійснено значну роботу з організації діяльності всеукраїнських, окружних та районних курсів підвищення кваліфікації вчителів для українських і національних шкіл. Найхарактернішою ознакою цього напрямку педагогічної освіти можна вважати те, що значна увага приділялася не професійній підготовці вчителів, а підвищенню їхньої політичної свідомості. Саме цей факт більшість дослідників вважають однією з причин низької ефективності педагогічних курсів. Питання співвідношення національного і політичного, раціонального й ідеологічного постійно домінувало при вирішенні питань кадрових призначень в освітніх закладах.

Історія становлення системи неперервної професійної освіти вчителів в Україні досить складна, сповнена суперечностей, злетів і втрат, як і іс-

торія української державності. Проте, виявлені нами матеріали свідчать про зацікавленість педагогів України в підвищенні власної кваліфікації, їх плідну співпрацю з ентузіастами освітянського руху, бажання займатися самоосвітою. Отже, професійна самоосвіта вчителя в Україні має глибоке коріння і заслуговує на подальше дослідження.

***Посилання:***

1. *Борзов А.* Географія на летних учительских курсах / *А. Борзов* // Вестник воспитания. — 1914. — Январь. — С. 82.
2. Журнал Министерства народного просвещения. — С.-Пб., 1874. — Сентябрь. — 843 с.
3. Журнал Министерства народного просвещения. — С.-Пб., 1875. — Октябрь. — 925 с.
4. Звіт Волинської окружної інспектури народної освіти про стан культурно-просвітницької роботи в окрузі // ДАЖО. — Ф. Р-266. — Оп. 1. — Спр. 20. — Арк. 24.
5. *Ковалев А. А.* Очерк возникновения и развития учительских курсов и съездов в России / *А. А. Ковалев* // Русская школа. — 1905. — № 12. — С. 75.
6. *Макогон А.* Перепідготування вчителства нацменшостей // Робітник освіти. — 1925. — № 3. — С. 50—52.
7. Про забезпечення установ Нацмену кваліфікованим педперсоналом та матеріальне їх забезпечення. 15 вересня 1926 року № 49801/км 13 // Бюлетень НКО України. — 1926. — № 13. — С. 40.
8. Про підготовку педагогічних кадрів. — Із резолюції з'їзду (копія) // Державний архів Житомирської області (далі – ДАЖО). — Ф. Р-2594. — Оп. 1. — Спр. 119. — Арк. 21—22.
9. Проект влаштування на Україні літніх курсів для вчителів єдиної трудової школи // Шкільна хроніка. — 1919. — № 4. — С. 152—154.
10. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Алфавитный указатель. 1801 – 1881. — С.-Пб., 1888. — VI с.; 570 стб.
11. *Тахо-Годи А.* Подготовка вузовских кадров нацмен // Революция и национальности. — 1930. — № 6. — С. 80—87.
12. *Фальборк Г.* Настольная книга по народному образованию / *Г. Фальборк*. — Т. 2. — С.-Пб., 1901. — 1538 с.

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

1. *Borzov A.* Geografyia na letnih uchitel'skikh kursah (Geography at the teacher's summer courses). // Bulletin of Education, 1914 January. P. 82.
2. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveschenija (Journal of the Ministry of People's Education). St.-Petersburg, 1874 Septenber. 843 p.
3. Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveschenyia (Journal of the Ministry of People's Education). St.-Petersburg, 1875 October. 925 p.
4. Zvit Volynskoi okruzhnoi inspektury narodnoi osvity pro stan kulturno-prosvitnytskoi roboty v okruzi (Report of Volyn district Inspectorate of People's Education on the state of cultural and educational work in the district). // State Archives of Zhytomyr region — F. R-266. — Op. 1.— Case 20. — P. 24.
5. *Kovalev A. A.* Ocherk vznikhovenija i razvitija uchitel'skikh kursov i s'ezdov v Rossii (Essay on the origin and development of teacher's courses and congresses in Russia). // Russian School, 1905. № 12. P. 75.
6. *Makohon A.* Perepidhotuvannia vchytelstva natsmenshostei (Re-training of national minorities' teachers). // Worker of Education, 1925. № 3. P. 50—52.

7. Pro zabezpechennia ustanov Natsmenu kvalifikovanyim pedpersonalom ta materialne yikh zabezpechennia. 15 veresnia 1926 roku № 49801/km 13 (On ensuring institutions of National Minorities by qualified teaching staff and their financial security. September 15, 1926 No. 49801/km 13). // Bulletin of People's Commissariat of Education of Ukraine, 1926. № 13. P. 40.
8. Pro pidhotovku pedahohichnykh kadriv. – Iz rezoliutsii zizdu (kopiia) (On the preparation of teachers. – From the Congress resolution (copy) // State Archives of Zhytomyr region. — F. R-2594. — Op. 1. — Case 119. — P. 21—22.
9. Proekt vlashtuvannia na Ukraini litnikh kursiv dlia vchyteliv yedynoi trudovoi shkoly (Project of organizing summer courses for teachers of unified labor school in Ukraine). // School News, 1919. № 4. P. 152—154.
10. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveschenija. Alfavitnyi ukazatel'. 1801 – 1881 (Collection of resolutions of the Ministry of People's Education. Index. 1801 – 1881). St.-Petersburg, 1888. VI p.; 570 col.
11. *Taho-Godi A.* Podgotovka vuzovskih kadrov natsmen (Preparation of university staff of national minorities). // Revolution and Nationality, 1930. № 6. P. 80—87.
12. *Fal'bornk G.* Nastol'naja kniga po narodnomu obrazovaniju (Handbook for Public Education). Vol. 2. St.-Petersburg, 1901. 1538 p.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2014

*Т. Шарненко*

### **Непрерывное профессиональное образование учителя в Украине II половины XIX в. – первой трети XX в.**

В статье проанализированы особенности организации непрерывного профессионального образования учителей украинских и национальных школ Украины второй половины XIX – первой трети XX века. Акцентировано внимание на деятельности всеукраинских, окружных и районных курсов повышения квалификации учителей. Обосновано, что формирование системы непрерывного профессионального образования учителей началось с 60-х годов XIX в., когда в стране произошли большие реформы: ликвидация крепостного права, реформы местного самоуправления, суда, финансов, армии и образования. Доказана необходимость введения учительских курсов, которые были обусловлены потребностью восстановления знаний, распространения передовых методических наработок, овладении лучшими навыками преподавания предметов. Представлен ряд архивных материалов, которые свидетельствуют о том, что интерес учительства к системе повышения квалификации со временем постоянно рос. Исследованы наиболее характерные признаки непрерывного профессионального образования. Доказано, что вопрос соотношения национального и политического, рационального и идеологического постоянно доминировал при решении вопросов кадровых назначений в образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** учитель, непрерывное профессиональное образование, самообразование, курсы повышения квалификации, самокурсы, переквалификация, педагогические кадры, национальные школы, профессиональная подготовка, национальные меньшины.

*Т. Sharnenkova*

### **Teachers' Continuous Professional Education in Ukraine in the second half of the 19<sup>th</sup> – the first third of the 20<sup>th</sup> centuries**

This paper analyzes the features of the organization of teachers' continuous professional education and Ukrainian national schools in the second half of the 19<sup>th</sup> - the first third of the 20<sup>th</sup> centuries. The attention is focused on the activities of national, district and regional training courses for teachers. The author proves that the formation of teachers' continuous professional education started the 1860s,

when there were major reforms: the elimination of serfdom; reforms of local governments, courts, finance, military, and education. The necessity of introducing teaching courses was caused by the need for renewal of knowledge, the dissemination of advanced methodological developments, and mastering the best practical skills of teaching. The article presents a number of archival materials indicating that the teachers' interest in the system of re-training was eventually growing. The most characteristic features of continuous professional education are investigated. It is proved that the relationship between the national and political, rational and ideological always prevailed in the matters of appointments in educational institutions.

***Key words:*** teacher, continuous professional training, self-education, refresher courses, self-courses, rehabilitation, teaching staff, national schools, professional training, national minorities.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор О. А. Дубасенюк



УДК 37.015.31:7-053.67(477.83-25)"18/193"

*Оксана Пасіцька*

**ПРОФЕСІЙНЕ Й ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ГАЛИЦЬКОЇ  
МОЛОДІ В УКРАЇНСЬКИХ РЕМІСНИЧО-ПРОМИСЛОВИХ  
БУРСАХ ЛЬВОВА В КІНЦІ ХІХ ст. – 20–30-х рр. ХХ ст.**

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у зв'язку з розвитком промисловості в європейських державах створювалися професійні навчальні заклади та виховні установи, які готували працівників для конкретних галузей промисловості. Подібні процеси спостерігалися в Австро-Угорщині та Польщі. У Галичині вони відбувалися значно повільніше, що можна пояснити особливостями соціально-економічного розвитку та суспільно-політичним становищем західноукраїнських земель. У різних галузях промисловості Галичини, зокрема Львова, домінували малокваліфіковані та некваліфіковані наймані працівники. Проте тогочасна галицька інтелігенція докладала максимум зусиль для створення фахових шкіл, курсів, бурс.

Мета статті – охарактеризувати роль українських ремісничо-промислових бурс у професійному та морально-естетичному вихованні галицької молоді.

Проблематика створення та діяльності українських ремісничо-промислових бурс у Львові епізодично висвітлювалась на сторінках тогочасних українських часописів І. Крип'якевичем [11], о. О. Годуньком [4], М. Щуровським [5]. Педагогічний аспект діяльності товариства "Руська ремісничо-промислова бурса" висвітлено у розвідці Р. Волянчук [3].

У Галичині, зокрема у Львові, проблемами виховання та розвитку промислових кадрів переймалася тогочасна національно свідомо інтелігенція, оскільки вона усвідомлювала, що економічний розвиток краю залежить від стану підготовки кваліфікованих працівників, а підвищення рівня знань, удосконалення умінь і навичок сприятиме формуванню середньої верстви, безпосередньо вплине на світогляд і матеріальне становище українців. На сторінках українських часописів міжвоєнного Львова неодноразово порушували питання про нагальну потребу в фаховій підготовці українців. Так, освітній діяч С. Конрад зазначав: "Наше покоління має головне завдання: виховати тип українця-громадянина, що був би здібний орієнтуватися та опановувати обставини, які вони не були б. Тільки таке виховання прискорить процес нашого дозрівання до ролі дійсно великого, вповні самостійного і творчого чинника у світі" [10, с. 3]. Заклики непересічних галицьких особистостей (Д. Коренця, І. Лу-

чишина, В. Несторовича та ін.) щодо підготовки молоді у фахових школах, їх опіки та виховання не були марними. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у місті було створено чимало приватних професійних навчальних закладів, курсів і виховних інституцій.

Опікунсько-виховною установою для української галицької ремісничо-робітничої молоді, яка навчалася у фахових школах, було товариство “Руська ремісничка і промислова бурса у Львові”, заснована з нагоди 50-річчя скасування панщини. Ідею заснування бурси висловили члени товариства українських ремісників, промисловців і торговців “Зоря”: кравець Д. Ковальський, слюсарі П. Тиблючинський і Г. Васіка, лакувальник Л. Качоровський, столяр А. Оприск. 26 грудня 1898 р. за підтримки відомих громадсько-політичних, релігійних діячів В. Нагірного, К. Левицького [7, с. 7], Ю. Романчука, І. Шараневича, Д. Савчака, Й. Делькевича цю ідею реалізували [15, арк. 131].

Українська національно свідома спільнота допомагала товариству фінансово. Першу матеріальну допомогу надав співак О. Мишуга. У 1910 р. за його кошти придбано будинок на вул. Ходоровського, 3 (тепер – вул. Венеціанова). Отець І. Залуцький зі Свидова Чортківського повіту записав на власність товариства 2/5 власної землі (86 моргів) [15, арк. 132]. Ці два меценати створили матеріальну основу для Ремісничо-промислової бурси.

У 1899 р. до бурси прийняли шістьох хлопців, 1900 р. – 12, а у 1908 р. число вихованців збільшилася до 48 осіб, які навчалися у фахових школах або приватно у майстрів. Походили бурсаки переважно з найбідніших верств населення і були здебільшого сиротами [19, арк. 10].

Товариство ставило за мету опікуватися українською молоддю та навчати її; виховувати фахових ремісників і промисловців; допомагати талановитим учням і помічникам у навчанні і стажуванні за кордоном, а також впливати на розвиток господарства в краю [18, арк. 50]. Для досягнення цієї мети у товаристві проводилися такі заходи: утримання фахових учителів, інструкторів; нагородження кращих вихованців-бурсаків необхідною технікою, приладами для ведення власної справи; передплата та видання фахових часописів; подання до органів влади петицій і меморіалів щодо актуальних проблем професійної підготовки та виховання молоді. Для реалізації означених завдань залучалися фахівці різних галузей знань, у тому числі педагоги. Так, членами товариства стали вчителі Г. Врецьона, І. Крип’якевич, Т. Панкевич, І. Шараневич та ін. Крім фахової підготовки, бурса виконувала роль важливого чинника у “поступі національного розвою і добробуту”, надавала молоді “відповідний корм духовний” та виховувала національно свідомих громадян. З цією метою у бурсі у вільний від

здобуття основного фаху час запровадили викладання історії української літератури та музики, яке з 1904 р. стало обов'язковим [3, с. 330–333].

З метою підвищення кваліфікаційного рівня молоді товариство налагоджувало контакти з аналогічними закордонними громадськими установами. У такий спосіб до Першої світової війни товариство відіслало на навчання до Відня, Праги, Берліна та Гамбурга понад 400 хлопців, які могли перейняти професійні навички та вміння у закордонних фахівців-ремесників [19, арк. 10].

Воєнні часи призупинили діяльність більшості громадських організацій. Не було винятком і товариство “Українська ремісничо-промислова бурса” у Львові. На початку 1915 р. бурсу було закрито. Відновити свою роботу вона змогла лише 1 вересня 1917 р. [3, с. 330–332].

У 1922 р. у бурсі на вул. Ходоровського навчалася 44 вихованці, які працювали у ремісничих майстернях, на фабриках, а також у торгівлі. Керівником бурси був Е. Бачинський. Опікунський заклад забезпечував харчами та місцем проживання, давав загальну і фахову освіту, скеровував молодь на навчання за кордон. Малозабезпечені діти не платили за проживання та харчування. Моральною опікою молоді займалася отці та семінаристи Духовної семінарії. Лікарі Є. Озаркевич, В. Куровець надавали бурсакам безкоштовну лікарську допомогу [17, с. 6].

Зазначимо, що у тогочасному українському суспільстві важливу роль у вихованні української молоді, зокрема майбутніх ремісників та промисловців, відігравала Греко-католицька церква. Глава церкви митрополит А. Шептицький, будучи людиною високоосвіченою, різносторонньою та харизматичною, у 1929 р. з нагоди 25-ліття вступу на митрополичий престол купив за 110 000 злотих одноповерховий будинок із земельною ділянкою на вул. Пасічній, 2, який перебував у власності церкви св. Юра. Це приміщення призначалося для греко-католицької молоді (сиріт), які навчалися ремеслу, християнським і національним цінностям.

Бурса на вул. Пасічній, 2 розвивалася під керівництвом о. О. Малиновського, І. Дриндака, о. О. Квіта, В. Тернопільського, П. Кишка, о. О. Годунька, о. О. Бучацького та завдяки активним членам С. Федьку і о. Т. Попелю [17, с. 6; 7, с. 7]. Зі стін бурси виходила молодь, яка мала не лише хорошу фахову підготовку, а й була вихована в українському народному дусі та гідно поповнювала ряди львівських ремісників і робітників. У 1931 р. в бурсі навчалася 70 вихованців. У 1935 р. в гуртожитку проживало 40–60 бурсаків у віці 14–22 роки родом зі Львова й околиць міста, а також із Волині та Лемківщини. Це була ремісничо-робітнича молодь різних фахів: кравці, шевці, перукарі, радіотехніки, інсталятори, монтери й інші. У бурсі проживали також учні українських і польських торговельних шкіл [8, с. 1].

У закладі був чітко визначений розпорядок дня. Учнів змалку привчали до організованості, порядку і систематичної праці. Робочий день розпочинався о сьомій годині ранку, коли всі йшли на роботу. Порядок у приміщенні підтримували самі вихованці. Бурсаки мали читальню і бібліотеку, кооператив “Бурсак”. У читальні видавали стінний часопис, який учні редагували самостійно [11, с. 4; 21, с. 2]. За помешкання бурсаки платили 4–7 злотих, а за приміщення з харчуванням – 15–30 злотих щомісячно, окрім малозабезпечених. Заробітна платня вихованців на підприємствах чи у майстрів становила 3–18 злотих на тиждень [11, с. 4]. Найбільш оплачуваними були радіотехніки, інсталюатори, перукарі, менше платили шевцям, столярам та іншим. Добрий заробіток мали бронзівники, золотарі, годинникарі, коминярі, проте українців серед них було надзвичайно мало, оскільки у цих галузях переважали поляки.

Велику увагу в навчальному закладі приділяли морально-естетичному вихованню молоді. У бурсі організували музичний оркестр під керівництвом о. О. Квіта, хор, диригентом якого був Л. Крушельницький. Згодом створено ще й драматичний гурток, який готував вистави про ремісничче та робітничче життя [14, с. 14], а “своїми доходами латав діри в бюджеті бурси” [5, с. 6]. Також у бурсі діяв гурток “Відродження” під керівництвом о. О. Квіта, товариство “Ощадність”, бібліотека художньої та спеціальної літератури, яка налічувала 700–750 книг. У бурсі вихованці безплатно відвідували гімнастичне товариство “Сокіл”. Молодь ремісниччопромислової бурси брала активну участь у церковних і національно-патріотичних святах, конференціях, читаннях рефератів, зокрема організовувала просвітні свята, Андріївські вечори, свято Миколая, концерти в честь свого покровителя – митрополита А. Шептицького. Святкові вечори відбувалися у залі товариства українських ремісників, промисловців і торговців “Зоря” на вул. Вірменській, 25, де виступали з оркестром, співали народні, патріотичні пісні та декламували твори. Часто бурсаки були задіяні в екскурсіях по музеях, історичних місцях, зокрема з нагоди вшанування пам’яті М. Шашкевича вихованці їздили на Білу гору в с. Підлисса на Золочівщину [2, с. 3; 20, с. 365].

На початку 1930-х рр. у бурсі на вул. Пасічній засновано Український ремісничий спортивний клуб, який був членом Українського спортивного союзу і разом з іншими клубами брав участь у створенні української футбольної ліги у Львові, зокрема тісно співпрацював зі спортивним гуртком товариства українських робітників “Сила” у Львові. Опікуном УРСК був В. Лаба, головою виділу – О. Козак [13, с. 11–12]. У 1937 р. 90 осіб входили до шести організованих секцій: футболу, волейболу, тенісу, легкої атлетики, велоспорту, спортивного

туризму (мандрівницька, прогулянкова). Крім спортивного вишколу, клуб дбав про фахове та морально-естетичне виховання молоді [14, с. 14].

З 1930 р. з ініціативи Українського товариства охорони дітей і опіки над молоддю у Львові функціонувала дівчача Ремісничя бурса на вул. Кошаровій, 12 (тепер – вул. О. Луцького) [4, с. 229]. Керував закладом спеціально створений “бурсовий комітет”, до якого належали активні учасниці жіночого руху, педагоги: А. Говиковичева, О. Залізняка, І. Левицька, К. Малицька, С. Федорчакова та ін. Тут проживали учениці кравецької школи “Труд”, які були родом із Галичини та Волині. Бурса забезпечувала харчуванням, лікарською опікою, педагогічним наглядом. Місячна оплата становила 30 злотих. Бурсачки займалися культурно-освітньою діяльністю. Вони об’єдналися у “Самоосвітній гурток”, який організовував урочистості з нагоди національних свят. Як згадували львів’яни, саме жіноча бурса була першою українською організацією Янівського передмістя, оскільки ні церкви, ні читальні на той час тут не було [6, с. 5].

У 1936 р. з ініціативи А. Шептицького та голови віділу товариства о. О. Бучацького були закуплені для бурсаків невеликі будинки (одно- і двоповерховий) на вул. Бартосівни, 3 (тепер – вул. Природна). У приміщенні знаходилося 45 спальних місць, кухня, їдальня та кімната управителя бурси [1, с. 5]. Аналогічні бурси знаходилися також у Тернополі, Перемишлі та Станиславові.

Важливу роль у вихованні української ремісничо-робітничої молоді відіграло товариство українських ремісників, промисловців і торговців “Зоря”, яке діяло у 1884–1939 рр. У 1921 р. у товаристві організували Секцію опіки над ремісничою молоддю ім. В. Нагірного. Станом на 1924 р. секція опікувалася 500 вихованцями. У 1921–1937 рр. було зареєстровано 2 000 осіб [12, арк. 11 зв.; 9, с. 28]. Здебільшого це були хлопці віком 14–21 років зі Львова та навколишніх сіл, які навчалися теорії та практики обраного фаху (кравці, шевці, слюсарі, столярі, друкарі, ковалі, палітурники, рідше – механіки, кондитери, торговці, колісники, кахлярі, кушніри, цинкографи та ін.) Товариство “Зоря” опікувалося українською молоддю і в позашкільний час. Так, молодь залучали до відвідування культурно-освітніх курсів, лекцій, читання преси. Щороку на свята організовували свячене і просфори. Молодь була задіяна у зорянському хорі, оркестрі, забавовому, спортивному й інших гуртках [16, с. 25–27].

Таким чином, у міжвоєнному Львові діяло кілька українських ремісничо-промислових бурс (на вул. Ходоровського, Пасічній, Бартосівни, Кошаровій) та Секція опіки над ремісничою молоддю ім. В. Нагірного при товаристві “Зоря” на вул. Вірменській, які займали-

ся професійним і морально-естетичним вихованням молоді. Упродовж 20–30-х рр. ХХ ст. опікунсько-виховні інституції Львова – українські ремісничо-промислові бурси “були виховниками цілої людини, доброго християнина і передового українця” [5, с. 13].

**Посилання:**

1. Брак фахівців і потреба їх вишколення // Діло. — 1936. — 17 листопада. — С. 5.
2. Вечір з танцями в “Зорі” // Галичанин. — 1894. — 15 березня. — С. 3.
3. *Воляннюк Р.* Педагогічний аспект опіки молоді в ремісничих бурсах Галичини (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) / *Руслана Воляннюк* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1999. — № 3. — С. 331—334.
4. *Годунько О.* За нашу ремісничу молодь / *Осип Годунько* // Рідна школа. — 1936. — 15 серпня. — С. 229.
5. *Годунько О.* Реміснича бурса при вул. Пасічній 2 у Львові / *Осип Годунько, Михайло Щуровський.* — Львів : Накладом Українського ремісничого спортивного клубу, 1937. — 17 с.
6. Дівоча реміснича бурса у Львові // Новий час. — 1936. — 17 листопада. — С. 5.
7. З життя наших установ // Діло. — 1937. — 29 червня. — С. 7.
8. За розбудову ремісничої бурси // Діло. — 1935. — 21 жовтня. — С. 1.
9. “Зоря”. Її минуле й сучасне: Пам’ятна книга з нагоди сорокових роковин існування Товариства українських ремісників і промисловців “Зоря” у Львові. — Львів, 1924. — 30 с.
10. *Конрад С.* Виховні завдання нашого покоління / *Степан Конрад* // Діло. — 1932. — 1 вересня. — С. 3.
11. *Крип’якевич І.* З життя ремісничої молоді. Реміснича бурса у Львові, вул. Пасічна / *Іван Крип’якевич* // Рідна школа. — 1936. — 15 травня. — С. 4.
12. Матеріали (обіжники, листування та інше) про діяльність товариства “Зоря” та його філіалів за 1937 р. — ДАЛО, ф. 295, оп. 1, спр. 66, 107 арк.
13. На спортивному полі // Молоді робітники. — 1932. — Січень. — С. 11.
14. На спортивному полі // Молоді робітники. — 1933. — Березень. — С. 14.
15. *Нагірний В.* З моїх споминів. — Центральний державний історичний архів у м. Львові (далі — ЦДІА України, м. Львів), ф. 309, оп. 1, спр. 1667, 217 арк.
16. *Пасіцька О.* Львівська “Зоря” – товариство українських ремісників, промисловців і торговців (1884–1939) : історичний нарис / *Оксана Пасіцька.* — Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича НАН України, 2013. — 88 с.
17. Рух в українських товариствах // Громадський вісник. — 1922. — 14 травня. — С. 6.
18. Справа про реєстрацію українського ремісничо-промислового товариства “Руська бурса” у Львові. [б.р.]. — Державний архів Львівської області (далі — ДАЛО), ф. 1, оп. 54, спр. 2490, 64 арк.
19. Статут, протоколи, листи та інші документи про діяльність Руської ремісничо-промислової бурси у Львові. 1913-1938 рр. — ЦДІА України, м. Львів, ф. 408, оп. 1, спр. 308, 43 арк.
20. Столітній ювілей русько-народного письменства в “Зорі” // Свобода. — 1898. — 12 листопада. — С. 365.
21. У справі ремісничих бурс // Батьківщина. — 1934. — 22 листопада. — С. 2.

**References (transliterated and translated):**

1. Brak fakhivtsiv i potreba yikh vyshkolennia (The lack of specialists and the need for their training). // Dilo (Busibness), 1936. 17 November. P. 5.
2. Vechir z tantsiamy v “Zori” (The evening of dancing in “Zoria (Dawn)”). // Halychanyn, 1894. 15 March. P. 3.

3. *Volianiuk R.* Pedagogichnyi aspekt opiky molodi v remisnych bursakh Halychyny (dr. pol. XIX – poch. XX st.) (Pedagogical aspect in youth custody at vocational schools in Galicia (the second half of the 19<sup>th</sup> – the beginning of the 20<sup>th</sup> centuries). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 1999. № 3. P. 331—334.
4. *Hodunko O.* Za nashu remisnychu molod (For our craft youth) // *Native School*, 1936. 15 August. P. 229.
5. *Hodunko O., Shchurovskiy M.* Remisnycha bursa pry ul. Pasichnyi 2 u Lvovi (Handicraft school in St. Pasichna, 2 in Lviv). Lviv, 1937. 17 p.
6. Divocha remisnycha bursa u Lvovi (Maiden handicraft school in Lviv) // *New time*, 1936. 17 November. P. 5.
7. Z zhyttia nashykh ustanov (From the life of our institutions) // *Dilo (Business)*, 1937. 29 June. P. 7.
8. Za rozbudovu remisnychoi bursy (For development of handicraft school). *Dilo (Business)*, 1935. 21 October. P. 1.
9. “Zoria”. Yiyi mynule y suchasne: Pamyatna knyha z nahody sorokovykh rokovyn isnuvannya Tovarystva ukraïnyskykh remisnykiv i promyslovtsiv “Zorya” u Lvovi. (“Zoria (Dawn)” Its past and present : Commemorative book on the occasion of the fortieth anniversary of the existence of the Society of Ukrainian craftsmen and industrialists “Zoria” in Lviv). Lviv, 1924. 30 p.
10. *Konrad S.* Vykhovni zavdannia nashoho pokolinnia (Educational task of our generation). // *Dilo (Business)*, 1932. 1 September. P. 3.
11. *Krypiakivych I.* Z zhyttia remisnychoyi molodi. Remisnycha bursa u Lvovi, ul. Pasichna (From the craft young’s life. Handicraft Seminary in Lviv, St. Pasichna). // *Native School*, 1936. 15 May. P. 4.
12. Materialy (obizhnyky, lystuvannya ta inshe) pro diialnist tovarystva “Zoria” ta yoho filialiv za 1937 r (Materials (circulars, correspondence, etc.) about the activities of society “Zoria (Dawn)” and its subsidiaries for 1937). — State Archives of Lviv region, f. 295, op. 1, case 66, 107 p.
13. Na sportyvnomu poli (On the sports field). // *Young workers*, 1932, January. P. 11.
14. Na sportyvnomu poli (On the sports field). // *Young workers*, 1933, March. P. 14.
15. *Nahirnyi V.* Z moikh spomyniv (From my memory). — Central State Historical Archive in Lviv, f. 309, op. 1, case 1667, 217 p.
16. *Pasitska O.* Lvivska “Zorya” – tovarystvo ukraïnyskykh remisnykiv, promyslovtsiv i torhovtsiv (1884–1939) : istorychnyy narys (“Zoria (Dawn)” in Lviv – Ukrainian association of craftsmen, industrialists and traders (1884-1939) : historical essay). Lviv, 2013. 88 p.
17. *Rukh v ukraïnyskykh tovarystvakh* (Movement in Ukrainian societies). // *Public Bulletin*, 1922. 14 May. P. 6.
18. Sprava pro reiestratsiiu ukraïnskoho remisnycho-promyslovoho tovarystva “Ruska bursa” u Lvovi (The case of registration of Ukrainian craft-industrial society “Russian School”) in Lviv). — State Archives of Lviv Region, f. 1, op. 54, case 2490, 64 p.
19. Statut, protokoly, lysty ta inshi dokumenty pro diialnist Ruskoï remisnycho-promyslovoi bursy u Lvovi. 1913-1938 rr. (Charter, protocols, letters and other documents about the activities of the Russian craft-industrial school in Lviv. 1913 – 1938). — Central State Historical Archive in Lviv, f. 408, op. 1, case 308, 43 p.
20. Stolitnii yuvilei rusko-narodnoho pysmenstva v “Zori” (Centenary Anniversary of Russian-folk literature in “Zoria (Dawn)”). // *Freedom*, 1898. 12 November. P. 365.
21. U spravi remisnych burs (On the craft schools) // *Batkivshchyna (Homeland)*, 1934. 22 November. P. 2.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2014

*О. Пасицкая*

**Профессиональное и эстетическое воспитание галицкой молодежи в украинских ремесленно-промышленных бурсах Львова на протяжении конца XIX в. – 20–30 гг. XX в.**

В статье рассмотрен педагогический аспект опеки и воспитания молодежи в контексте создания и деятельности украинских ремесленных и промышленных бурс Львова на протяжении конца XIX в. – 20–30-гг. XX в. Бурсы как опекуноско-воспитательные институции занимались не только профессиональным, но и морально-эстетическим воспитанием, в частности способствовали гражданскому и патриотическому становлению молодежи. Автор делает вывод, что в межвоенном Львове действовало несколько украинских ремесленно-промышленных бурс (на ул. Ходоровского, Пасечной, Бартосивны, Кошаровой) и Секция опеки над ремесленной молодежью имени В. Нагорного при обществе “Заря” на ул. Армянской, которые занимались профессиональным и морально-эстетическим воспитанием молодежи. В течение 20-30-х гг. XX в. попечительно-воспитательные учреждения Львова – Украинские ремесленно-промышленные бурсы были воспитателями целостного человека, доброго христианина и передового украинца.

**Ключевые слова:** бурса, украинская молодежь, Львов, воспитание.

*О. Pasitska*

**Professional and Aesthetic Education of Galician Young People  
at Ukrainian Handicraft-Industrial bursas of Lviv during  
the end of the 19<sup>th</sup> century – the 20-30-s of the 20<sup>th</sup> century**

The article deals with the pedagogical aspect of guardianship and education of youth in the context of creation and activity of the Ukrainian handicraft and industrial bursas of Lviv during the end of the 19<sup>th</sup> century 1920-30-s. Bursas as guardian-educator institutes were engaged in not only professional but also morally-aesthetic education, in particular they assisted the civil and patriotic becoming of young people. The author concludes that in the interwar period in Lviv there were several Ukrainian handicraft and industrial bursas (in the street of Khodorowsky, Pasichna, Bartosivny, Kosharova) and V. Nahomyi Section of craft youth’s custody within the society “Zoria (Dawn)” in the street of Armenian, which were engaged in a professional and moral-aesthetic education of youth. During the 20-30-s of the 20<sup>th</sup> century the trustees and educational institutions in Lviv, Ukrainian handicraft and industrial bursas, were teachers of the whole man, a good Christian and a good Ukrainian.

**Key words:** Bursa, Ukrainian young people, Lviv, education.

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



---

---

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

---

УДК 37.015.3

*Галина Стечак*

### ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

Сімейна медицина нині активно розвивається у країнах Європи, США та Канади, також накопичено значний досвід професійної підготовки підготовки майбутніх сімейних лікарів. У сучасній українській педагогіці предметом дослідження були вища освіта країн Західної Європи (Н. Абашкіна, М. Лещенко, Л. Пуховська, Г. Поберезська), професійна підготовка медичних сестер у Канаді (Ю. Лавриш), медична освіта у Великій Британії (М. Арапова, Ф. Вартаняна, Т. Гіббса, М. Пальцева, І. Пантюка, Г. Росс, М. Сакса, Т. Сорокіної, А. Сохіна), професійна підготовка медичних і фармацевтичних кадрів (О. Гуменюк, Р. Іваненко, Л. Кайдалова, О. Кобзар, В. Москаленко, Ю. Поляченко, О. Уваркіна, Я. Цехмістер) та ін. Проблеми реформування системи охорони здоров'я на засадах сімейної медицини та професійну підготовку сімейних лікарів в Україні вивчали Ю. Вороненко, О. Гиріна, Є. Латишев, Б. Лемішко, Г. Лисенко, В. Москаленко, Л. Пасієшвілі, М. Тимофієва та ін.

Мета статті – вивчити зарубіжний досвід розвитку сімейної медицини та професійної підготовки сімейних лікарів, вивчити можливості його впровадження в Україні.

З часу закінчення Другої світової війни і до 60-х років у Європі та Північній Америці тривали дискусії про те, якою має стати сучасна сімейна медицина, чим вона відрізнятиметься від інших лікарських спеціальностей і від старої школи сімейної медицини. Американські лікарі Л. Кармайл і Г. Стівенс, а також представник європейської традиції А. Мак-Вінні розробили концепцію лікарської спеціальності, яка передбачає індивідуальний підхід у діагностиці та лікуванні. Згідно з цією концепцією, сімейний лікар повинен не лише надавати медичну допомогу незалежно від віку, статі хворого або характеру патології, але й залучати за необхідності лікарів-фахівців.

У 1947 р. була створена Американська академія загальної практики з метою представлення лікарів цієї спеціальності в офіційних медичних колах. На початку 60-х років минулого століття почався процес формування Американського комітету загальної практики, який був завершений у 1969 р. Таким чином, ця медична спеціальність у США остаточно отримала формальне визнання. Сімейна медицина у США розвивалася за такими основними напрямками: участь лікарів загальної практики в медичних організаціях Америки, що дозволило зберегти дану спеціальність і сформовані традиції; прагнення суспільства не лише зберегти випробувані часом цінності та принципи роботи сімейного лікаря, але й культивувати новий, відповідальний підхід до лікування людей; науковий розвиток філософії сімейної медицини; підвищення ролі лікаря в житті хворого, родини і суспільства; забезпечення доступності всіх видів медичної допомоги більшості людей з урахуванням того, що хворий і члени його сім'ї – це єдине ціле, і сам він аж ніяк не набір окремих органів.

До початку 1970-их рр. перелічені напрями були об'єднані в єдину концепцію, що зумовило офіційне визнання спеціальності “сімейна практика” з наступною розробкою програми навчання молодих лікарів, яке передбачає видачу відповідного сертифіката. Більшість медичних ВНЗ відкрили курси або факультети сімейної медицини, де почалося вивчення нової дисципліни та формування відповідних наукових шкіл. У ряді клінічних лікарень були апробовані офіційно визнані програми ординатури для підготовки нового покоління американських сімейних лікарів.

Діяльність сімейної медицини у США забезпечують та контролюють такі організації: Американська академія сімейних лікарів, Американська рада з сімейної практики, Товариство викладачів із сімейної медицини, Комітет спостереження за стажуванням, Фонд сімейної охорони здоров'я США.

У багатьох країнах сімейна медицина має міцну основу. З 1964 р. існує всесвітня Міжнародна організація національних колегій, академій і академічних асоціацій лікарів загальної практики (сімейних лікарів) (World Organization of Colleges and Academies and Academic Associations of General Practitioners/Family Physicians – WONCA [2]), яка об'єднує 41 національну асоціацію, де працюють 150 тис. лікарів із 38 країн світу.

На Кубі програма сімейної медицини охоплює 57% населення. В Ірландії третина випускників медичних шкіл приходить до сімейної практики. У Великій Британії майже у всіх медичних школах є кафедри сімейної медицини і більше ніж половина випускників медичних шкіл стають сімейними лікарями; в Ісландії четверта частина всіх лікарів – сімейні лікарі, у Норвегії – половина, у Швеції – третина. До-

бре розвинута сімейна медицина і в Австралії, де сімейні лікарі складають 43% всіх лікарів.

Сімейні лікарі Канади об'єднуються для вирішення проблем своєї діяльності в організації типу Коледжу сімейних лікарів Канади (КСЛК). Усі канадські медичні школи (бездипломне навчання – 4 роки) мають відділення сімейної медицини і програми стажування. Програма стажування під керівництвом навчального відділення з сімейної медицини КСЛК (2 роки) складається з 8-місячного курсу з сімейної медицини, 12-місячних стаціонарних циклів за різноманітними спеціальностями і 4-місячних факультативів.

На сьогодні експертами Всесвітньої організації сімейних лікарів та Європейської академії викладачів загальної практики (European Academy of Teachers in General Practice and Family Medicine – EURACT) розроблено уніфіковану програму підготовки сімейних лікарів та WONCA-стандарт післядипломної освіти сімейних лікарів (2013 р.) [1].

Основним фактором визначення принципів, змісту, оптимальних термінів, методик, організації системи навчання сімейних лікарів є аналіз досвіду сімейної медицини в різних країнах Європи. Необхідна інформація отримана завдяки тісній співпраці з експертами WONCA, EURACT і Міжнародним молодіжним рухом сімейних лікарів Васко да Гама (Vasco da Gama Movement) та участі у міжнародних програмах обміну досвідом.

Освіта для лікарів загальної практики, за Європейською директивою 93/16/ЕЕС від 5 квітня 1993 р., має включати 2 роки практичної підготовки в університетській клініці (лікарні) та щонайменше 1 рік – у закладах загальної практики – сімейної медицини (практики сімейного лікаря), окрім того теоретичний курс має тривати “відповідну кількість годин”.

На сьогодні розроблені спеціальні європейські та американські настанови, що визначають рекомендовані для сімейного лікаря дисципліни, їх тривалість, навчальну стратегію для інтернів (резидентів) сімейної медицини, розклад (ротацію) для кожного лікаря-інтерна.

Загальний аналіз процесу навчання в інтернатурі (резидентурі) за фахом загальна практика – сімейна медицина у 32 країнах Європи станом на 2013 р. шляхом опитування представників країн експертами EURACT та Міжнародного молодіжного руху сімейних лікарів Васко да Гама показує, що: у середньому тривалість додипломного навчання становить 6 років і обов'язково включає практику в закладах сімейної медицини тривалістю 0,5–6 міс., в середньому – 2,2 міс.); середня тривалість інтернатури у більшості країн Європи становить  $\geq 3$  років (найбільше – 5 років); відсутній такий вид навчання, як спеціалізація, тобто переспеціалізація лікаря-спеціаліста на сімейного лікаря; навчальна програма професійної підготов-

ки сімейного лікаря (інтернатури) існує в усіх країнах світу й обов'язково складається з теоретичного і практичного курсу, зазвичай, до неї включено обов'язкові й альтернативні (на вибір) дисципліни, причому зміст програми професійної підготовки сімейного лікаря відрізняється в країнах відповідно до національних особливостей і компетенцій сімейного лікаря; фіксована схема ротації існує у 26 країнах і відсутня лише у Бельгії, Хорватії, Норвегії, Швеції, Швейцарії, Великій Британії (ротація елективна); при підготовці сімейного лікаря у більшості країн переважає навчання не в умовах загальної практики, а в умовах університетських клінік, що не повною мірою відповідає затвердженім Європейським рекомендаціям.

Під час навчання сімейних лікарів застосовують різні методики: розгляд клінічних випадків (88%); структурований клінічний огляд пацієнта (45%); навчання у групі (52%); рольові ігри (стандартизований пацієнт) (48%); методику Балінта (30%); застосування e-Portfolio (щоденника) (60%); метод проблемно орієнтованого навчання (67%); безпосереднє спостереження викладача (85%); відеоспостереження за роботою інтерна (55%); непряме спостереження (60%).

Після завершення навчального курсу у 27 із 32 країн проводять іспити з подальшим наданням відповідного сертифіката лікаря загальної практики – сімейного лікаря. У деяких країнах (15 країн) наявність сертифіката не є обов'язковою для здійснення лікарем загальної практики, але лікарі із сертифікатом мають вищий статус і, відповідно, вищу заробітну плату.

Відповідальність за підготовку сімейного лікаря у 9 країнах покладена на університетські заклади, у 12 країнах – на державу, у 6 країнах – на університетські заклади і державу і лише у 2 країнах – на професійні асоціації.

Найбільш рекомендованими підручниками у країнах Європи та світу є: “Підручник сімейної медицини” (R. Rakel, D. Rakel, 2011), “Основи сімейної медицини” (P. Sloane, L. Slatt, M. Ebell та ін., 2011); “Підручник загальної практики” (A. Stephenson (ред.), 2004); “Підручник сімейної медицини” (I. McWhinney, T. Freeman, 2009); “Оксфордський довідник загальної практики” (C. Simon, H. Everitt, F. van Dorp, M. Burkes, 2011); “Лікар, його пацієнт і хвороба” (J. Balint, 2000) та ін., а також національні настанови для загальної практики.

Таким чином, досліджуючи історичні аспекти формування сімейної медицини у світовій практиці, а також професійної підготовки сімейного лікаря, слід відзначити, що на сьогодні накопичений значний досвід професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів і розвитку сімейної медицини у багатьох країнах світу, однак водночас існують такі проблеми: відсутність єдиної більш-менш визначеної та науково обґрунтованої мо-

делі підготовки таких фахівців у вищих медичних навчальних закладах; відмінності у підготовці лікаря загальної (сімейної) практики, її змісті та використанні технологій у різних країнах; відсутність чіткості у формулюванні основних функціональних обов'язків, необхідного організаційного і технічного забезпечення діяльності сімейного лікаря. Зазначені проблеми організації системи навчання сімейних лікарів в Україні варто розв'язувати, враховуючи вимоги WONCA, EURACT, а також міжнародні стандарти і досвід підготовки сімейних лікарів у різних країнах світу.

**Посилання:**

1. *Вороненко Ю. В.* Підходи до підготовки сімейних лікарів в Україні та країнах Європи [Електронний ресурс] / *Ю. В. Вороненко, О. Г. Шекера, В. І. Ткаченко, Н. В. Медведовська, В. В. Краснов* // Український медичний часопис. — 2014. — № 3 (101). — Режим доступу : <http://www.umj.com.ua/wp/wp-content/uploads/2014/06/4280.pdf>
2. World Organization of Colleges and Academies and Academic Associations of General Practitioners / Family Physicians [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.woncaeurope.org>

**References (transliterated and translated):**

1. *Voronenko Yu. V., Shekera O. H., Tkachenko V. I., Medvedovska N. V., Krasnov V. V.* Pidkhody do pidhotovky simeinykh likariv v Ukraini ta krainakh Yevropy (Approaches to training family doctors in Ukraine and Europe). [Electronic resource] // Ukrainian Medical Journal, 2014. № 3 (101). — Mode of access : <http://www.umj.com.ua/wp/wp-content/uploads/2014/06/4280.pdf>
2. World Organization of Colleges and Academies and Academic Associations of General Practitioners/Family Physicians [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.woncaeurope.org>

Стаття надійшла до редакції 23.07.2014

**Г. Стечак**

**Зарубежный опыт профессиональной подготовки семейных врачей**

Исследуются исторические аспекты формирования семейной медицины в мировой практике, в том числе подготовки семейного врача как специалиста. Автор отмечает, что на сегодняшний день накоплен значительный опыт профессиональной подготовки будущих семейных врачей и развития семейной медицины в целом во многих странах мира, однако в то же время существуют следующие проблемы: отсутствие единой более или менее определенной и научно обоснованной модели подготовки таких специалистов в высших медицинских учебных заведениях; различия в подготовке врача общей (семейной) практики, ее содержании и использовании технологий в различных странах; отсутствие четкости в формулировании основных функциональных обязанностей, необходимого организационного и технического обеспечения деятельности семейного врача. Указанные проблемы организации системы обучения семейных врачей в Украине стоит решать, учитывая требования WONCA, EURACT, а также международные стандарты и опыт подготовки семейных врачей в разных странах мира.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, семейная медицина семейный врач, врач общей практики, WONCA, EURACT.

***H. Stechak***

**Foreign Experience in Family Doctors' Training**

The article deals with the historic aspects of the formation of family medicine in the world, including the training of the family doctor as a specialist. The author notes that today people in many countries have accumulated a considerable experience in future family doctors' training, as well as family medicine development in general, but at the same time there are the following problems: the lack of a single, more or less specific and evidence-based model of training of specialists at higher medical schools; differences in the preparation of a general (family) practice, its content and the use of technologies in different countries; lack of clarity in the formulation of the main functional responsibilities, the necessary organizational and technical support of the family doctor. The above-mentioned problems of the organization of family doctors' training in Ukraine should be solved, taking into account the requirements of WONCA, EURACT, as well as international standards and experience in training family doctors in different countries.

***Key words:*** training, family medicine, family doctors, general practitioner, WONCA, EURACT.

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

---

## ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ

---

### ІВАН АНДРІЙОВИЧ ЗЯЗЮН



28 серпня 2014 року відійшов у вічність дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор філософських наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України **Іван Андрійович Зязюн**.

Народився І. А. Зязюн 3 березня 1938 року в селі Пашківка Ніжинського району Чернігівської області. У 1958 р. закінчив гірничо-промислове училище № 5 м. Свердловськ Луганської області, у 1964 р. – Київський університет імені Т. Г. Шевченка (1964), а у 1968 р. – аспірантуру цього університету. Пройшов складний та водночас цікавий шлях від завідувача будинку культури у с. Пашківка, вихователя гірничо-промислового училища та викладача ВНЗ до ректора Полтавського педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка, міністра освіти і науки України, директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Теоретична і практична діяльність академіка І. Зязюна має неоціненне значення для розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогіки, культури, виховання підростаючих поколінь, освіти дорослих. Серед основних напрямів наукової діяльності І. А. Зязюна – розвиток сутності Людини і виховання її, зміст філософії освіти, теорія і методика професійної освіти, фундаментальні ідеї педагогічної майстерності вчителя,

культуротворчості, педагогічної естетики й етики, естетичні чинники розвитку особистості тощо.

Іван Андрійович опублікував понад 350 наукових праць, у тому числі підручники, навчальні та навчально-методичні посібники для студентів педагогічних закладів освіти, аспірантів, вчителів і викладачів, монографії з проблем педагогічної майстерності, неперервної професійної освіти, етики й естетики, теорії української та зарубіжної культури, а саме: “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогічна майстерність”; “Краса педагогічної дії”; “Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи”; “Педагогіка добра” та ін.

Під науковим керівництвом І. А. Зязюна підготовлено і захищено 20 докторських дисертацій і 20 кандидатських дисертацій. У 1998 році Американський біографічний інститут обрав І. А. Зязюна “Людиною року” а у 1998-2000 р. він обіймав посаду президента Міжнародної асоціації макаренкознавців.

Плідна праця І. А. Зязюна відзначена урядовими нагородами, почесним званням “Заслужений працівник вищої школи УРСР”, орденами “За заслуги” всіх ступенів, “Дружби народів”, “Трудового Червоного Прапора”, медаллю “Ветеран праці”, Почесною грамотою Кабінету Міністрів України, медаллю “Антон Макаренко”.

Низько схиляємо голови у глибокій повазі до Івана Андрійовича і висловлюємо співчуття рідним, близьким і колегам.



---

---

## НАШІ АВТОРИ

---

---

**Андрейко Оксана Іванівна** – доцент кафедри скрипки Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка, доктор педагогічних наук, доктор філософії музики

**Андрушко Ярина Степанівна** – викладач кафедри теорії і методики практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ

**Антонюк Галина Дмитрівна** – докторант кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат філософських наук, доцент

**Бабій Ірина Володимирівна** – молодший науковий співробітник відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Барабаш Юлія Георгіївна** – доцент кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету, кандидат філологічних наук

**Васянович Григорій Петрович** – директор Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Вінтюк Юрій Володимирович** – доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат психологічних наук

**Герасимчук Олена Леонтіївна** – здобувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Гриджук Ірина Олегівна** – асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка

**Єжова Ольга Володимирівна** – доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, охорони праці та безпеки життєдіяльності Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат технічних наук, доцент

**Зарічанська Наталія Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського, кандидат педагогічних наук

**Кляп Маріанна Іванівна** – доцент кафедри педагогіки і психології ДВНЗ “Ужгородський національний університет”, кандидат педагогічних наук, доцент

**Лейко Світлана Вікторівна** – аспірант кафедри соціальної та корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Макар Зіновій Юліанович** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Музалев Олександр Олександрович** – старший науковий співробітник відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-

технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Пасіцька Оксана Ігорівна** – молодший науковий співробітник Інституту українознавства НАН України, викладач кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Д. Галицького, кандидат історичних наук

**Попадич Олена Олександрівна** – доцент кафедри педагогіки і психології ДВНЗ “Ужгородський національний університет”

**Причина Юлія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

**Росул Василь Васильович** – завідувач кафедри педагогіки і психології ДВНЗ “Ужгородський національний університет”, кандидат педагогічних наук, професор

**Слатвінська Олена Анатоліївна** – докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат біологічних наук

**Стахів Марія Олексіївна** – доцент кафедри початкової та корекційної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук

**Стельмащук Христина Романівна** – аспірант кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка

**Стечак Галина Михайлівна** – викладач кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

**Ткаченко Михайло В’ячеславович** – аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Товканець Ганна Василівна** – доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету, доктор педагогічних наук, доцент

**Ходань Оксана Любомирівна** – доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін ПВНЗ “Львівський університет бізнесу та права”, кандидат педагогічних наук

**Чеботарьова Аліна Іванівна** – старший викладач кафедри методики професійного навчання і новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України

**Шарненкова Тетяна Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Шибрук Оксана В’ячеславівна** – психолог сектора психологічного забезпечення Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

**Яценко Віктор Олександрович** – старший викладач кафедри методики професійного навчання та новітніх технологій виробництва Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк) ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України, кандидат технічних наук

### Пам'ятка авторові

- ❖ Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел і коректне посилання на них.
- ❖ У статті повинні бути присутні такі необхідні елементи: постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження; висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.
- ❖ Відповідно до вимог АК України до фахових наукових видань електронна версія журналу буде розміщена на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Надсилання статті до редакції передбачає згоду автора на розміщення її в мережі Інтернет.
- ❖ Структура статті:
  - УДК;
  - прізвище та ім'я автора;
  - назва статті;
  - текст статті;
  - список використаних джерел;
  - анотація російською й англійською мовами у такій послідовності: ім'я та прізвище автора, назва статті, текст анотації (обсягом до від 100 до 250 слів), ключові слова.
  - транслітерація і переклад англійською мовою використаних джерел.
- ❖ Обсяг статті – 9-12 сторінок комп'ютерного набору.
- ❖ Текст статті набирається українською мовою на сторінці формату А4 кеглем 14 через 1,5 інтервали з дотриманням розмірів полів: верхнього, нижнього і лівого – 30 мм, правого – 10 мм (29 рядків, 60-65 знаків у рядку). Не допускається набір будь-якої частини тексту меншим інтервалом.
- ❖ У тексті статті посилання на використані джерела подаються у квадратних дужках, зазначається порядковий номер і сторінка цитованого джерела.
- ❖ Список використаних джерел складається в алфавітному порядку за вимогами Держстандарту.
- ❖ Сторінки статті нумеруються за порядком, без пропусків і буквених позначень. Автор несе особисту відповідальність за достовірність вказаних у статті дат, цитат, фактичних даних, бібліографії тощо.
- ❖ Ілюстрації та таблиці входять до загального обсягу статті. Загальна кількість ілюстративного матеріалу – таблиць, схем, малюнків – у статті не повинна перевищувати п'яти. Таблиці виконуються згідно з вимогами Держстандарту і розміщуються в тексті статті.
- ❖ На електронну адресу редакції (ppro2003@ukr.net) необхідно надіслати файл із текстом статті в редакторі Microsoft Word, шрифт – Times New Roman, розмір шрифту – 14, міжрядковий інтервал – 1,5. Схеми та діаграми виконуються в редакторі Word.
- ❖ До статті додаються такі супроводжувальні документи:
  - рецензія доктора або кандидата педагогічних чи психологічних наук відповідно до напрямку статті;
  - повідомлення про автора (прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце роботи (повна назва навчального закладу, установи), науковий ступінь, вчене звання, поштова адреса з індексом, службовий і домашній телефони) та кількість замовлених примірників журналу.
- ❖ Редколегія журналу залишає за собою право подавати рукописи на зовнішнє рецензування.
- ❖ Редакція зобов'язується кожному автору надіслати один примірник журналу.

Наукове видання

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
Львівський науково-практичний центр  
Інституту 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

Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 29.10.2014 р.  
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 13,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром  
Видавництва Національного університету  
“Львівська політехніка”  
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000