
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

№ 6

листопад – грудень

У номері:

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

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>Фахове видання України з педагогічних і психологічних наук</p> <p>Видається один раз на два місяці з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво КВ № 16646-5318 ПР від 24.03.2010 р.</p> <p>Адреса редакції: 79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10. e-mail: ppro2003@ukr.net</p> <p>Телефони: Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ) Заступники головного редактора – (032) 275-29-91 (Львів)</p>	<p>Головний редактор – Н. Г. Ничкало</p> <p>Перший заступник головного редактора – Ю. Я. Бобало</p> <p>Редакційна колегія: 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>Переклад англійською мовою: О. В. Дубовик</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Л. О. Хомич,
 доктор педагогічних наук, професор М. М. Солдатенко,
 доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін,
 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. — № 6. — 220 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”

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Петро Сікорський

До проблеми формулювання понять “компетентність” і “компетенція” 7

Тетяна Потапчук

Формування професійної майстерності майбутнього вчителя
музичного мистецтва 16

Лілія Куліненко

Інноваційний потенціал практики у забезпеченні
творчої спрямованості професійної діяльності майбутнього педагога 23

Наталія Оверко

Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін
ПТНЗ кулінарного профілю: результати експерименту 34

Галина Кравчук

Практичне навчання студентів у ВНЗ економічного профілю
на базі автоматизованих інформаційних систем і технологій 51

Віталій Литвин

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності формування
інформаційної культури майбутніх архітекторів у ВНЗ 59

Тетяна Підгорна, Ірина Берест

Деякі аспекти організації інформаційної безпеки учнів 70

Юрій Якімець

Формування професійних умінь майбутніх техніків-механіків
у процесі підготовки до дипломного проектування 79

Ірина Зошій

Комунікативна компетентність майбутніх юристів
як невід’ємна складова професійної юридичної діяльності 88

ПСИХОЛОГІЯ

Юрій Вінтюк

Поведінкова теорія конфліктів: підхід до створення й обґрунтування 95

Наталія Бурбан

Психологічні аспекти поведінки особистості в натовпі 106

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Лідія Мезенцева

Аналіз навчальної програми з підготовки соціальних педагогів до роботи з опікунською сім'єю 119

Анна Куса

Соціально-психологічні виміри художнього смаку студентів творчих спеціальностей 132

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Анатолій Солоненко

Виховання праксеологічної культури студентів педагогічного університету (спеціальність “Фізична культура”) у процесі професійної підготовки 141

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Зоряна Подоляк

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі у віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук 153

ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ

Богдан Голоवेशко

Лідерство як засіб легітимізації влади менеджера адміністративної діяльності 167

Ольга Канарова

Системний підхід в управлінні сучасним дошкільним навчальним закладом 176

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Благова

Київське державне хореографічне училище у системі професійної освіти України: історико-педагогічний аспект 185

Марія Якубовська

Художня і наукова творчість професора Григорія Васяновича 195

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Петро Сікорський

IV всеукраїнський педагогічний конгрес у Львові 203

Наші автори

213

Статті, опубліковані у журналі

“Педагогіка і психологія професійної освіти” у 2014 році 215

CONTENTS

DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>P. Sikorskyi</i> On Formulation of “Competence” and “Competency” Concepts	7
<i>T. Potapchuk</i> Formation of Professional Skills of Future Teachers of Music Art	16
<i>L. Kulinenko</i> Innovative Potential of Practices to Provide Creative Direction of Future Teacher’s Professional Activity	23
<i>N. Overko</i> Development of Pedagogical Skills of Special Subject Teachers of Culinary Vocational Schools: Results of the Experiment	34
<i>H. Kravchuk</i> Student’s Practical Trainings at Higher Economic Education Institutions on the Basis of Automated Information Systems and Technologies	51
<i>V. Lytvyn</i> Experimental Verification of Effectiveness of Future Architects’ Information Culture Formation at Universities	59
<i>T. Podhorna, I. Berest</i> Some Aspects of Pupils’ Information Security Organization	70
<i>Yu. Yakimets</i> Formation of Future Technician-Mechanics’ Professional Skills in Preparation for Graduate Design	79
<i>I. Zoshyi</i> Communicative Competence of Future Lawyers as an Integral Part of Professional Legal Experience	88

PSYCHOLOGY

<i>Yu. Vintiuk</i> Behavioral Theory of Conflicts: Approach to Creation and Substantiation	95
<i>N. Burban</i> Psychological Aspects of Person’s Behavior in a Crowd	106

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

L. Mezentseva

Analysis of Curriculum of Training Social Workers to Work with Custodial Family	119
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

A. Kusa

Social and Psychological Dimensions of Artistic Taste in Students of Creative Specialties	132
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PROBLEMS OF UPBRINGING

A. Solonenko

Education of Students' Praxelological Culture at Pedagogical Universities ("Physical culture" Specialty) During Professional Training	141
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

EXPERIENCE ABROAD

Z. Podolyak

Features of Professional Training of Future Specialists in Forestry at Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences	153
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MANAGEMENT PROBLEMS

B. Holoveshko

Leadership as a Means of Legitimizing Administrative Activity Manager's Power	167
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

O. Kanarova

System Approach to Modern Pre-schools Management	176
--------------------------------------------------------	-----

HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

T. Blahova

Kyiv State Choreographic School in the System of Professional Education in Ukraine: Historical and Pedagogical Aspects	185
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

M. Jakubowska

Artistic and Scientific Creative Works of Professor Hryhoriy Vasianovych	195
--------------------------------------------------------------------------------	-----

SCIENTIFIC LIFE

P. Sikorskyi

IV All-Ukrainian Pedagogical Congress in Lviv	203
-----------------------------------------------------	-----

Our authors

213

Articles Published in the Journal

"Pedagogy and Psychology of Professional Education" in 2014	215
-------------------------------------------------------------------	-----

УДК 37.013

Петро Сікорський

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУЛЮВАННЯ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “КОМПЕТЕНЦІЯ”

Актуальність даного дослідження пояснюється тим, що у науково-педагогічній літературі, дисертаційних дослідженнях пропонуються десятки дефініцій одного і того ж поняття. Такі дослідження відволікають увагу від пошуку нових прийомів і методів, форм і технологій, які б суттєво поліпшили ефективність навчально-виховного процесу. Продемонструємо це на прикладі двох педагогічних понять (“компетентність” і “компетенція”), які вже понад десять років привертають до себе увагу науковців.

Якщо задамося цілком проаналізувати зміст того чи іншого науково-педагогічного журналу, то практично в кожному знайдемо статтю про компетентність чи компетенцію. Захищено сотні дисертацій, теми яких тісно пов’язані з цими термінами. Компетентнісний підхід проектується не лише на вищу чи професійно-технічну школу, а й на загальноосвітню, у тому числі початкову. У “Положенні про атестацію педагогічних працівників” зазначається, що вчитель першої категорії повинен використовувати “методи компетентнісно орієнтованого підходу до організації навчального процесу” [5, с. 5].

Відразу постає питання: а вчителі-спеціалісти і вчителі II категорії не зобов’язані використовувати методи компетентнісного підходу? Тоді в одних учителів випускатимуться зі школи компетентні учні, а в інших – некомпетентні. Виходить, що у МОН України, затверджуючи “Положення про атестацію педагогічних працівників”, свідомо планували випуск зі шкіл компетентних і некомпетентних учнів. Важко в це повірити. Більш вірогідно, що поняття компетентності важко торує собі дорогу до шкільництва, а численні науково-педагогічні дослідження, пов’язані з компетентнісним підходом у навчанні, знаходяться, здебільшого, у паралельній площині до педагогічної практики. Запитаймо пересічного вчителя першої категорії, як він реалізує компетентнісний підхід у навчанні. У більшості випадків відповіді не отримаємо.

Мета статті – привернути увагу науково-педагогічних працівників до логічних способів визначення педагогічних понять і на цій основі дати строгі означення “компетентності” та “компетенції”, використовуючи етимологію цих термінів і співвідношення між ними.

У науковій літературі дослідники намагаються якомога точніше визначити поняття “компетентності” і “компетенції”, відшукати зв’язки між ними, встановити, яке з них є загальнішим.

Нагадаємо етимологію цих слів: компетентнісний (від лат. *competentis* або нім. *kompetent*) – що відповідає, здатний; компетенція (від лат. *competere* – добиваюся, відповідаю, підходжу).

Наведемо декілька визначень поняття “компетентність”. О. Пометун зазначає, що “компетентність – це спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання” [3, с. 18]. О. Овчарук вважає, що “компетентність” – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції” [3, с. 93]. І. Зимня визначає, що “компетентність заснована на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлена соціально-професійною життєдіяльністю людини” [2, с. 13]. О. Яригін, говорячи про відмінності компетентності від знань, умінь і навичок, стверджує, що компетентність обов’язково включає в себе здібність і мотивацію до вдосконалення у даній предметній області як за рахунок засвоєння нових знань і методів ззовні, так і за рахунок формування нових знань і методів досвіду прояву даної компетентності у взаємодії з іншими компетентностями після завершення процесу навчання. Він вважає, що “компетентність – це мета здібність, яка характеризується прагненням до застосування та розвитку вже існуючих, а також до формування нових здібностей і саморозвитку” [11, с. 346]. А. Хуторський вважає, що “освітні компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів, пов’язані з їхньою здатністю цільового усвідомленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності стосовно певного міждисциплінарного кола питань” [8, с. 58]. І. Родигіна визначає компетентність як “загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню” [9, с. 149]. У постанові Кабінету Міністрів “Про затвердження Національної рамки кваліфікації” компетентність визначається як “здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості” [6].

Таким чином, серед суттєвих ознак поняття “компетентність” у наведених означеннях є такі: знання, навички; вміння і ставлення

(О. Пометун); знання, соціально-професійна життєдіяльність людини (І. Зимня); здібність, знання, мотивація (О. Яригін); інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок (О. Овчарук); знання, уміння, способи діяльності (А. Хуторський); знання, досвід, цінності, здібності (І. Родигіна); здатність, знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості (з постанови Кабміну України).

На наш погляд, такий різнобій у дефініціях поняття “компетентність” викликаний тим, що дослідники не дотримуються єдиних вимог до визначення понять як логічної операції, яка розкриває його зміст. Замість цього дослідники використовують опис, тобто перелічують ознаки, які тією чи іншою мірою розкривають суть терміна.

Крім реальних дефініцій, використовуються ще й номінальні. Якщо реальна дефініція визначає предмет, то номінальна – розкриває значення терміна, яким названий цей предмет. Ми розглядатимемо реальні дефініції.

Суть дефініції через рід і видову відмінність полягає в тому, що спочатку знаходять найближче родове поняття, а потім перелічують суттєві видові відмінності. Нагадаємо, що **вид** об’єднує ряд предметів, явищ за спільними ознаками і входить до складу більш загального поняття – **роду** (наприклад, квадрат, прямокутник, ромб – різні види паралелограмів), а **рід** як поняття включає в себе менш загальні **видові** поняття. У наведеному вище прикладі паралелограм є родове поняття для прямокутника, а прямокутник – для квадрата. Наведемо приклад реального визначення поняття прямокутника через найближчий рід і видову відмінність: “Прямокутником називається паралелограм, у якого всі кути прямі”. Можна було сказати: “всі кути рівні”, однак ця ознака є більш загальною.

Таким чином, якщо ми хочемо визначити те чи інше поняття через найближчий рід і найбільш суттєві видові відмінності, то потрібно віднайти найближче родове поняття і суттєві видові відмінності. У наведених вище дефініціях поняття “компетентність” використовуються різні родові поняття: “спеціально структуровані набори” (О. Пометун), інтегрована характеристика якості особистості” (О. Овчарук), “метаздібність” (О. Яригін); “інтегральні характеристики якості підготовки учнів” (А. Хуторський), “здатність особи до виконання певного виду діяльності” (з постанови Кабінету Міністрів України), “загальна здатність” (І. Родигіна).

Чи всі вони утворюють логічний ряд із терміном “компетентність” і яке з них є найближчим родовим поняттям до нього? Наприклад, у цьому ряду не може бути родовим поняттям “якість”, яка, з одного боку, означає стан сформованості, наприклад, знань, умінь і навичок, а з іншого – певну ознаку чи властивість особистості, тобто має неод-

нозначне значення. Не може бути таким поняттям “готовність і здатність особистості”, бо вони визначають можливість виконувати роботу залежно від багатьох факторів. Наприклад, компетентний учитель не здатний виконувати свої обов’язки, бо він не призначений на роботу або не готовий навчати учнів, оскільки хворий.

Стосовно “спеціально структурованих (організованих) наборів...”, то це словосполучення потребує продовження і є надто загальним.

Щоб визначити найближче родове поняття до “компетентності”, потрібно вибудувати логічний ряд сумісних із ним термінів, виходячи з його суттєвих ознак. А ними є: знання, вміння, навички, практичний досвід, ціннісні орієнтації (ціннісне ставлення до себе, до матері, батька і родини загалом, до праці, природи, культури, суспільства і держави). Не можна не погодитися, що важко знайти термін, який би увібрав у себе всі зазначені ознаки і знаходився найближче до поняття “компетентність”. Ними можуть бути або “кваліфікація особи”, або “сукупність властивостей особистості”. Однак поняття “кваліфікація особи” є видовим до “компетентності”, воно стосується “професійної компетентності”. Не є ідеальним родовим поняттям і “сукупність властивостей особистості”, однак серед тих, які пропонувалися, на наш погляд, воно є найбільш вдалим.

З урахуванням проведеного аналізу сформулюємо загальне означення “компетентності” через найближче родове поняття і суттєві видові відмінності.

“Компетентністю називається така сукупність властивостей особистості, яка характеризується засвоєними нею знаннями, сформульованими навичками і вміннями, набутим практичним досвідом і ціннісними орієнтаціями (ціннісне ставлення до себе і сім’ї, до праці, до природи і культури, до суспільства і держави)”.

Це загальне визначення компетентності. Залежно від її виду, наприклад, загальноосвітня компетентність чи професійна, подане означення потрібно конкретизувати. Якщо в означенні загальноосвітньої компетентності менш суттєвою ознакою є практичний досвід, то в означенні професійної компетентності – ціннісні орієнтації. Кожна із зазначених компетентностей має свої складові: когнітивна компетентність, інформаційна компетентність, комунікативна компетентність, ціннісно орієнтована компетентність та ін. Крім того, можна розглядати математичну й екологічну компетентності, компетентність учителя та лікаря тощо.

Щодо інших способів визначення понять (генетичний, операційний, індуктивний, визначення через вказівку на протилежність), то вони використовуються у специфічних випадках.

Частіше від решти трьох застосовується генетичний метод, тобто визначення за способом походження і побудови того чи іншого поняття. Генетичні дефініції найчастіше використовуються в точних науках (математика, фізика, хімія та ін.). Наприклад, “ламана – це об’єднання відрізків таких, що кінець кожного з них (крім останнього) є початком наступного і суміжні відрізки не лежать на одній прямій”.

Операційне визначення використовується тоді, коли потрібно описати специфічні експериментальні операції для знаходження від тих чи інших предметів. Наприклад, “луг – це хімічна речовина, яка зафарбовує лакмусовий папірець у синій колір”.

Визначення через вказівку на протилежність використовується часто тоді, коли визначаються філософські категорії: “Випадковість – це форма прояву і доповнення необхідності”.

Індуктивні дефініції використовуються тоді, коли під час визначення поняття потрібно вказати на його вихідні елементи або на правила утворення похідних елементів із вихідних. Наприклад, “якщо P – формула, то \bar{P} – також формула”.

Крім “компетентності”, важливим педагогічним поняттям є “компетенція”. Дефініцій цього поняття у науково-педагогічних дослідженнях також предостатньо. А. Хуторський визначає компетенцію як “сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них” [7]. С. Боднар вважає, що “компетенція – це сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо визначеного кола об’єктів дійсності, необхідних для його соціокультурного існування” [1, с. 99]. Л. Штефан та С. Нечіпор визначають компетенцію як інтегровану характеристику фахівця, виражену через потенційну готовність до застосування набутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, досвіду діяльності. Поняття “компетенція” вживається у випадку наявності потенційних можливостей щодо виявлення “компетентності”, а “компетентність” як “компетенція” в дії [10, с. 29]. К. Корсак вважає, що “компетенція – це сукупність доступних для вимірювання чи оцінювання вмінь, знань і навичок, набутих у закладах освіти чи поза ними і необхідних для виконання певного заняття (роботи)” [4, с. 60]. А. Штоф та інші визначають компетенцію як “структуру, що складається з різних частин, як пальці на руці (тобто навички, знання, досвід, контакти, цінності – це пальці, координація всіх цих елементів – це долоня, і, нарешті, контроль над усією системою, який символізується нервовою системою, що керує рукою загалом)” [12].

Аналіз наведених дефініцій “компетенції” показує, що більшість авторів вважають сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей ядром компетенції. Із цим важко не погодитися. Тобто компетентність – це компетенція в дії, це засвоєні знання, щоб діяти, тобто розв’язувати різні життєво важливі задачі, це набутий досвід, який дозволяє діяти більше оперативної й ефективно, це подальший розвиток уже набутих здібностей, це, зрештою, вихована високопатріотична, духовна та порядна особистість, яка спрямовує свої дії на користь своїй сім’ї, своєму народові та Батьківщині.

Отже, **компетенція** – це сукупність знань, умінь, навичок, набутого досвіду, розвинутих здібностей і сформованих ціннісних орієнтацій. А компетентність – це набуті (засвоєні, розвинуті, сформовані) особистістю компетенції.

Як і компетентність, компетенції є двох видів: загальноосвітні та професійні. Кожен із цих видів складається зі своїх компетенцій. Наприклад, загальноосвітня компетенція структурується на компетенцію за курс початкової (основної, середньої) школи. Можна розглядати предметні компетенції (філологічну, літературну, математичну, хімічну та ін.). Професійні компетенції мають свої особливості. Це вимагає окремих досліджень.

Таким чином, під час педагогічних досліджень, пов’язаних із формулюванням дефініцій нових понять, потрібно користуватися найбільш раціональним логічним способом їх визначення й обґрунтувати доцільність саме такого способу. Реальні дефініції понять потрібно формулювати такими способами: через найближчий рід і найбільш суттєві видові відмінності; генетичне визначення; визначення через вказівку на протилежність; операційне визначення; індуктивне визначення.

Якщо дослідник по-новому сформулював дефініцію поняття, то потрібно обґрунтувати, чому він це робить. Наприклад, тому що дефініція сформульована генетичним способом, а він хоче визначити дане поняття через найближчий рід і найбільш суттєві видові відмінності, або дослідник пропонує ближче родове поняття чи більш суттєві видові ознаки. За таких підходів педагогічна наука набуде більш строгих форм, а зусилля дослідників будуть спрямовуватися не на ревізію коректно сформульованих дефініцій понять, а на пошук законів і закономірностей, нових методів, форм і технологій та на їх експериментальне обґрунтування, що приведе до суттєвого поліпшення ефективності навчально-виховного процесу.

Посилання:

1. Боднар, С. Термінологічний аналіз понять “компетенція” і “компетентність” у педагогіці : сутність та структура / С. Боднар // Освіта і управління. — 2007. — Т. 10. — № 2. — С. 93-99.

2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / [За заг. ред. *О. В. Овчарук*]. — К. : “К.І.С”, 2004. — 112 с.
4. *Корсак, К.* Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів / За заг. ред. *Г. В. Щокина* : монографія. — К. : МАУП-МКА, 1997. — 208 с.
5. Наказ МОН України № 1135 від 8.08.2013 р. “Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>
6. Постанова Кабінету Міністрів “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://document.ua/prozatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij-doc81930.html>.
7. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал “Эйдос”. — 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
8. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 56-64.
9. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів // Директор школи. — 2004. — № 8-10. — С. 148-153.
10. *Штефан, Л.* До питання компетентнісного підходу в професійній освіті / *Л. Штефан, С. Нечіпор* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2010. — № 3. — С. 29.
11. *Ярыгин, О. Н.* “Компетенция” и “компетентность” как эмерджентные свойства деятельности человека / *О. Н. Ярыгин* // Вектор науки ТГУ. — 2001. — № 1 (15). — С. 345-348.
12. *Stoof, A.* Open university of the Netherlands / *A. Stoof, R. Martens, J. Merrienboer*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.hr-zone.net.

References (transliterated and translated):

1. *Bodnar, S.* Terminolohichniy analiz poniat “kompetentsiia” i “kompetentnist” u pedahohitsi : sutnist ta struktura (Terminological analysis of “competence” and “competency” notions in pedagogy : the essence and structure). // Education and Management, 2007. Vol.10, № 2. P. 93-99.
2. *Zimnjaja, I. A.* Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnosnogo podhoda v obrazovanii (Key competence as effectively-target base of competency approach to education). Moscow : Research Center of Problems of Training Quality, 2004. 40 p.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики (Competence approach in modern education : International experience and Ukrainian prospects. Library of Educational Policy). [Ed. by *О. В. Овчарук*]. Kyiv, 2004. 112 p.
4. *Korsak, K.* Svitova vyshcha osvita. Porivniannia i vyznachennia zakordonnykh kvalifikatsii i dyplomiv (Global higher education. Comparison and determination of foreign qualifications and diplomas) / Ed. by *H. V. Shchokyn* : monograph. Kyiv, 1997. 208 p.
5. Nakaz MON Ukrainy № 1135 vid 8.08.2013 r. “Pro zatverdzhennia Tipovoho polozhennia pro atestatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv” (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine from 08.08.2013 No 1135 “On approval of the Model provisions on certification of pedagogical workers”). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>
6. Postanova Kabinetu Ministriv “Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii” (Resolution of the Cabinet of Ministers "On approval of the National Qualifications Framework"). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://document.ua/prozatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij-doc81930.html>.

7. *Hutorskoj, A. V.* Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty (Key competencies and educational standards). // The Internet journal "Eidos", 2002. — [Electronic resource]. — Mode of access : [http // eidos.ru / journal / 2002 / 0423.htm](http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm).
8. *Hutorskoj, A. V.* Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija (Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education). // *People's Education*, 2003. № 2. P. 56-64.
9. Shliakhy formuvannia osnovnykh hrup kompetentnosti uchniv (Ways of forming the main groups of pupils' competencies). // *Headmaster*, 2004. № 8-10. P. 148-153.
10. *Shtefan, L. Nechipor, S.* Do pytannia kompetentisnogo pidkhodu v profesiinii osviti (On the question of competence approach in vocational education). // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2010. № 3. P. 29.
11. *Jarygin, O. N.* "Kompetencija" i "kompetentnost" kak jemerdzhentnye svojstva dejatel'nosti cheloveka ("Competence" and "competency" as an emergent property of human activity). // *Vector of Science of Tolyatti State University*, 2001. № 1 (15). P. 345-348.
12. *Stoof, A., Martens, R., Merrienboer, J.* Open university of the Netherlands. — [Electronic resource]. — Mode of access : [www. hr-zone.net](http://www.hr-zone.net).

Стаття надійшла до редакції 22.09.2014

П. Сикорский

К проблеме формулирования понятий "компетентность" и "компетенция"

В статье критически анализируются разные определения педагогических понятий ("компетентность" и "компетенция") и на основе одного из логических способов определения понятий (через ближайший род и существенные видовые отличия) формулируется строгое определение "компетентности" и "компетенции" как педагогических понятий. Автор предлагает в педагогических исследованиях, связанных с формулировкой определенных новых понятий, пользоваться наиболее рациональным логическим способом их определения и обосновывать целесообразность именно такого способа. Реальные дефиниции понятий нужно формулировать следующими способами: через ближайший род и наиболее существенные видовые различия; генетическое определение; определение через указание на противоположность; операционное определение; индуктивное определение. Если исследователь по-новому сформулировал дефиницию понятия, то нужно обосновать, почему он это делает. При таких подходах педагогическая наука приобретет более строгие формы, а усилия исследователей будут направляться не на ревизию корректно сформулированных дефиниций понятий, а на поиск законов и закономерностей, новых методов, форм и технологий и на их экспериментальное обоснование, что приведет к существенному улучшению эффективности учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, дефиниция, логические методы.

P. Sikorskyi

On Formulation of "Competence" and "Competency" Concepts

The article critically examines different definitions of pedagogical concepts ("competence" and "competency") and on the basis of one of the definitions in a logical way (through the next generation, and significant species differences) formulates a strict definition of "competence" and "competency" as a pedagogical concepts. The author suggests using the most efficient logical way of their determination and proving the feasibility of such a method in educational researches related to the definition of new concepts. The real definition of concepts needs to be formulated in the following ways: through the next generation, and the most significant species differences; genetic determination; determination by reference to the opposite; operational definition;

inductive definition. If a researcher has formulated a new definition of the concept, it is necessary to explain why it is done. According to such approaches pedagogical science will get more strict forms, and researchers' efforts will be directed not at the audit of properly formulated definitions of concepts, but at the search of the laws and regularities of new methods, forms and techniques and their experimental study, which will lead to a significant improvement in the efficiency of educational process.

Key words: competence, competency, definition, logical methods.

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

УДК 371.134:78

Тетяна Потапчук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасні навчальні заклади готують фахівців, які володіють не лише фаховими знаннями, уміннями, навичками і системним, аналітичним, прогностичним стилем мислення, але й високою морально-етичною та професійною культурою. Адже саме вища освіта є вагомим чинником становлення та розвитку молодого покоління.

Метою нашого дослідження є обґрунтування сутності поняття “професійна майстерність” та чинників її формування у майбутніх вчителів музичного мистецтва, а також визначення основних вимог до майбутніх учителів та їх основних професійно-особистісних якостей.

За визначенням К. Хоруженко, термін “*професійна майстерність*” застосовується в соціології та культурології для характеристики соціально-професійної якості суб’єкта праці та характеризує рівень оволодіння працівниками досягненнями науки й техніки, що є особистісним аспектом культури праці. Основними елементами професійної культури є освіта, професійний досвід і кваліфікація працівника [15, с. 239-240].

На думку А. Кравченка, під *професійною майстерністю* розуміють сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов’язаних із певним видом праці. Ступінь оволодіння професійною культурою визначається у кваліфікації та кваліфікаційному розряді. При цьому розрізняють формальну та реальну кваліфікацію: перша пропонує необхідні для професії теоретичні знання, а друга – практичні навички та вміння, професійний досвід, отриманий впродовж декількох років роботи в даній галузі [6, с. 57].

Разом із тим чимало учених, зокрема М. Корінний та В. Шевченко, визначають сутність феномена “*професійна майстерність*” як відповідний рівень та якість професійної діяльності, котрі залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності особистості в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні.

Для формування і становлення професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва потрібні навчальні заклади, що дають кваліфіковану освіту. Адже високий рівень професійної культури є ознакою розвинутого суспільства [5, с. 173].

Феном професійної культури досліджували у своїх працях сучасні науковці: С. Сливка, К. Островський, К. Бурлаков, Н. Гончарова, В. Ковальчук, Т. Іванова, А. Новиков, М. Ананченко, О. Пономарьов. Так, С. Сливка вважає, що поняття “професійна майстерність” тісно пов’язане з поняттям “культура праці”, однак вони не ідентичні. Коли йдеться про будь-яку працю, у тому числі некваліфіковану, повсякденну, де не потрібні спеціальні знання, то тут доцільно вживати термін “культура праці”. Але це поняття може означати і кваліфіковану працю, пов’язану зі спеціалізацією, професіоналізмом, виробничою діяльністю. Це означає, що культура праці вміщує і професійну культуру, тобто перше поняття ширше, ніж друге [13, с. 40].

Відтак А. Новиков *професійну майстерність* особистості розрізняє за рівнями сформованості професійних знань, навиків і сформованості операційних, тактичних, стратегічних професійних умінь; за рівнями оволодіння основними кваліфікаціями: уміннями оволодіння комп’ютером, іноземними мовами, професійного спілкування, навиками маркетингу, організації реклами і збуту продукції тощо; за рівнями оволодіння естетичними, етичними, економічними, екологічними, правовими компонентами професійної культури [8, с. 22]. У якості суттєвих рис сучасної *професійної майстерності* М. Ананченко виділяє наявність спеціальних (у тому числі етичних) знань, умінь і навиків, нормативність, здібність до діалогу та сприйняття нових ідей [1, с. 11]. О. Пономарьов тлумачить *професійну майстерність* як обов’язковий елемент професіоналізму, “що ґрунтується на високій загальній і моральній культурі людини та її духовності й передбачає такий розвиток професійної компетентності фахівця у сфері його діяльності, який підносить цю діяльність та її результати до рівня основних життєвих цінностей, завдяки чому формується почуття особистої відповідальності перед людьми і Богом за результати своєї діяльності, за можливі наслідки технічних чи управлінських рішень” [12, с. 92].

Як зазначає М. Пищулін, ще в античну добу Сократ і Платон обстоювали необхідність поєднання професіоналізму і моральності людини. На сьогодні ця вимога розглядається з точки зору формування освіченого, гуманного, духовного професіонала. Аналізуючи цю проблему, не можна не погодитися з думкою, що “гармонія і дисгармонія професійного розвитку є складною гамою поєднань необхідних для професійної діяльності якостей – від високої професійної та людської компетентності до повної професійної непридатності та моральної глухоти і нелюдськості” [11, с. 92-102].

Отже, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності, в першу чергу, визначається за критеріями професіоналізму і моральності: “моральна, але непрофесійна людина є некомпетентною, оскільки друге без першого не в змозі забезпечити спеціалістові його самореалізацію. Не забезпечена професіоналізмом моральність, тим більше аморальний професіоналізм, гіпертрофують крайнощі – добре безсилля і злу силу, замінюючи за правом сили перше другим” [11, с. 100].

Як бачимо, поєднання професійної та моральної культури – необхідні складові особистості сучасного професіонала. Моральна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як результат засвоєння особистістю морального досвіду, сформованого суспільством. У широкому вигляді вона представлена моральним досвідом особистості – системою переконань, ставлень, мотивів дій і відповідних моральних почуттів і стійких форм поведінки.

Слід зазначити, що професійна особистісна культура у широкому значенні тлумачиться як результат становлення особистості професіонала і є тотожною всьому досвіду особистості, котрий забезпечує успішне виконання конкретної професійної діяльності та подальший розвиток професійної компетентності. У цьому значенні моральна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва входить до складу професійної культури і визначається тією сукупністю особливих зобов’язань, що людина і громадянин приймає на себе, коли долучається до певної сфери професійної діяльності. У вузькому значенні під професійною культурою майбутнього вчителя музичного мистецтва слід розуміти систему знань, умінь, навичок і здібностей, завдяки яким з’являється можливість виконання тих трудових операцій і дій, що є необхідними у певній сфері професійної діяльності. Тобто йдеться про необхідний інструментальний рівень забезпечення праці. У такому розумінні професійна і моральна культура розглядаються як складові компоненти особистісної культури професіонала. Однак, незалежно від розуміння поняття, ми можемо зробити висновок, що висока моральна культура – необхідна якість професіонала у контексті гуманістичного розвитку суспільства. Саме вона є основою для збагачення духовної складової тієї чи іншої професійної сфери, підвищення духовності суспільства [10, с. 47].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що в цілому під професійною майстерністю майбутнього вчителя музичного мистецтва слід розуміти комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, володіючи якими фахівець певного виду праці стає майстром своєї справи, професіоналом. Варто зазначити, що на формування професійної культури май-

бутнього вчителя музичного мистецтва впливають як особливості самої професії, так і інші чинники. Серед них можна виділити загальну культуру майбутнього фахівця. Має місце не лише вплив загальної культури майбутнього вчителя на його професійну культуру, а й навпаки – вплив останнього на культуру його різнопланового спілкування поза виробничою сферою. Загальнокультурна підготовка, що включає в себе вивчення музичних дисциплін, є фундаментом для професійного становлення. Вважається, що формування загальної культури поведінки в цілому здійснюється в сім'ї. Проте важливу роль у формуванні професійної культури відіграють навчальні заклади, які створюють умови для професійного становлення, розвитку та самореалізації особистості. Адже до чинників формування професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва слід віднести і культуру навчального закладу, де студент отримує теоретичні знання у вибраній сфері професійної діяльності, і культуру організацій, де проходить практика.

Цілком очевидно, що вимоги до сучасного фахівця повинні відповідати потребам сьогодення і передбачати: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін.

Разом із тим висококваліфікований фахівець повинен володіти основними етичними нормами та правилами поведінки у ділових відносинах. Водночас необхідно розвивати і соціально-психологічні навички діяльності майбутнього фахівця, які мають базуватися на знанні засад формування організаційної культури, реалізації принципів розвитку соціальних відносин, традицій, звичаїв. Адже духовність, культура, інтелігентність є невід'ємними складовими професіоналізму майбутнього фахівця, особливо коли його діяльність пов'язана з людьми.

Отже, передбачувана нами модель професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва може складатися з таких професійно-особистісних компонентів: комунікабельність; наполегливість, рішучість, впевненість у собі; творче мислення, активність та ініціативність; відповідальність, вимогливість, винахідливість; соціальна сміливість, рішучість; сила волі, емоційна стабільність.

На нашу думку, це далеко не всі якості, якими повинен володіти сучасний викладач. У професійному становленні фахівця будь-якої галузі першочергова увага повинна приділятися питанням етичної грамотності.

Таким чином, для формування професійної культури особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та поглиблення її професійного потенціалу у вищих навчальних закладах необхідні такі умови: забезпечення студентів фаховими та загальнотеоретичними знаннями; посилення гуманітарного

та гуманістичного спрямування всіх навчальних предметів; впровадження спеціальних навчальних курсів, які сприятимуть формуванню професійної культури; забезпечення студентів відповідними базами практик; створення сприятливої морально-психологічної атмосфери у вищому навчальному закладі; впровадження новітніх технологій у навчально-виховний процес; впровадження соціально-педагогічного моніторингу як системи діагностики процесів формування компонентів професійної культури.

Посилання:

1. *Ананченко, М. Ю.* К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры специалиста / *М. Ю. Ананченко* // Формирование профессиональной культуры будущего специалиста : материалы X областной студенческой научной конференции и международных педагогических чтений : сб. статей и тез. — Архангельск, 2003. — С. 11-14.
2. *Вербець, В. В.* Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : монографія / *В. В. Вербець*. — Острог ; Рівне, 2005. — 383 с.
3. *Друкер, П.* Задачи менеджмента в XXI веке / *П. Друкер*. — М., 2000. — 279 с.
4. *Иванова, Т. В.* Формирование профессиональной культуры будущего специалиста / *Т. В. Иванова* // Проблемы та перспективи управління якістю підготовки спеціалістів, 1-4 грудня 1993 р. : тези доповідей. — К., 1993. — С. 197-199.
5. *Корінний, М. М.* Короткий енциклопедичний словник з культури / *М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко*. — К., 2003. — 384 с.
6. *Кравченко, А. И.* Культурология / *А. И. Кравченко*. — М., 2001. — 372 с.
7. *Мескон, М.* Основы менеджмента / *М. Мескон, М. Альерт, Ф. Хедоури*; [пер. с англ.]. — М., 1992. — 702 с.
8. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе / *А. М. Новиков*. — М., 2002. — 232 с.
9. *Островський, К. С.* Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття / *К. С. Островський*. — Хмельницький, 2002. — 346 с.
10. *Палеха, Ю. І.* Ділова етика : навч. посібник / *Ю. І. Палеха*. — К., 2001. — 238 с.
11. *Пищулин, Н. М.* Формировать, воспитывать духовность / *Н. М. Пищулин* // Педагогика толерантности. — 2002. — № 3. — С. 92-102.
12. *Пономарьов, О. С.* Невідкладність проблем формування загальної професійної культури сучасних фахівців / *О. С. Пономарьов* // Вища школа. — 2002. — № 6. — С. 88-92.
13. *Сливка, С.* Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / *С. Сливка*. — Львів : Світ, 2000. — 119 с.
14. *Фіцула, М. М.* Педагогіка вищої школи : навч. посібник / *М. М. Фіцула*. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с.
15. *Хоруженко, К. М.* Культурология : энциклопедический словарь / *К. М. Хоруженко*. — Ростов-на-Дону, 1997. — С. 239-240.

References (transliterated and translated):

1. *Ananchenko M. Yu.* K voprosu o sushchnosti i faktorakh stanovleniya professional'noy kul'tury spetsialista (On the nature and factors of formation of a specialist's professional culture). // Formation of professional culture of a future specialist : Proceedings of X regional student research conference and international pedagogical readings : collection of articles and abstracts. — Arhangel'sk, 2003. P. 11-14.
2. *Verbets, V. V.* Pedagogichna diahnostyka formuvannia dukhovno-tvorchoho potentsialu studentskoi molodi : monohrafiia (Pedagogical diagnostics of formation of students' spiritual and creative potential : monograph. — Ostrog; Rivne, 2005. 383 p.

3. *Drucker, P. Zadachi menedzhmenta v XXI veke (Management challenges for the twenty-first century). Moscow, 2000. 279 p.*
4. *Ivanova, T. V. Formirovanie professional'noy kul'tury budushchego spetsialista (Formation of future specialists' professional culture). // Problems and prospects of quality management training, 1-4 December 1993: abstracts. Kyiv, 1993. P. 197-199.*
5. *Korinnyi, M. M., Shevchenko, V. F. Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury (Short Encyclopedic Dictionary of culture). Kyiv, 2003. 384 p.*
6. *Kravchenko, A. I. Kul'turologiya (Cultural Studies). Moscow, 2001. 372 p.*
7. *Mescon, M. Elert M., Hedouri, F. Osnovy menedzhmenta (Fundamentals of management). Moscow, 1992. 702 p.*
8. *Novikov A. M. Rossiyskoe obrazovanie v novoy epokhe (Russian education in a new era). Moscow, 2002. 232 p.*
9. *Ostrovskiy, K. S. Pidhotovka fakhivtsiv v Ukraini: problemy, perspektyvy na porozi tretoho tysiacholittia (Training of specialists in Ukraine: problems, prospects for the third millennium). Khmelnytskyi, 2002. 346 p.*
10. *Palekha, Yu. I. Dilova etyka : navch. posibnyk (Business Ethics : tutorial). Kyiv, 2001. 238 p.*
11. *Pishchulin, N. M. Formirovat', vospityvat' dukhovnost' (To shape, to nurture spirituality). // Pedagogy of Tolerance, 2002. No. 3. P. 92-102.*
12. *Ponomarov, O. S. Nevidkladnist problem formuvannia zahalnoi profesiinoi kultury suchasnykh fakhivtsiv (Urgency of general problems of modern professionals' professional culture formation). // Higher School, 2002. No. 6. P. 88-92.*
13. *Slyvka, S. Profesiina kultura yurysta (teoretyko-metodolohichni aspekt) (Professional culture of a lawyer (theoretical and methodological aspect)). Lviv, 2000. 119 p.*
14. *Fitsula, M. M. Pedagogika vyshchoi shkoly : navch. posibnyk (Pedagogy of higher education : tutorial). Kyiv, 2006. 352 p.*
15. *Khoruzhenko, K. M. Kul'turologiya : entsyklopedicheskiy slovar' (Cultural studies : Encyclopedic dictionary). Rostov-on-Don, 1997. P. 239-240.*

Стаття надійшла до редакції 25.08.2014

Т. Потанчук

Формирование профессионального мастерства будущего учителя музыкального искусства

В статье представлен теоретический анализ понятия “педагогическое мастерство”. Рассматривается это понятие многими исследователями, которые определяют его как комплекс свойств личности преподавателя, что обеспечивает самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе. Свойствами педагогического мастерства выступают: гуманистическая направленность деятельности преподавателя, профессиональные знания, умения и навыки, педагогические способности (обеспечивают скорость самосовершенствования), педагогическая техника (гармонизирует структуру педагогической деятельности). Педагогическое мастерство будущего учителя музыкального искусства является многогранным и требует более глубокого и всестороннего изучения. В педагогическом наследии ученых можно найти много примеров использования различных методов работы со студентами. Современным преподавателям нужно учиться постигать мастерство применения дидактических методов, которые пронизывают всю музыку и полностью соответствуют жизненным реалиям. Преподаватели должны помнить о том, что работа педагога – это взлеты и падения, которые, в конце концов, приводят к оптимистической формуле: таланты создавать нельзя, но можно создавать культуру, то есть почву, на которой растут и процветают таланты.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная культура, профессиональное становление, будущий учитель музыкального искусства.

T. Potapchuk

Formation of Professional Skills of Future Teachers of Music Art

The article presents the theoretical analysis of the notion “pedagogical skills”. This notion is considered by many researchers who define it as a complex of features of the teacher’s personality, which provides the self-organization of a high level of professional activity on a reflexive basis. Properties of pedagogical skills are the following: a humanistic approach in teaching, professional knowledge and skills, teaching abilities (they provide a rate of improvement), pedagogical technique (it harmonizes the structure of pedagogical activity). Pedagogical skills of future teachers of music art is multifaceted and requires a deeper and more comprehensive study. In the pedagogical heritage of the scientists you can find a lot of examples of using the various methods of working with students. Modern teachers need to learn to attain mastery of the use of didactic methods that permeate the music and fully correspond to the realities of life. Teachers must remember that the work of the teacher is the ups and downs that, in the end, lead to an optimistic formula: talents cannot be created, but you can create a culture that is the soil in which talents grow and thrive.

Key words: teaching skills, professional culture, professional development, future teacher of music art.

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

УДК 378.1:371.134

Лілія Куліненко

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИКИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Інформаційна епоха та глобалізація, що розгортаються, вимагають формування креативної, творчої особистості. Найбільш ефективно це відбувається у системі освіти. Здобуваючи знання, формуючи відповідні компетенції, особистість, що навчається, виховує свій теоретичний і практичний розум, здобуває навички творчості, вміння працювати з людьми, навчати і виховувати інших. Педагогічний університет має підготувати такого вчителя, який зможе забезпечити підготовку особистостей, здатних відповісти на виклики епохи власною креативністю і творчістю. Зрозуміло, майбутні педагоги самі мають оволодіти аналогічними якостями. Найбільші можливості для цього створює педагогічна практика. У цьому вимірі вона постає як умова, засіб і результат формування креативності та творчості майбутнього вчителя.

На жаль, теоретична (власне, як і методична) складові цього процесу розроблені вкрай недостатньо. У більшості педагогічних закладів формування креативності та творчих здібностей майбутніх учителів засобами педагогічної практики ведеться без належного теоретичного та методичного супроводу, в результаті чого виникає низка суперечностей, поза розв'язанням яких про належну ефективність та якість педагогічного процесу не може бути й мови. Враховуючи актуальність проблеми та її недостатню опрацьованість, зупинимося на ній більш детально.

У першу чергу, маємо відзначити практичну природу креативності та творчості, що зумовлює провідну роль практики у їх формуванні та розвитку. За своєю сутністю творчість є проявом людської діяльності, тому поза діяльністю креативність і творчі здібності сформуватися не можуть.

У контексті педагогічної діяльності творчість є продуктивним процесом створення нових, оригінальних, соціально значущих продуктів на основі єдності усвідомлених (логічних) і неусвідомлених (інтуїтивних) моментів. Творчість є атрибутом діяльності, а також набутою через діяльність властивістю, тому саме продуктивна навчальна діяльність та включення в неї студента є необхідною умовою розвитку здатності до творчості [1].

Окремої уваги заслуговує практичне підґрунтя формування педагогічної творчості. У цілому в сучасній педагогічній науці даний вид творчості трактується як оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя: проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії й тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань усебічно.

Педагогічна творчість розглядається як атрибут педагогічної діяльності, що виявляється та розвивається через практичні дії педагога у навчально-виховному процесі. С. Сисоєва зазначає, що при дослідженні творчості вчителя пріоритет віддається діяльнісному підходу. Саме у процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток. За таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності [10].

Творчість у педагогічній роботі виявляється у здібності вчителя швидко і свідомо аналізувати педагогічну ситуацію, педагогічні знання й уміння, враховуючи специфічні умови своєї роботи, у здатності на основі наукових знань точно орієнтуватися у сформованій педагогічній ситуації, в умінні швидко на неї реагувати й вирішувати педагогічні проблеми, що виникають [6].

О. Князева дещо безапеляційно, проте небезпідставно заявляє, що епоха учених-енциклопедистів і мислителів-універсалів безповоротно пішла в минуле [5]. Універсалізм особистості полягає сьогодні не в обсязі утримуваних у пам'яті відомостей і не в масиві оперованих знань з різних дисциплінарних областей, а в опануванні загальної системи орієнтації в океані інформації, у створенні жорстких особистісних фільтрів – чітких способів відбору цінної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати і добудовувати свою особистісну систему знань. Головне – не знати, а знати як знайти, як швидко добувати необхідні знання в сучасних енциклопедіях або в мережі Інтернет. Головне – вміти знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішення і вміти

робити по цьому шляху перші кроки. Освічена людина відрізняється від неосвіченої тим, що може плідно вести наукові дослідження або конструювати, успішно і творчо жити і працювати, коли, здавалося б, вона вже все забула. Отже, відповідаючи на запитання, що вирізняє освічену людину, що ж це за знання, якому не можна навчити, О. Князева вважає, що швидше за все, це загальна здатність мислення, що розвивається у процесі освіти, і креативність, здатність обертати наявні теоретичні та практичні знання у стратегії вирішення проблем і методи здобуття нового знання у своє власне, особистісне “know how”.

Таким чином, утвердження методології креативності постає як головна проблема сучасної освітньої політики в умовах становлення суспільства знань. Креативність є сукупністю властивостей особистості, що характеризується здатністю визначати проблему, бачити шляхи її розв’язання, оригінальністю, можливістю відійти від шаблону. Креативність є особистісною характеристикою, яка визначає здатність до творчості та є умовою успішної самореалізації. Як показують численні дослідження, креативність не є цілком вродженою якістю, вона розвивається у процесі навчання і виховання в безпосередній активній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу. Формування креативності – це педагогічне управління індивідуальним становленням особистості, що потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів. Щоб формування креативності відповідало сучасним вимогам, необхідно забезпечити оптимальні психолого-педагогічні умови.

Окремо варто відзначити необхідність формування креативності педагога. На думку Г. Решетнікової, сучасний вчитель має готувати мислячу людину, спроможну до творчих дій [9]. Вирішити це завдання може лише креативна особистість, яка здатна до нестандартної педагогічної діяльності та характеризується такими якостями: високий рівень інтелекту, досвід роботи з дітьми, знання психологічних особливостей дітей, чуйний характер, почуття гумору, самовдосконалення своєї особистості, широкий світогляд, коло різноманітних інтересів, здатність до самоаналізу, сміливість, свобода, самовпевненість у собі. Це комбінація ознак, які властиві креативним особистостям, що одночасно підвищують здатність до реалізації творчого потенціалу. Говорячи про креативну особистість учителя, Г. Решетнікова виокремлює такі її якості: наявність творчого, креативного потенціалу; особистісний стиль творчого пошуку; наявність мотивів, де провідне місце займає самоствердження; вміння використовувати нові прийоми передачі теоретичного матеріалу на практиці; вміння використовувати досвід інших учителів; здатність

експериментувати, розробляти нові науково-практичні методиками, створювати інновації в педагогічній науці; володіння відповідальністю та вміння приймати рішення в педагогічних ситуаціях.

Нова креативна модель освіти також передбачає принцип інноваційності. Творчий характер інноваційних процесів у системі освіти зумовлений тією обставиною, що творчість та інновації не можуть існувати окремо, насамперед через те, що створення інновацій – це завжди творчий процес, який відповідає умовам пошуку нового, оригінального, оптимального. Зв'язок творчості й інновацій пояснює, чому сьогодні на тлі інноваційних процесів у системі освіти особливо актуально звучить проблема виховання творчої особистості, розвитку її здібностей і створення умов для розкриття креативності як важливої складової її формування. Метою нової парадигми освіти є формування і розвиток інноваційної здатності особистості, яка розкривається в готовності діяти у нетиповій ситуації, орієнтуватися у процесах динамічного оновлення суспільства. Тут головне завдання освіти полягає не лише в тому, щоб дати знання про існуючий світ, а й у тому, щоб озброїти особистість методологією інноваційної діяльності, зваженого впровадження нововведень у практику [6].

Отже, творчість і креативність необхідно розглядати як комплексні утворення особистості педагога, що формуються через різноманітні види практичної діяльності. У контексті підготовки майбутніх учителів провідною формою такої діяльності стає педагогічна практика.

Розкриваючи значення педагогічної практики, Г. Шулдик та В. Шулдик зазначають, що під час педагогічної практики не лише відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [12]. На думку В. Іванової, творчі якості можуть бути розвинені лише в діяльності, яка потребує нестандартних рішень і дій. В основі розвитку творчих якостей студентів лежить оволодіння теорією педагогічної науки та методичними знаннями, безпосередня практична діяльність під час педагогічної практики та лабораторно-практичних занять [4].

Педагогічна практика, з одного боку, є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів, спрямована на закріплення та реалізацію у спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності у школі, з іншого – засобом творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності [6].

Таким чином, є всі підстави розглядати практику як умову формування креативності та творчості. Практика завжди багатша за теорію, яку вивчали студенти в університеті; вона – жива реальність, що розвивається; а отже, потребує нових підходів, рішень, діяльності.

Розглядаючи практику як умову формування креативності та творчості, варто виокремити ті організаційні принципи, що сприяють досягненню означеної мети. Йдеться про: сприятливу атмосферу, стимулююче середовище, відповідні зовнішні та внутрішні умови. Сприятливі умови стимулюють творчість, створюють живильне середовище для паростків нового, але безпосередніми джерелами творчих, новаторських ідей і рішень є соціальне замовлення держави; досягнення науки, у тому числі наук про людину, її виховання і розвиток (педагогіки, психології та методики); передовий педагогічний досвід і, нарешті, особистий досвід і вироблені на його основі мислення й інтуїція педагога. Жодне з цих джерел не можна абсолютизувати, брати ізольовано від інших [6].

Г. Старєва, аналізуючи умови організації педагогічної практики в контексті формування творчої особистості майбутнього педагога, зауважує, що завдання на педагогічній практиці повинні бути необтяжливим, не містити в собі безліч поточної документації, а мати перед собою мету – розвиток творчості, фантазії майбутнього вчителя і вихователя та проявлятися у розробці та проведенні нетрадиційних уроків, внесення в їх хід нестандартних ситуацій, насичення елементами пошуку альтернатив на противагу книжковим і вчительським шаблонам. Результат роботи і його аналіз повинен бути обов'язково висвітлений на підсумковій конференції, описаний у науковому курсовому чи дипломному проекті, оприлюднений на бібліотечній чи кабінетній виставці студентської творчості [11].

Основними організаційно-педагогічними умовами формування творчого стилю педагогічної діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики можуть бути ті, які забезпечували б продуктивність впливу факторів формування творчого стилю педагогічної діяльності (застосування знань, умінь і навичок; вміння навчатися, мотиви й інтереси; ставлення до діяльності; потреба у діяльності; стиль стосунків; спрямованість на продуктивність; регулярність і системність; педагогічна позиція; обсяг роботи; здатність до засвоєння; потреба у досягненнях), а також передбачали б застосування продуктивних методів навчання (ситуативний метод, пізнавальна гра, дискусія, практична робота, вправа, розповідь). Зважаючи на це, до організаційно-педагогічних умов формування творчого стилю педагогічної діяльності у процесі педпрактики віднесено цілісність педагогічної

практики, реалізацію ідей проблемного й інноваційно-творчого навчання та програми, орієнтованої на розвиток творчості студентів [6].

Означені умови, в яких відбувається діяльність студентів-практикантів, сприяють формуванню в майбутніх учителів готовності до інноваційної діяльності, без якої сьогодні неможливо уявити справжню творчу особистість. Як зазначає Г. Старєва, творчість завжди пов'язана із внеском у діяльність елементів нового з відкриттям, народженням нового. Але творчість навряд чи може розвиватися без зразків і орієнтирів, без знання того, що вже досягнуто. Поєднання нового, створеного самостійним шляхом із спостереженням і вивченням досвіду інших стає можливим для студентів під час педпрактики [11].

Отже, в умовах педагогічної практики формування творчих здібностей майбутніх педагогів безпосередньо пов'язане з пошуком нових форм, методів, технік педагогічної діяльності. Широкі можливості цілеспрямованого розвитку творчих здібностей, прагнення до творчості, творчого потенціалу особистості студента чи молодого педагога через систематичне включення його в діяльність потребує ініціативи, самостійності, відмови від шаблонів і стереотипів, розвитку самоаналізу і самооцінки [6].

Аналізуючи педагогічну практику як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності, О. Антоновський під інноваційною діяльністю розуміє форму творчої педагогічної діяльності, зміст якої складає вивчення та створення, розповсюдження і виконання принципово нових утворень, які змінюють технологію навчання й освіти, навіть тип освітнього закладу [2]. При цьому інновації розглядаються як такі зміни, що зберігають позитивне в педагогічному досвіді та викорінюють недоліки з освітньої системи, переводячи її на новий рівень із покращеними умовами і результатами функціонування. Відповідно про готовність майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності свідчать такі сформовані якості особистості: потреба у зміні (бажання і можливість розвивати свої інтереси й ідеї); позитивне ставлення до нововведень (гнучкість мислення); творча спрямованість особистості (здатність проектувати і моделювати нові ідеї у практичній діяльності).

Виходячи з цього, завданнями підготовки студентів до інноваційної діяльності у період проходження педагогічної практики є: актуалізація знань про інноваційну діяльність в особистісному плані; формування науково-педагогічної свідомості; формування у студентів орієнтації на інноваційну діяльність на основі цілісного ставлення до педагогічної теорії; формування дослідницьких, аналітичних, прогностичних умінь; формування мето-

дичних і практичних умінь здійснення інноваційної діяльності; залучення студентів на початкових етапах навчання до власного наукового пошуку.

Таким чином, у процесі педагогічної практики відбувається формування низки важливих для майбутнього педагога якостей. У першу чергу, через осмислення педагогічної дійсності формується креативність, що являє собою творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення.

У педагогічних дослідженнях значну увагу науковців привертає такий різновид креативності, як педагогічна креативність. За визначенням О. Дунаєвої, педагогічна креативність – це динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів. Педагогічна креативність виявляється в уміннях сприймати і нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, в умінні розвивати креативність дітей, що знаходила б свій вияв у їхній поведінці, яка ставала б для них нормою життя [3].

Для більш повного розуміння педагогічної креативності необхідно розглянути її основні властивості. За С. Сисоєвою, ознаками педагогічної креативності є: високий рівень соціальної та моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисність; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє “Я”; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [10].

Кінцевим результатом, на який має бути націлена педагогічна практика, є формування професійної компетенції як синтез креативно-творчих здібностей майбутнього педагога. За визначенням В. Ло-

зовецької, професійна компетентність – це вміння міркувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; творчий характер мислення, прояв ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння власної відповідальності за результати праці [7].

Педагогічна практика ставить майбутнього педагога в умови, які максимально наближені до характеристик його майбутнього професійного середовища, що є вкрай важливим для розвитку педагогічної творчості. Підготовку до будь-якої професійної діяльності можна успішно здійснити шляхом залучення до дій, максимально наближених за змістом і умовами до професійної діяльності, тому творчий стиль педагогічної діяльності доцільно формувати, перш за все, у процесі педагогічної практики, яка передбачає постійний творчий пошук, самостійний розвиток і формування професійних умінь, особистісно значущих якостей майбутнього педагога, а також створення умов для самоаналізу та самовдосконалення професійно-педагогічної діяльності [6].

Таким чином, значення педагогічної практики як умови, засобу і механізму формування креативності та творчих здібностей майбутніх педагогів впливає з практичної природи даних особистісних утворень, розвиток яких відбувається через різноманітні форми практичної діяльності в умовах реальних педагогічних ситуацій, що вимагають від практиканта пошуку нестандартних рішень, самостійності, ініціативності, інновацій. Ефективне та результативне формування творчих здібностей майбутніх педагогів залежить від підготовки, організації та проведення педагогічної практики, що передбачає орієнтацію на найновіші досягнення в педагогічній галузі, освоєння новітніх освітніх технологій, формування професійної компетентності, самостійності, об'єктивності тощо.

Посилання:

1. *Акімова, О. В.* Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *О. В. Акімова*. — Тернопіль, 2010. — 43 с.
2. *Антоновський, О. В.* Педагогічна практика як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності / *О. В. Антоновський* // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. — Запоріжжя, 2012. — Вип. 22 (75). — С. 431-440.
3. *Дунаєва, О. М.* Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *О. М. Дунаєва*. — Вінниця, 2008. — 20 с.
4. *Іванова, В. В.* Формування творчих якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки / *В. В. Іванова* // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.]. — Вип. 25. — Кривий Ріг, 2009. — С. 19-24.

5. *Князева, Е. Н.* Трансдисциплінарні комплекси знань: синергетическа мудрость в образовании / *Е. Н. Князева* [Електронний ресурс] // Полигнозис. — 2001. — № 2. — Режим доступа : <http://www.polygnosis.ru/default.asp?num=6&num2=235>.
6. *Куліненко, Л. Б.* Праксеологічний вимір модернізації вищої педагогічної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 – “Філософія освіти” / *Л. Б. Куліненко*. — Київ, 2013. — 450 с.
7. *Лозовецька, В. Т.* Професійна компетентність / *В. Т. Лозовецька* // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головн. ред. *В. Г. Кремень*. — К. : Юрінком, 2008. — С. 722.
8. *Манчуленко, Л. В.* Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / *Л. В. Манчуленко* // Вісник УДУВГП : [зб. наук. пр.]. — Рівне, 2003. — Ч. 1. — С. 135-141.
9. *Решетнікова, Г. Б.* Креативність як характеристика професіоналізму сучасного вчителя / *Г. Б. Решетнікова* // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. — Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. — Вип. 11. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — С. 49-53.
10. *Сисоєва, С. О.* Основи педагогічної творчості : підручник / *С. О. Сисоєва*. — К. : Міленіум, 2006. — 344 с.
11. *Старєва, Г. М.* Формування творчої особистості майбутнього педагога в системі аудиторної і позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти / *Г. М. Старєва* // Наукові праці. Педагогіка. — Т. 7. — Миколаїв, 2000. — С. 91-94.
12. *Шулдик, Г. О.* Педагогічна практика : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / *Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик*. — К. : Науковий світ, 2000. — 143 с.

References (transliterated and translated):

1. *Akimova, O. V.* Teoretyko-metodychni zasady formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoï osvity : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoï osvity” (Theoretical and methodological bases of formation of creative thinking of the future teacher under the conditions of university education: Author’s abstract of Ph. D. thesis in speciality 13.00.04 “Theory and Methods of Professional Education”). Ternopil, 2010. 43 p.
2. *Antonovskiy, O. V.* Pedagogichna praktyka yak zasib samorealizatsii ta zaluchennia studentiv do innovatsiinoï diialnosti (Pedagogical practice as a means of self-fulfillment and students’ involvement in innovation activities). // Pedagogy of forming creative personality at higher and secondary schools: [Collected works]. Zaporizhzhia, 2012. Issue 22 (75). P. 431-440.
3. *Dunaieva, O. M.* Formuvannia pedagogichnoi kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoï pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoï osvity” (Formation of pedagogical creativity of future teachers while training : Author’s abstract of Ph. D. thesis in speciality 13.00.04 “Theory and Methods of Professional Education”). Vinnytsia, 2008. 20 p.
4. *Ivanova, V. V.* Formuvannia tvorchykh yakosteï maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoï pidhotovky (Formation of future teachers’ creative qualities while training). // Pedagogy of higher and secondary schools: [Collected works]. Issue 25. Kryvyi Rig, 2009. P. 19-24.
5. *Kniazeva, E. N.* Transdistsiplinarnye kompleksy znaniy: sinergeticheskaya mudrost’ v obrazovanii (Transdisciplinary knowledge complexes: synergetic wisdom in education) [Electronic resource] // Polignosis, 2001. № 2. — Mode of access : <http://www.polygnosis.ru/default.asp?num=6&num2=235>.
6. *Kulinenko, L. B.* Pракseolohichnyi vymir modernizatsii vyshchoï pedagogichnoi osvity : dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra filosof. nauk : spets. 09.00.10 – “Filosofiiia osvity”

- (Praxeological dimension of modernization of higher pedagogical education : Thesis of Doctor of Philosophical Sciences, speciality "Philosophy of Education"). Kyiv, 2013. 450 p.
7. *Lozovetska, V. T.* Profesiina kompetentnist (Professional competence / VT Lozovetska // Encyclopedia of Education / Academy of ped. science of Ukraine; Ed. by *V. H. Kremen*. Kyiv, 2008. P. 722.
 8. *Manchulenko, L. V.* Pidhotovka maibutnix uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti pid chas prokhodzhennia pedahohichnoi praktyky (Preparation of future teachers for innovative activity during pedagogical practice). // Bulletin of National University of Water and Environment: [Collected works]. Rivne, 2003. Part 1. P. 135-141.
 9. *Reshetnikova, H. B.* Kreatyvnyist yak kharakterystyka profesionalizmu suchasnoho vchytelia (Creativity as a characteristic of the modern professional teacher). // Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 16 : The creative personality of the teacher: problems of theory and practice: [Collected works]. Issue 11. Kyiv, 2010. P. 49—53.
 10. *Sysoieva, S. O.* Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruchnyk (Fundamentals of educational work : a textbook). Kyiv, 2006. 344 p.
 11. *Stariieva, H. M.* Formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha v systemi audytornoj i pozaaudytornoj vykhovnoji roboty vyshchyx zakladiv osvity (Formation of the creative person of the future teacher in the classroom and extracurricular system of educational institutions of higher education). Scientific Works. Pedagogy. Vol. 7. Mykolaiv, 2000. P. 91-94.
 12. *Shuldyk, H. O., Shuldyk, V. I.* Pedahohichna praktyka : navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh vuziv (Teaching Practice : Tutorial for students of pedagogical universities). Kyiv, 2000. 143 p.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2014

Л. Кулиненко

Инновационный потенциал практики в обеспечении творческой направленности профессиональной деятельности будущего педагога

В статье представлено результаты анализа содержания инновационного потенциала практики в формировании творческой направленности профессиональной деятельности будущего педагога. Определена роль творчества и креативности, доказана необходимость формирования креативности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Автор делает вывод, что значение педагогической практики как условия, средства и механизма формирования креативности и творческих способностей будущих педагогов следует из практической природы данных личностных образований, развитие которых происходит через различные формы практической деятельности в условиях реальных педагогических ситуаций, требующих от практиканта поиска нестандартных решений, самостоятельности, инициативности, инноваций. Эффективное и результативное формирование творческих способностей будущих педагогов зависит от подготовки, организации и проведения педагогической практики, предполагает ориентацию на новейшие достижения в педагогической области, освоение новейших образовательных технологий, формирование профессиональной компетентности, самостоятельности, объективности и тому подобное.

Ключевые слова: практика, творческая направленность, педагог, профессиональная деятельность.

L. Kulinenko

Innovative Potential of Practices to Provide Creative Direction of Future Teacher's Professional Activity

The article presents an analytical review of the content of the innovation potential of the practices in the formation of a creative orientation of the future teacher's professional activity.

The role of creativity is determined, the necessity of creativity formation while training future teachers is proved. The author concludes that the value of teaching practice as a condition, means and mechanism of forming creativity and creative abilities of future teachers implies a practical nature of these personal entities whose development takes place through various forms of practical work in a real pedagogical situations requiring a trainee find creative solutions, self-reliance, initiative, and innovations. Effective and efficient formation of future teachers' creative abilities depends on the preparation, organization of teaching practice, requires focus on the latest achievements in the field of teaching, the development of new educational technologies, the formation of professional competence, independence, objectivity, etc.

Key words: practice, creative direction, teacher, professional activity.

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

УДК 377:371.124:641.5

Наталія Оверко

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦДИСЦИПЛІН ПТНЗ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Педагогічна майстерність викладача спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю виявляється: в його обізнаності в галузі кулінарії, інновацій у харчових технологіях, прагненні до постійного саморозвитку в професії, системі його цінностей, професійній культурі, креативному педагогічному мисленні, здатності до педагогічного впливу на учнів, володінні адаптованими до харчової галузі комп'ютерними програмами, педагогічній творчості тощо. Оскільки більшість викладачів до роботи в ПТНЗ працювали кухарями в різних закладах громадського харчування і не мають педагогічної освіти, розвиток їхньої педагогічної майстерності можна забезпечити у процесі підвищення кваліфікації.

Різні аспекти педагогічної майстерності висвітлені у працях Ю. Азарова, О. Астахова, О. Барабанщикова, Є. Барбіної, Ф. Гоноболина, В. Гриньової, М. Дьяченка, І. Зязюна, Т. Іванової, Л. Крамущенко, В. Кременя, І. Кривоноса, В. Куценка, О. Лавриненка, А. Макаренка, Т. Матвійчук, Е. Помиткіна, К. Романової, О. Савченко, В. Семиченко, І. Синиці, С. Сисоевої, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнова. Проблему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі закладів професійної освіти, досліджували Л. Анциферова, Н. Брюханова, Г. Васянович, О. Дубасенюк, Н. Журавська, О. Коваленко, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Майборода, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Пехота, Н. Протасова, М. Скаткін, В. Сластьонін. Питання підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін вивчали В. Баришников, С. Батишев, В. Дьяченко, В. Ковальчук, М. Махмутов, А. Нікуліна, Ю. Торба, Л. Шевчук, О. Щербак. Проте у цих дослідженнях проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ кулінарного профілю не розглядалася.

Рівень педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації зростає, якщо реалізувати педагогічні умови і методика її розвитку.

Мета статті полягає у висвітленні отриманих експериментальних даних щодо ефективності розвитку педагогічної майстерності в разі застосування обґрунтованих нами педагогічних умов.

До педагогічних умов розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації відносимо: розроблення й упровадження дисципліни “Розвиток педагогічної майстерності” для підвищення кваліфікації викладачів; проектування та застосування інноваційних форм, методів і технологій розвитку педагогічної майстерності та їх застосування у процесі підвищення кваліфікації; зорієнтованість процесу розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін на актуалізацію їхніх потреб щодо постійного самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності; спрямованість курсів підвищення кваліфікації на гармонійний розвиток кожного з компонентів педагогічної майстерності [5].

Побудована схема поетапного розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін кулінарного профілю (рис. 1) дала змогу розробити методику розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю [4].

Реалізація педагогічних умов і впровадження авторської методики розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю відбувалася під час підвищення кваліфікації слухачів експериментальних груп (260 осіб). Навчання слухачів контрольних груп (260 осіб) здійснювалося традиційним способом. У ході експерименту проводилося вимірювання та порівняльний аналіз параметрів професійно-педагогічних характеристик викладачів експериментальних і контрольних груп, що визначають їхню педагогічну майстерність у контексті забезпечення кожної з педагогічних умов: загальнопедагогічної підготовленості; здатності до професійно-педагогічної діяльності; професійно-особистісної готовності; професійно-педагогічної креативності.

Під ефективним розвитком педагогічної майстерності розуміємо послідовне підвищення ступеня вираженості компонентів педагогічної майстерності (з адаптивного до творчого рівня) у викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю.

Для експерименту були сформовані групи викладачів з однаковим рівнем компонентів педагогічної майстерності. Розподіл відбувався за принципом саморефлексії викладачів. При цьому важливим було, щоб молоді викладачі розуміли, що вони перебувають на першому, початковому етапі актуалізації педагогічної майстерності. Досвідчені ж викладачі ПТНЗ, як виявилось, часто схильні недооцінювати свій психолого-педагогічний потенціал.

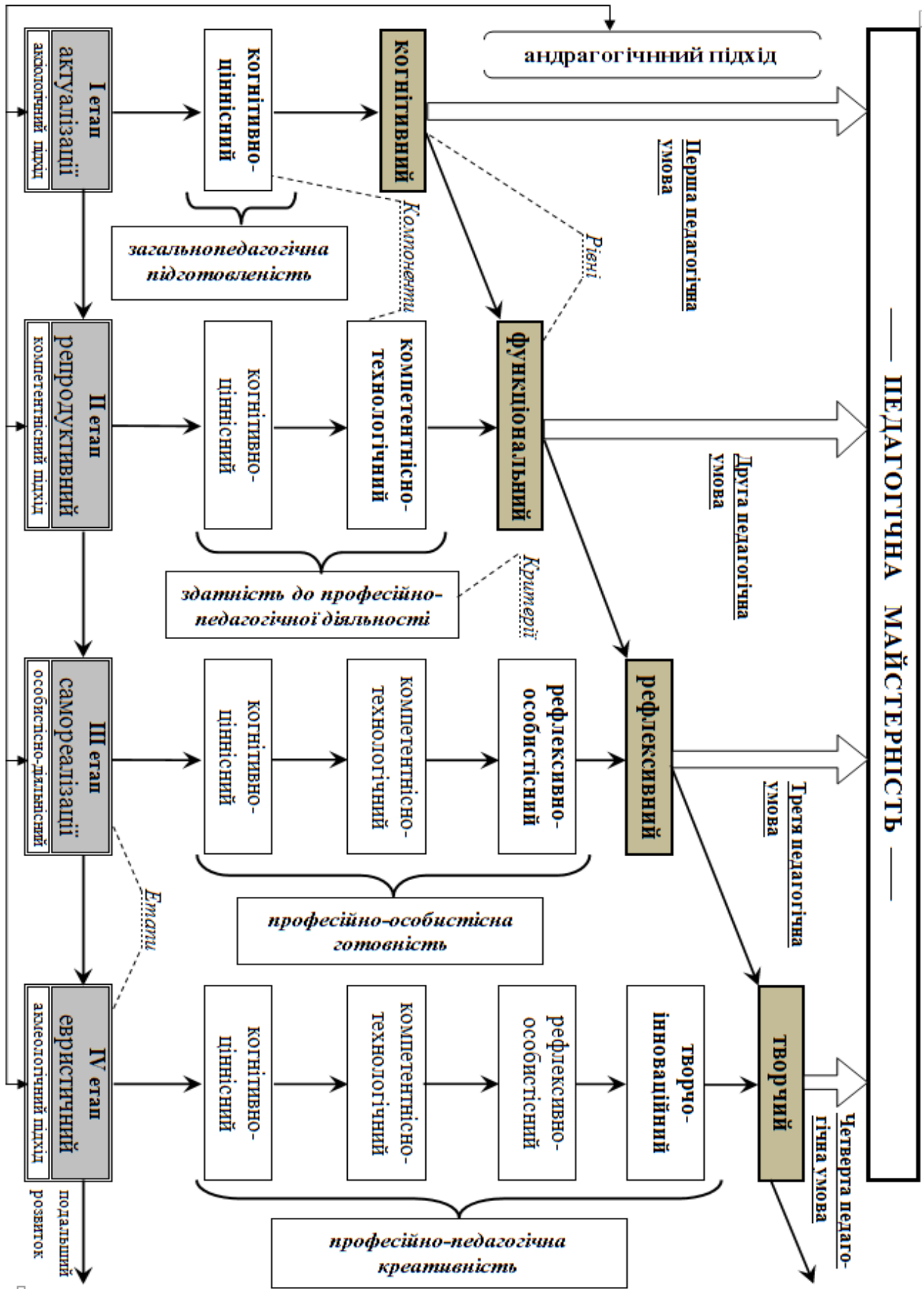


Рис. 1. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецтехнології

У ході експерименту в 2012-2013, 2013-2014 та 2014-2015 н. р. проводилося вимірювання показників, які визначають компоненти педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Етапи, компоненти, критерії та рівні педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю

Етапи розвитку	Структурний компонент, який розвивається	Критерій (провідна ознака)	Рівні сформованості
I. Актуалізації	когнітивно-ціннісний	загальнопедагогічна підготовленість	когнітивний
II. Репродуктивний	компетентісно-технологічний	здатність до професійно-педагогічної діяльності	функціональний
III. Самореалізації	рефлексивно-особистісний	професійно-особистісна готовність	рефлексивний
IV. Евристичний	творчо-інноваційний	професійно-педагогічна креативність	творчий

Для оцінювання ефективності розвитку педагогічної майстерності було проведено вимірювання параметрів професійно-педагогічних характеристик викладачів спецдисциплін – слухачів експериментальних і контрольних груп, які визначають компоненти їхньої педагогічної майстерності. Результати дослідження, отримані в експериментальних і контрольних групах до початку експерименту, співставлялися з результатами після його завершення. Оскільки кожна з педагогічних умов спрямована, переважним чином, на розвиток одного з компонентів педагогічної майстерності, проведений порівняльний аналіз дозволив зробити висновок про доцільність обґрунтованих нами педагогічних умов.

Подамо результати порівняльного аналізу за кожним із критеріїв педагогічної майстерності.

1. Оцінювання *загальнопедагогічної підготовленості* слухачів експериментальних і контрольних груп проводилася за двома ознаками (педагогічні знання, педагогічні цінності) переважно з молодими викладачами, які перебували на адаптивному рівні сформованості педагогічної майстерності. У ній взяли участь 140 викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю – слухачів курсів підвищення кваліфікації в обох групах (ЕГ і КГ). Методика навчання в ЕГ відповідала етапу актуалізації педагогічної майстерності. Було виконано

низку вимірювань за допомогою тестування: попередніх (вхідних – перед початком курсів), проміжних і кінцевих (після закінчення навчання). Для розподілу слухачів – викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю – за ступенем вираженості компонентів педагогічної майстерності були використані показники: низький, середній, вище середнього, високий. Одержані початкові та кінцеві результати, після узагальнення та розподілу слухачів за ступенями вираженості компонентів, для наочності подані на рис. 2 і 3 у вигляді діаграм.

Перед початком курсів загальнопедагогічна підготовленість викладачів контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ) за обома ознаками була, як видно з діаграм, майже однаковою. При цьому низького ступеня вираженості ознак у викладачів не було виявлено. Після проведення курсів підвищення кваліфікації за нашою методикою розвитку педагогічної майстерності сформованість педагогічних знань у слухачів ЕГ (рис. 2) суттєво зросла.

Як видно з рис. 2, кількість слухачів ЕГ із високим ступенем педагогічних знань зросла на 12,5 % і досягла 30,7 %, зі ступенем вище середнього – на 10,1 %, а із середнім – знизилась на 22,6 %. У КГ зростання кількості слухачів із високим ступенем педагогічних знань відбулося лише на 4,2 % і досягла 23,6 %, а зі ступенем вище середнього – на 8,5 %.

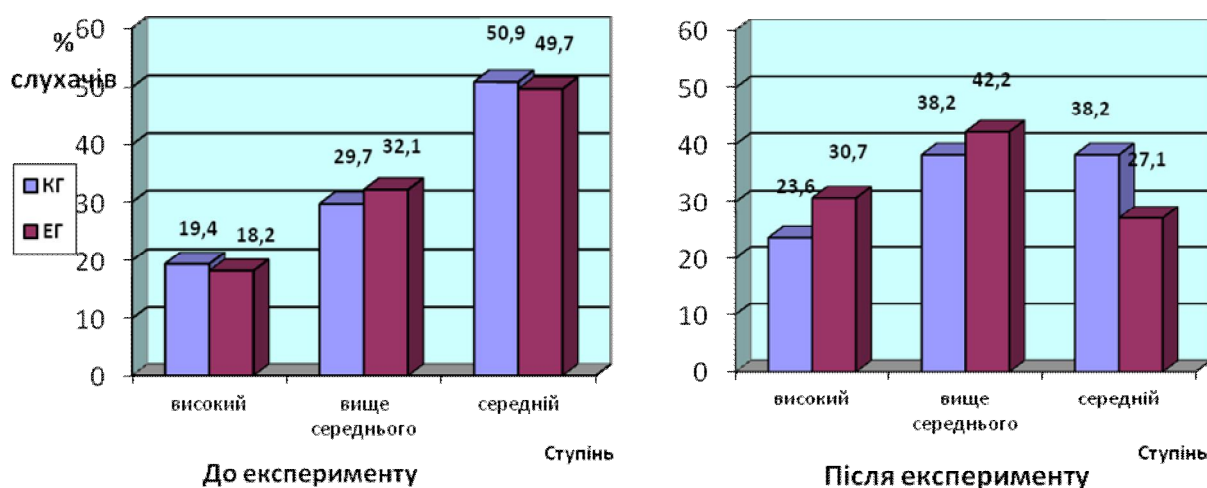


Рис. 2. Динаміка розвитку педагогічних знань викладачів спецдисциплін – слухачів курсів підвищення кваліфікації

Зміна ступеня вираженості педагогічних цінностей (рис. 3) має ті ж ознаки. Зауважимо, що до навчання на курсах підвищення кваліфікації у значної кількості молодих викладачів вони лише починали формуватися.

Як бачимо, кількість слухачів ЕГ із високим ступенем вираженості педагогічних цінностей зросла на 26,0 % і досягла 31,3 %, вище середнього – на 16,9 %, а з середнім закінчили навчання лише 15,9 %. У КГ зростання

кількості слухачів із високим ступенем вираженості педагогічних цінностей відбулося на 8,5 % (становить 14,3 %), зі ступенем вище середнього – на 10,1 %, а із середнім – зменшилась, відповідно, на 18,6 %.

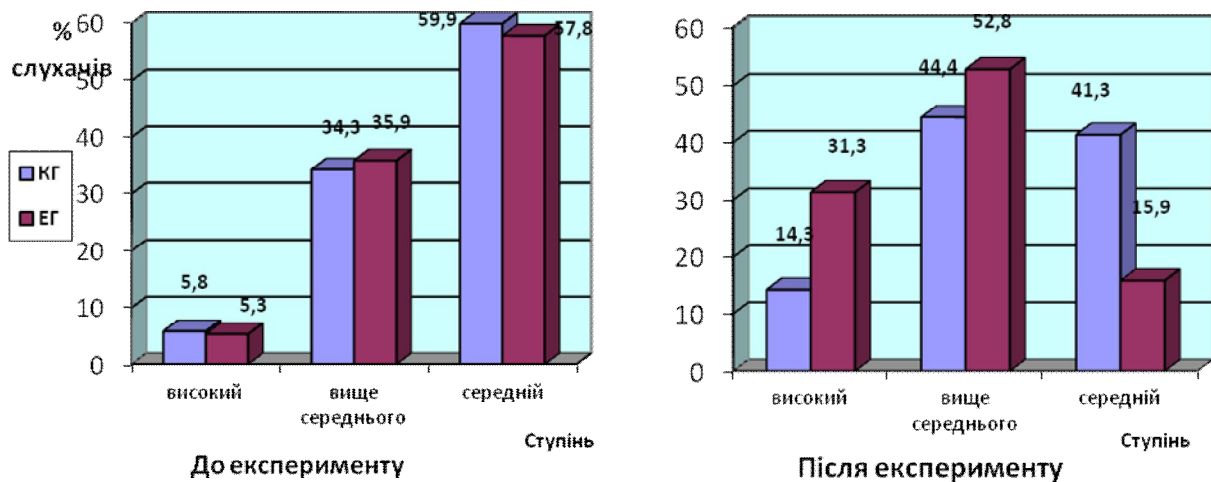


Рис. 3. Динаміка розвитку педагогічних цінностей у викладачів спецдисциплін – слухачів курсів підвищення кваліфікації

Цей етап формувального експерименту свідчить про майже вдвічі вищу динаміку розвитку показників загальнопедагогічної підготовленості слухачів експериментальних груп за нашою методикою (перший показник вищий в 1,8 рази, другий – у 2,3).

2. Здатність до професійно-педагогічної діяльності – це виявлення професійно-педагогічної компетентності викладачів, тобто інтегративного багатоаспектного стану, що характеризується гностичними, проектувальними, організаційно-операційними, комунікативними, контроль-но-мотиваційними знаннями й уміннями та стійкими професійно значущими особистісними якостями. Здатність до професійно-педагогічної діяльності досліджувалася за допомогою показників, які запропонувала Н. Кузьміна [1], модифікованих для нашого дослідження.

Суть діагностування полягала у визначенні показників усіх складових професійно-педагогічної компетентності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю. З використанням експертного методу було проведено оцінювання гностичних, проектувальних, організаційно-операційних, комунікативних, контроль-но-мотиваційних компетенцій викладачів за п'ятибальною системою. Прояв (значення) конкретної властивості (величини) кожної складової професійно-педагогічної компетентності оцінювався за відповідною шкалою вимірювання.

На початку та наприкінці формувального експерименту з 180 слухачами експериментальної та контрольної групи, які навчались на другому, репродуктивному етапі розвитку педагогічної майстерності,

були проведені експертні оцінювання з метою виявлення ступеня вираженості складових професійно-педагогічної компетентності. Експертами виступали досвідчені методисти навчально-методичного центру професійно-технічної освіти (НМЦ ПТО). За допомогою першого зрізу визначалося, чи відрізняються слухачі ЕГ та КГ за початковим, вхідним ступенем вираженості компетенцій. Одержані кількісні значення за всіма складовими професійно-педагогічної компетентності були підраховані, а результати зведені в таблицю (табл. 2).

Таблиця 2

Результати сформованості професійно-педагогічної компетентності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю (формувальний етап)

Складові компетентності	Оцінювання	Кількість слухачів за ступенями вираженості, %					
		ЕГ			КГ		
		висок.	вище серед.	серед.	висок.	вище серед.	серед.
гностичні	I зріз	27,3	47,6	25,1	26,3	46,2	27,5
	II зріз	53,7	42,2	4,1	34,0	54,6	11,4
	Δ	26,4	-5,4	-21,0	7,7	8,4	-16,1
проектувальні	I зріз	24,1	31,6	44,3	27,3	30,1	42,6
	II зріз	52,1	34,7	13,2	41,3	39,5	19,2
	Δ	28,0	3,1	-31,1	14,0	9,4	-23,4
організаційно-операційні	I зріз	28,3	35,4	36,3	28,8	34,2	37,0
	II зріз	62,2	24,0	13,8	42,4	25,0	32,6
	Δ	33,9	-11,4	-22,5	13,6	-9,2	-4,4
комунікативні	I зріз	13,6	59,8	26,6	11,9	57,2	30,9
	II зріз	48,9	45,9	5,2	38,9	42,4	18,7
	Δ	35,3	-13,9	-21,4	27,0	-14,8	-12,2
контрольно-мотиваційні	I зріз	4,2	24,5	71,3	5,5	25,2	69,3
	II зріз	31,9	47,7	20,4	18,1	54,6	27,3
	Δ	27,7	23,2	-50,9	12,6	29,4	-42,0

У результаті дослідження виявлено, що початковий ступінь вираженості всіх компетенцій у контрольній і експериментальній групах викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю був практично однаковим. Аналіз результатів оцінювання слухачів після навчання на курсах свідчить про те, що освітній процес в експериментальних групах зазнав суттєвих позитивних змін. З табл. 2 видно, що найбільше зростають показники комунікативної складової (на 35,3 % збільшується кількість слухачів із високим ступенем вираженості), а

найкраще сформованими стають показники організаційно-операційної складової професійно-педагогічної компетентності – 62,2 % слухачів із високим ступенем. Прослідковується, водночас, відставання показників контрольної-мотиваційної складової як у ЕГ (31,9 % з високим ступенем), так і в КГ (18,1 %) у порівнянні з іншими складовими компетентності викладачів спецдисциплін.

На діаграмі (рис. 4) подано порівняння розвитку здатності до професійно-педагогічної діяльності в обох групах після формувального експерименту – приріст кількості слухачів експериментальної та контрольної груп із високим ступенем вираженості складових професійно-педагогічної компетентності.

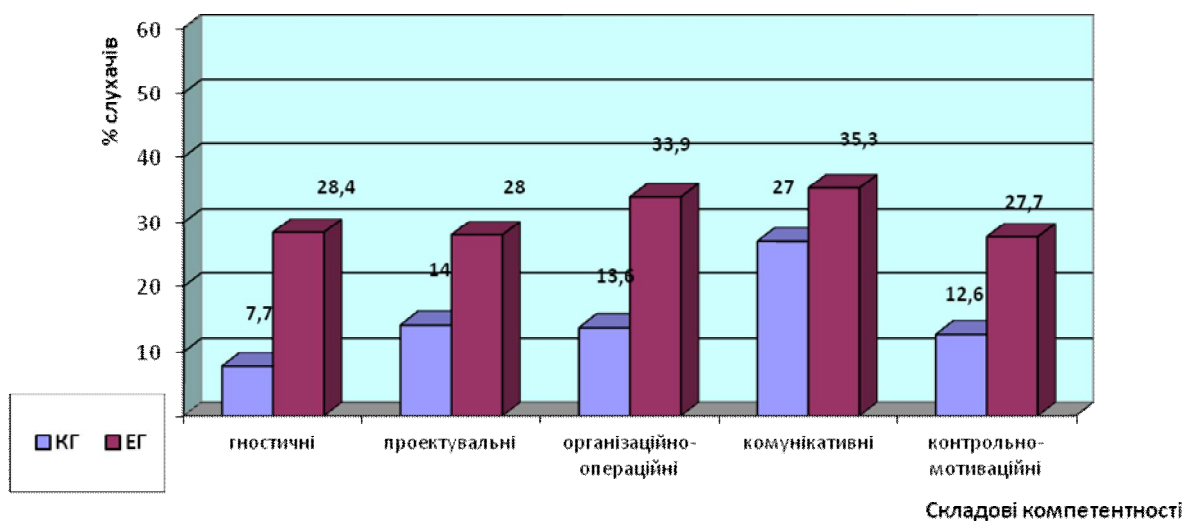


Рис. 4. Зміна кількості слухачів із високим ступенем вираженості складових професійно-педагогічної компетентності

Як видно з рис. 4, в експериментальній групі динаміка розвитку професійно-педагогічної компетенції, що визначає здатність до професійно-педагогічної діяльності, стабільна і майже однакова для всіх складових (від 27,7 % до 35,3 %) і перевершує динаміку розвитку в групах із традиційною методикою підвищення кваліфікації у 2,3 рази (у 3,7 – за гностичними, у 2 – за проектувальними, у 2,5 – за організаційно-операційними, в 1,3 – за комунікативними та у 2,2 – за контрольні-мотиваційними компетенціями). Це пояснюється тим, що за нашою методикою всі складові компетентності в єдності підпорядковані спільній меті – розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін.

Вважаємо, що істотний приріст професійно-педагогічної компетентності за всіма складовими у слухачів ЕГ – викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю – є свідченням стійкої позитивної дина-

міки розвитку педагогічної майстерності внаслідок застосування наших інновацій під час підвищення кваліфікації.

3. Досягнення **професійно-особистісної готовності** викладачів характеризується активізацією самостійності в судженнях і вчинках, відповідальності за якість своєї професійно-педагогічної підготовки, здатності до саморегуляції індивідуальних станів, співпраці з учнями та колегами на основі толерантності та емпатії, а також здатності брати на себе відповідальність, тобто професійної зрілості особистості викладача. Для оцінювання професійно-особистісної готовності викладачів спецдисциплін використовувалася методика педагогічних ситуацій [3, с. 445-452], яка дозволяє визначити, якою мірою педагогічний працівник готовий брати на себе відповідальність. На основі того, який вихід викладач знаходить із низки запропонованих складних педагогічних ситуацій, можемо чітко визначити його професійно-особистісну готовність як педагога.

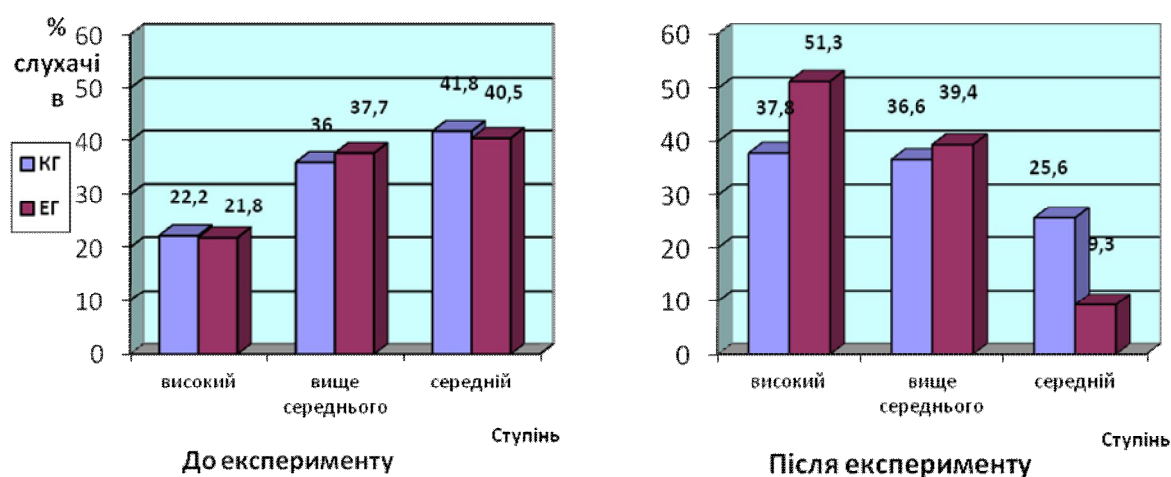


Рис. 5. Динаміка розвитку професійно-особистісної готовності у викладачів спецдисциплін – слухачів курсів підвищення кваліфікації

Перед початком і після курсів підвищення кваліфікації слухачам експериментальної та контрольної груп (120 осіб; етап самореалізації) були запропоновані по п'ять різних педагогічних ситуацій. Ознайомившись зі змістом кожної з них, вони обирали із запропонованих варіантів реагування на кожну ситуацію найбільш правильний, на їхню думку, або пропонували свою дію. Результати оцінювання після опрацювання представлені на рис. 5.

Як і в попередніх дослідженнях, контрольна й експериментальна групи на контрольному етапі експерименту показали однакові результати, але слухачі контрольної групи внаслідок підвищення кваліфікації за традиційною методикою незначно змінили свою професійно-особистісну готовність – кількість слухачів із високим ступенем

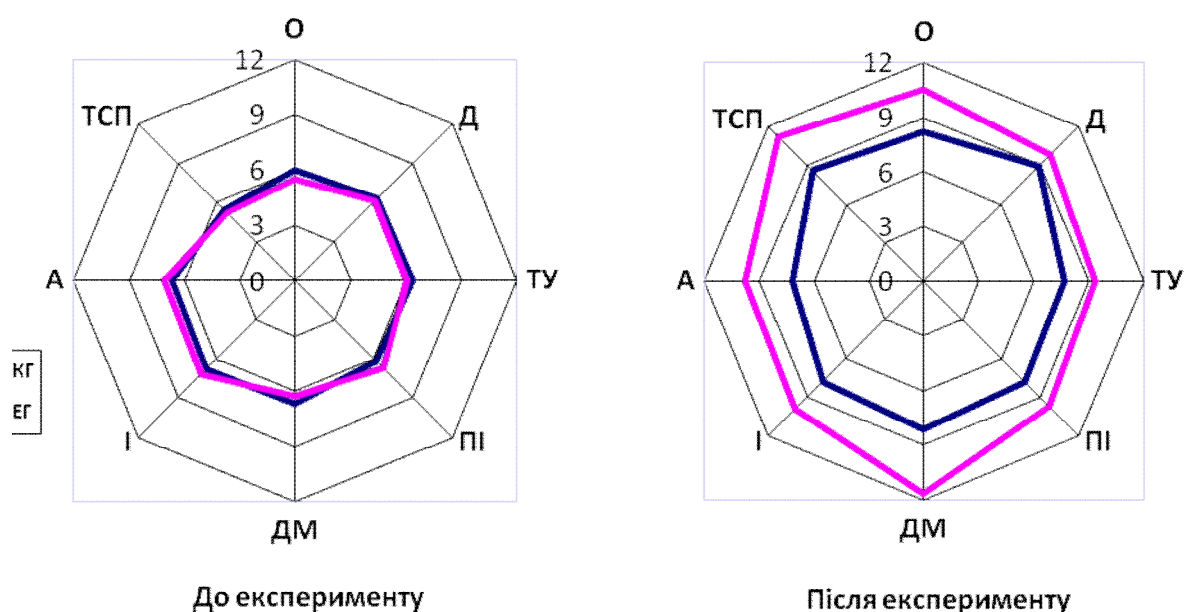
вираженості зріс на 15,6 %, тоді як в експериментальній групі цей показник збільшився на 29,5%; кількість викладачів зі ступенем готовності вище середнього залишилася практично без зміни, а з середнім – пропорційно зменшилася в обох групах. Якщо розглядати картину в цілому, то з рис. 5 видно, що професійно-особистісна готовність слухачів у експериментальній групі значно вища, ніж у контрольній, а її динаміка зростає майже вдвічі (в 1,9 разів). Це свідчить про те, що запропонована методика розвитку педагогічної майстерності ефективніша за традиційну систему підвищенню кваліфікації викладачів.

Отже, зміна ступеня професійно-особистісної готовності слухачів експериментальних і контрольних груп підтвердила доцільність обґрунтованих педагогічних умов і нашої методики. У результаті більшість – 51,3 % слухачів експериментальної групи гарантовано досягають рефлексивного рівня педагогічної майстерності. Такі викладачі орієнтовані на результат, вони бездоганно забезпечують проектування, організацію й управління навчальним процесом. Ці викладачі працюють інтенсивно і захоплено, успішно опановуючи нові технології, домагаються високих досягнень у навчальній роботі. У них практично не буває проблем з організацією учнівського колективу. Вони використовують різні методи і засоби, надаючи особливого значення логіці заняття, його змісту і дисципліні учнів, необхідній для плідної роботи впродовж усього курсу. Однак часто викладачі цього рівня педагогічної майстерності занадто суворі та підкреслено офіційні з учнями, прагнуть відсторонитися від їхніх особистих проблем і переживань, тому, навчаючись під їх керівництвом, учні можуть відчувати деяку напруженість, відчуженість і страх.

4. Для дослідження ***професійно-педагогічної креативності*** викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю, що відповідає творчому рівню сформованості педагогічної майстерності (впровадженню та застосуванню освітніх інновацій), використовувався модифікований тест “Креативність” Н. Вишнякової [2], який дозволяє виявити ступінь вираженості творчих схильностей викладача і побудувати психологічний креативний профіль його особистості. Тест охоплював вісім показників: оригінальність педагогічних прийомів і вирішення нестандартних ситуацій, допитливість (зорієнтованість на пошук та оволодіння новими знаннями, засобами, прийомами), творча уява, педагогічна інтуїція, дивергентне педагогічне мислення й уміння вести дослідницько-експериментальну роботу, інноваційність (педагогічна інноваційна діяльність), антиципація (педагогічне передбачення), творче ставлення до кухарської справи та навчання кухарів.

У результаті проведеного дослідження та статистичного опрацювання одержаних даних на основі багатовимірної порівняльної характеристики показників професійно-педагогічної креативності слухачів експериментальної та контрольної груп (80 осіб), які перебували на евристичному етапі розвитку педагогічної майстерності, було з'ясовано, що позитивна динаміка простежується за всіма показниками у слухачів обох груп (рис. 6, табл. 3).

Однак зіставлення результатів тестування (рис. 6) переконує, що креативність як характеристика творчого рівня педагогічної майстерності, яка виявляється у найбільш повному виявленні своїх особистісних можливостей і втілення їх у реальних результатах освітньої діяльності та постійному самовдосконаленні, краще виражена в експериментальній групі. Це свідчить про більш гармонійний розвиток слухачів ЕГ – викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю – у процесі підвищення кваліфікації. Усі показники креативності у слухачів експериментальної групи перебувають у діапазоні 9-12 балів, що відповідає високому ступеню вираженості, а у слухачів контрольної групи – в діапазоні 6-9 балів (середній ступінь). Як видно з рис. 6, найбільше в ЕГ зросло дивергентне мислення і творче ставлення до професії, найменше – творча уява викладачів.



Примітки: О – оригінальність, Д – допитливість, ТУ – творча уява, ПІ – педагогічна інтуїція, ДМ – дивергентне мислення, І – інноваційність, А – антиципація, ТСП – творче ставлення до професії

Рис. 6. Динаміка розвитку професійно-педагогічної креативності викладачів спецдисциплін – слухачів курсів підвищення кваліфікації

Таблиця 3

Результати сформованості професійно-педагогічної креативності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю (формувальний етап)

Групи	Оцінювання	Середні показники креативності							
		О	Д	ТУ	Ш	ДМ	І	А	ТСП
КГ	на початку	6	6,3	6,4	6,2	6,7	6,8	6,7	5,4
	наприкінці	8,2	8,9	7,7	7,8	8,1	7,8	7,2	8,6
	Δ	2,2	2,6	1,3	1,6	1,4	1,0	1,5	3,2
ЕГ	на початку	5,5	6,1	6	6,7	6,3	7,2	7,1	5,2
	наприкінці	10,5	9,8	9,4	9,7	11,6	9,9	9,8	11,2
	Δ	5,0	3,7	3,4	3,0	5,3	2,7	2,7	6,0

Аналіз систематизованих результатів тестування (табл. 3) показує, що за всіма показниками зростання креативності в експериментальній групі вище: у 2,3 рази – за оригінальністю, в 1,4 – за допитливістю, у 2,6 – за творчою уявою, в 1,9 – за педагогічною інтуїцією, у 3,8 – за дивергентним мисленням, у 2,7 – за інноваційністю, в 1,8 – за антиципацією, в 1,9 – за творчим ставленням до професії. У середньому за всіма показниками креативності навчання в ЕГ ефективніше у 2,3 рази.

Результати оцінювання, систематизовані за кількістю викладачів із різним ступенем вираженості креативності, подані на рис. 7.

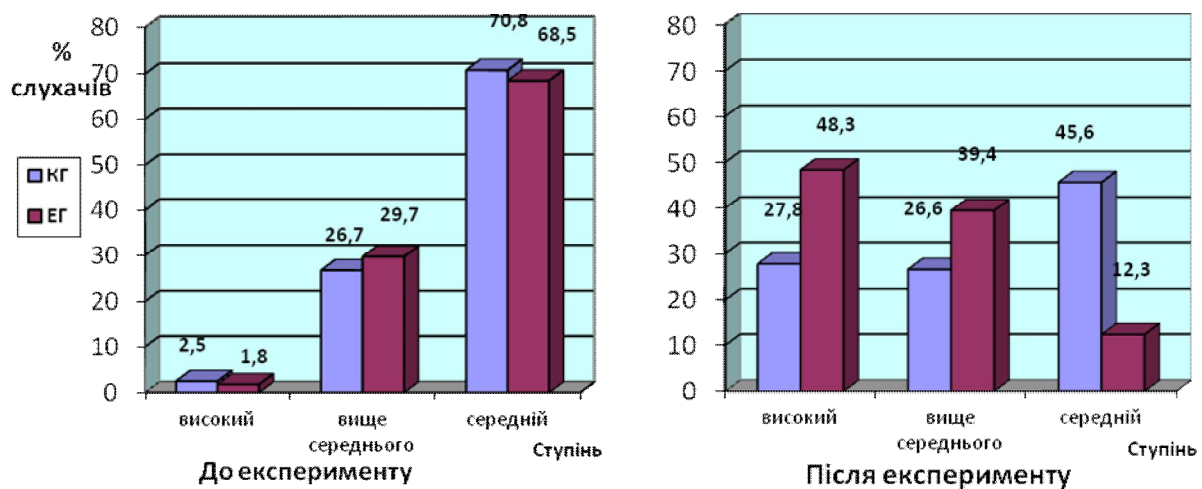


Рис. 7. Динаміка розвитку професійно-педагогічної креативності у викладачів спецдисциплін – слухачів курсів підвищення кваліфікації

Як видно з рис. 7, кількість слухачів із високим ступенем вираженості професійно-педагогічної креативності зросла в експериментальній групі на 46,5 %, а в контрольній – на 25,3%; кількість виклада-

чів зі ступенем готовності вище середнього в ЕГ зросла а 9,7 %, а в КГ залишилася практично без змін. Це ще раз підтверджує ефективність нашої методики та педагогічних умов.

Викладачі спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю з високим ступенем креативності, за нашими спостереженнями, не лише спроможні до створення та впровадження інноваційних технологій професійної підготовки, вони відрізняються чуйністю, педагогічним тактом, покликанням до освітянської діяльності, доброзичливим ставленням до учнів і колег, прагненням поділитися своїми напрацюваннями та не припиняти самовдосконалення у професії. Водночас викладачі з розвинутою на творчому рівні педагогічною майстерністю здатні самостійно розробляти авторські системи діяльності, критично їх оцінювати і коригувати, а також добре розуміють, де, як і чому їм далі навчатися, продовжуючи розвивати компоненти власної майстерності. Відзначимо ще раз, що досягнутий рівень професійної майстерності не можна вважати завершеним і встановленим назавжди; навпаки, під впливом багатьох чинників він змінюється і без постійного саморозвитку швидко знижується. З урахуванням цього дуже важливо, щоб процес розвитку педагогічної майстерності у викладачів не закінчувався із завершенням експерименту, а був постійним, завжди мав творчий характер, розвивав потенціал педагогічних працівників у активній самореалізації та творчій професійно-педагогічній діяльності в освітньому середовищі.

Зрозуміло також, що одні лише курси підвищення кваліфікації (82 год., з них 24 год. – курс “Розвиток педагогічної майстерності”) не можуть спричинювати значне зростання педагогічної майстерності викладачів, яке показав експеримент, особливо на евристичному етапі. Вони лише “вивільняють” і “проявляють” за допомогою нашої методики їхні педагогічні здібності та якості, які викладачі накопичують шляхом щоденної безперервної роботи над собою, а також методичної роботи в навчальних закладах. Успіхи, у свою чергу, стимулюють педагогічних працівників до подальшого саморозвитку.

Можемо зробити висновок, що запропоновані педагогічні умови та методика розвитку педагогічної майстерності дозволяють стимулювати прагнення викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю підвищити рівень особистісної зрілості, готовності та професіоналізму, які є результатом самостійного засвоєння й усвідомлення соціально-культурних норм, професійно-педагогічних компетенцій, моральних цінностей тощо і виступають як головний чинник професійного піднесення та самовдосконалення особистості педагога.

Для статистичного підтвердження достовірності отриманих даних використовувався критерій χ^2 . Відповідно до методики перевірки, за кожним із компонентів педагогічної майстерності заповнювалися таблиці й обчислювалися очікувані частоти для двох випадків: на початку та наприкінці експерименту.

У табл. 4 подані підсумкова кількість слухачів контрольних та експериментальних груп курсів підвищення кваліфікації, які досягли високого ступеня вираженості показників, що визначають сформованість педагогічної майстерності за її компонентами.

Таблиця 4

Результати сформованості критеріїв педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю наприкінці експерименту

№ з/п	Критерії педагогічної майстерності	Групи	Всього слухачів у підгрупах	Досягли високого ступеня вираженості	
				осіб	%
1.	Загальнопедагогічна підготовка	КГ	140	9	6,4
		ЕГ	140	27	19,3
2.	Здатність до професійно-педагогічної діяльності	КГ	180	27	15,0
		ЕГ	180	54	30,0
3.	Професійно-особистісна готовність	КГ	120	19	15,8
		ЕГ	120	35	29,2
4.	Професійно-педагогічна креативність	КГ	80	20	25,0
		ЕГ	80	37	46,3

Експериментальне дослідження дало змогу отримати такі результати: кількість слухачів експериментальної групи, які досягли когнітивного рівня сформованості педагогічної майстерності внаслідок застосування обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики, досягла 19,3 %, функціонального – 30,0 %, рефлексивного – 29,2 %, а четвертого, творчого рівня – 46,2 %. У контрольній групі ці показники значно нижчі та становлять відповідно: когнітивного рівня – 6,4 %, функціонального – 15,0 %, рефлексивного – 15,8 %, а творчого – 25,0 %, (рис. 8).

Таким чином, узагальнені результати педагогічного експерименту свідчать про доцільність використання обґрунтованих педагогічних умов і запропонованої методики розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю. У ході педагогічного експерименту в слухачів курсів підвищення кваліфікації, які на-

вчалися за нашою методикою, у порівнянні з контрольною групою було виявлено більш ефективний розвиток критеріїв, які визначають рівень педагогічної майстерності (загальнопедагогічна підготовленість, здатність до професійно-педагогічної діяльності, професійно-особистісна готовність, професійно-педагогічна креативність). У результаті розвитку всіх компонентів педагогічної майстерності (когнітивно-ціннісного, компетентісно-технологічного, рефлексивно-особистісного, творчо-інноваційного) викладачі спецдисциплін ПТНЗ стають спроможними планувати, творчо здійснювати та прогнозувати наслідки власної освітньої діяльності – процесу формування професійно компетентних фахівців кулінарного профілю. Це свідчить про доцільність впровадження запропонованих інновацій у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників для розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю.

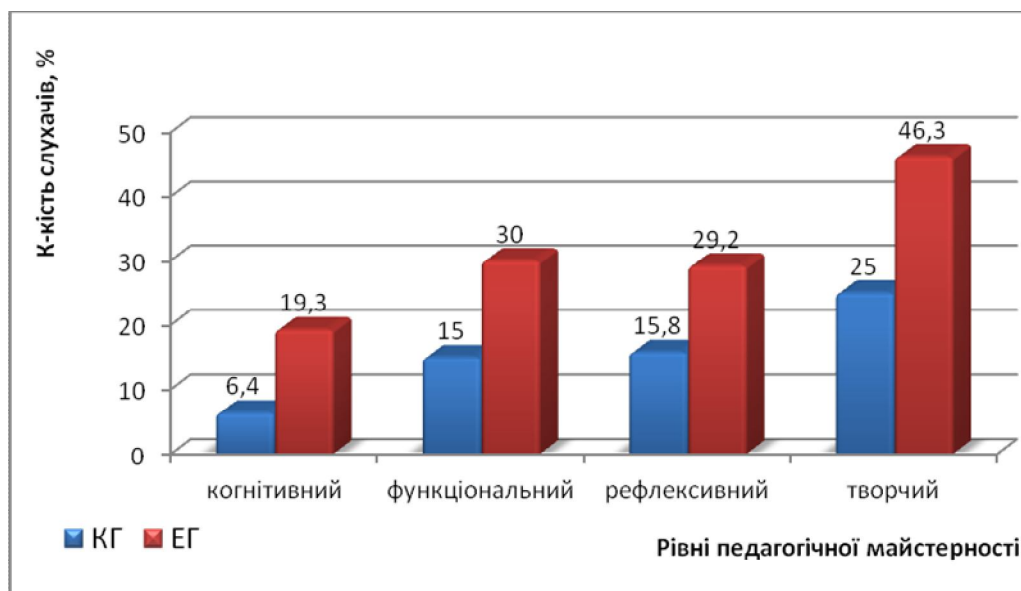


Рис. 8. Динаміка сформованості критеріїв педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю (формувальний етап)

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням діагностичних програм і методик відстеження та коригування процесу підвищення кваліфікації. Подальших досліджень потребує вивчення мотивації, цілісної орієнтації та професійного потенціалу особистості викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю на усіх етапах неперервної освіти, вивчення зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання.

Посилання:

1. Анализ педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профтехучилища : метод. рекомендации / под ред. *Н. В. Кузьминой*. — М. : Высш. шк., 1978. — 121 с.
2. *Вишнякова, Н. Ф.* Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография : в 2-х т. / *Наталья Федоровна Вишнякова*. — Т. 1 : Психология развития творческой личности взрослого человека. — Изд. 2-е, доп. и перераб. — Мн. : ООО “Дебор”, 1999. — 238 с.
3. *Немов, Р. С.* Психология : учеб. для студ. пед. вузов : в 3 кн. — 3-е изд. / *Р. С. Немов*. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 632 с.
4. *Оверко, Н. Я.* Методика розвитку педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю : методичний посібник / *Наталія Оверко*. — Львів : НМЦ ПТО у Львів. обл., 2015. — 45 с.
5. *Оверко, Н. Я.* Педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації / *Наталія Оверко* // Молодий вчений : науковий журнал. — 2015. — № 2 (17) лютого. — Ч. IV. — С. 82-87.

References (transliterated and translated):

1. Analiz pedagogicheskoy deyatelnosti prepodavateley i masterov proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha : metod. rekomendatsii (Analysis of the pedagogical activity of vocational school teachers and trainers : Method. recommendations) / Ed. by *N. V. Kuzmina*. Moscow, 1978. 121 p.
2. *Vishniakova, N. F.* Kreativnaya akmeologiya. Psikhologiya vysshego obrazovaniya : monografiya : v 2-kh t. (Creative Acmeology. Psychology of Higher Education : monograph: in 2 volumes). Vol. 1 : Psychology of development of creative personality of an adult. Minsk, 1999. 238 p.
3. *Nemov, R. S.* Psikhologiya : ucheb. dlya stud. ped. vuzov : v 3 kn. (Psychology: Textbook for students of ped. higher schools : in 3 books. Moscow, 1999. — Book 3 : Psychodiagnostics. Introduction to the scientific psychological research with the elements of mathematical statistics. 632 p.
4. *Overko, N. Ya.* Metodyka rozvytku pedahohichnoi maisternosti vykladachiv spetsdystsyplin PTNZ kulinarnoho profilu : metodychnyi posibnyk (Methods of developing pedagogical skills of specialty subject teachers of culinary vocational schools : method. manual). Lviv, 2015. 45 p.
5. *Overko, N. Ya.* Pedahohichni umovy rozvytku fakhovoi maisternosti vykladachiv spetstekhnolohii u PTNZ kulinarnoho profilu u protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii (Pedagogical conditions of developing professional skills of special technology teachers of culinary vocational schools at advanced training courses). // Young scientist : scientific journal, 2015. № 2 (17) February. Part IV. P. 82-87.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014

Н. Оверко

**Развитие педагогического мастерства преподавателей спецдисциплин
ПТУЗ кулінарного профіля: результати експеримента**

В статье отражены результаты экспериментальной проверки педагогических условий (разработка и внедрение дисциплины “Развитие педагогического мастерства” для повышения квалификации преподавателей; проектирование и применение инновационных форм, методов и технологий развития педагогического мастерства и их применение в процессе повышения квалификации; ориентированность процесса развития педагогического мастерства преподавателей спецдисциплин на актуализацию их потребностей постоянного самосовершенст-

вовання в професійно-педагогічній діяльності; направленість курсів підвищення кваліфікації на гармонічне розвиток кожного з компонентів педагогічного майстерства) і впровадження методики розвитку педагогічного майстерства викладачів спеціальних дисциплін ПТУЗ кулінарного профілю в процесі підвищення кваліфікації. Представлена схема поетапного розвитку педагогічного майстерства викладачів спеціальних дисциплін ПТУЗ кулінарного профілю. Изложено кількісний і якісний аналіз ефективності розробленої методики, проведено перевірку отриманих даних. Порівняння результатів навчання слухачів на курсах підвищення кваліфікації за традиційною системою і наслідків впровадження розробленої методики в відповідності з обґрунтованими педагогічними умовами, спрямованими на розвиток педагогічного майстерства викладачів спеціальних дисциплін ПТУЗ кулінарного профілю, свідчить про доцільність впровадження запропонованих інновацій в систему підвищення кваліфікації педагогів ПТУЗ.

Ключові слова: професійно-технічні навчальні заклади кулінарного профілю, викладач спеціальних дисциплін, педагогічне майстерство, педагогічні умови, курси підвищення кваліфікації.

N. Overko

Development of Pedagogical Skills of Special Subject Teachers of Culinary Vocational Schools: Results of the Experiment

The article presents the results of experimental verification of pedagogical conditions (development and introduction of the “Pedagogical Skills Development” subject to improve the teachers’ skills; design and application of innovative forms, methods and technologies for the pedagogical skills development and their application in the process of training; orientation of development of pedagogical skills of teachers of special subjects on updating their needs for continuous improvement in professional and educational activities; training courses focus on the harmonious development of each component of pedagogical skills) and implementation of techniques of the development of pedagogical skills of special subjects teachers of culinary vocational schools in the process of qualification improvement. The article also presents the scheme of the staged development of pedagogical skills of special subjects teachers of culinary vocational schools. The quantitative and qualitative analysis of the effectiveness of the developed technique is depicted; the obtained data are checked. The comparison of the results of training students at advanced training courses in the traditional system and the effects of the introduction of the developed method in accordance with the valid pedagogical conditions aimed at the development of pedagogical skills of special subjects teachers of culinary vocational schools shows the feasibility of implementing the proposed innovations while training vocational schools teachers at advanced training courses.

Key words: culinary vocational schools, teacher of special subjects, pedagogical skills, pedagogical conditions, advanced training courses.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор А. В. Литвин

УДК 371:004:336.71

Галина Кравчук

ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА БАЗІ АВТОМАТИЗОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ І ТЕХНОЛОГІЙ

Важливою складовою становлення економіки країни є рівень освіченості населення, розвиток освітньої та наукової галузей. Фахівці з вищою освітою займають ключову позицію в українській економіці. Вони складають майже 60% облікової кількості штатних працівників економіки України, зокрема у фінансовій та страховій діяльності – майже 88% [6, с. 31]. Однак соціологічні дослідження (Фонд “Демократичні ініціативи”), проведені в Україні, вказують на невисоку оцінку якості вищої освіти, її слабкий зв’язок із ринком праці. Серед основних проблем – недостатня підготовка студентів до виходу на ринок праці [6, с. 3]. І роботодавці, і випускники сходяться на думці про те, що найважливішими характеристиками, які враховуються при прийомі на роботу, є знання, навички та вміння випускника. Щодо основних причин, чому випускникам вищих закладів освіти (ВЗО) без досвіду роботи складно знайти своє перше робоче місце, думки випускників і роботодавців суттєво відрізняються. Більшість випускників (70%) переконані, що роботодавці відмовляють випускникам через відсутність у них досвіду роботи за спеціальністю. Натомість роботодавці у більшості зауважують, що бар’єрами для прийому на роботу нещодавніх випускників найчастіше стають низький рівень практичної підготовки (59%). Лише після цього іде досвід роботи – 40% [6, с. 68]. Отже, завдання вищої освіти полягає не лише в тому, щоб надати студентам професійні знання. Для успішної фахової діяльності необхідно сформувати вміння, які проявляються у спроможності розв’язувати життєві та професійні проблеми, здатності до спілкування в полікультурному середовищі, практичні навички використання сучасних автоматизованих інформаційних технологій.

Досвід розвинених країн світу показує, що досягнути збалансованості освітньої системи і потреб економіки можна лише за умов тісної співпраці всіх зацікавлених сторін: державних органів, системи професійної освіти та навчання, роботодавців і працівників [2]. Спільними для українського ринку освіти та ринку праці є відсутність аналізу та прогнозу про кількість і кваліфікацію необхідних економіці працівників, гнучкої системи визначення кваліфікації, а також слабкий зв’язок ВНЗ із потенційними роботодавцями для своїх випускників [3].

З метою забезпечення відповідності підготовки фахівців потребам ринку праці учасники відкритого майданчика “Стратегія реформування освіти в Україні: погляд бізнесу” рекомендують такі заходи: розподіл відповідальності за професійну орієнтацію між освітніми закладами та бізнесом; розроблення та реалізація програм, спрямованих на популяризацію професій, які необхідні на ринку праці; активне впровадження дуальної системи навчання в освітніх закладах (поєднання навчання в навчальному закладі та на виробництві); популяризація позитивних практик партнерств бізнесу й освітніх закладів щодо забезпечення відповідності підготовки фахівців потребам роботодавців; підвищення кваліфікації викладачів у частині практичної підготовки. Створення умов для підвищення кваліфікації викладачів безпосередньо на підприємствах [7].

Отже, створення належного зв'язку між ринком праці та ВНЗ є одним із важливих напрямів реформування вищої освіти України.

Мета статті – обґрунтувати актуальність і доцільність практичного навчання у ВНЗ для формування професійних компетенцій майбутніх фахівців, запропонувати впровадження практичного навчання як один із напрямів співпраці навчальних закладів і роботодавців із метою посилення практичної складової підготовки фахівців, розглянути можливості й організацію практичного навчання у ВНЗ економічного профілю на базі автоматизованих інформаційних систем і технологій, які застосовуватимуться у майбутній професійній діяльності випускників.

За даними українських і зарубіжних учених, академічна успішність не завжди корелює з практичною успішністю, у тому числі з успішністю професійної діяльності [4, с. 48]. З метою підвищення якості професійного навчання ВНЗ мають забезпечити трансформацію знань з окремих дисциплін у конкретні практичні компетенції.

У Львівському інституті банківської справи Університету банківської справи Національного банку України (ЛІБС УБС НБУ) цю проблему вирішують шляхом запровадження системи практичного навчання на базі автоматизованих інформаційних систем і технологій, які широко застосовуються у фінансово-кредитній системі та на підприємствах різних форм власності. Таке навчання спрямоване на те, щоб закріпити та поглибити теоретичні знання студентів із питань банківської діяльності та сучасних інформаційних технологій, фінансів і кредиту, обліку й аудиту, управління персоналом і економіки праці; набути навичок самостійної роботи із законодавчою та нормативно-правовою базою України, ділового спілкування, роботи з клієнтами банківських установ; виробити первинні навички оформлення та перевірки фінансових документів; опану-

вати сучасними методами організації та виконання фінансової роботи на підприємствах різних форм власності; навчитися застосовувати сучасні інформаційні технології у навчальній і професійній діяльності; набути практичного досвіду роботи з програмним забезпеченням, яке використовується у фінансово-кредитних установах; виховати потребу систематичного поповнення своїх знань для їх практичного застосування; підготувати студентів до проходження виробничої практики.

Однією з форм практичного навчання є комплексні заняття для студентів напряму підготовки “Фінанси і кредит” (спеціалізації “Банківські технології і процеси”, “Фінанси”, “Облік і аудит”), метою яких є посилення міждисциплінарних зв’язків, закріплення і поглиблення теоретичних знань і вмінь із дисциплін циклу професійної підготовки, формування практичних навичок виконання завдань фахової діяльності, зокрема в середовищі автоматизованих інформаційних систем.

Комплексні заняття проводяться у вигляді ділової гри, яка передбачає виконання з відображенням в інформаційній базі таких робіт: підготовка й оформлення документів, необхідних для виконання банківських чи господарських операцій; реєстрація клієнтів банківської установи (юридичної чи фізичної особи); відкриття розрахункового (поточного, депозитного, позичкового) рахунку підприємства в банку в національній (або іноземній) валюті; внесення грошових коштів на рахунок у банку юридичною особою; отримання грошових коштів із розрахункового рахунку через касу банку юридичною особою; оброблення касових документів; оплата товарів і послуг із розрахункового рахунку банку; оброблення документів у системі “клієнт – банк”; оформлення кредитних операцій; отримання кредиту в банку юридичною особою.

Перелічені види робіт студенти мають можливість виконувати у середовищі автоматизованих інформаційних систем “Клієнт – банк”, “1С: Підприємство 8. Бухгалтерія для України”, систем автоматизації банку (САБ) “Scrooge” та “Б2”, які впроваджені й адаптовані до навчального процесу (рис. 1). Зазначимо, що система “Клієнт – банк” (“Client – Bank” System) – це форма банківського обслуговування клієнтів, побудована на використанні інформаційних технологій, що забезпечують клієнтам можливість дистанційного отримання фінансової інформації та управління банківськими рахунками [1]. САБ – інформаційна система, призначена для комплексної автоматизації банківської діяльності, є повноцінним інструментом ведення банківського бізнесу та дозволяє автоматизувати широкий спектр бізнес-процесів і фінансових інструментів банку. “1С: Підприємство 8. Бухгалтерія для України” – це багатофунк-

ціональне програмне забезпечення економічного призначення, яке забезпечує вирішення всіх бухгалтерських задач в організаціях. Програмний продукт має безліч різноманітних функцій, які допомагають організувати роботу будь-якого підприємства, від найменших до таких великих, як холдинги або корпорації.

Під час комплексного заняття студент виконує “свою” роль відповідно до отриманого завдання і посади, вказаної в ньому. Кожен студент може виконувати роль працівника банку чи підприємства відповідно до структури, поданої на рис. 1. Робоче місце кожного працівника обладнане спеціалізованим програмним забезпеченням (для банківської установи – САБ “Scrooge” або “Б2”, для підприємства – “1С: Підприємство 8. Бухгалтерія для України”) з відповідними до посади правами доступу.

Наведемо приклад типового завдання з теми “Касові операції” для працівника бухгалтерії підприємства та працівника банківської установи [5, с. 20].

Постановка задачі. ВАТ “Фотон” звернувся до банку “Аваль” із проханням видати готівку на операційно-господарські витрати на основі грошового чеку в розмірі 2000 грн. Для виконання завдання потрібно: оформити первинний документ – грошовий чек; в САБ “Scrooge” здійснити оброблення грошового чеку та видати готівку з каси банку; оформити банківську виписку і перевірити стан рахунку в САБ “Scrooge”; відобразити операцію поступлення коштів з банку в касу ВАТ “Фотон”.

Підприємство. Ви – бухгалтер з обліку операцій банк-каса. Ваше підприємство має відкритий розрахунковий рахунок у банку. З каси підприємства треба видати певну суму на операційно-господарські витрати працівникам підприємства. Ви повинні: визначити залишок грошових коштів на основному розрахунковому рахунку в інформаційній базі програми “1С:Бухгалтерія” та засобами системи “клієнт – банк”; розв’язати задачу в бухгалтерському обліку, визначившись із реквізитами господарської операції; оформити необхідні управлінські та бухгалтерські документи; з’явитися в банк для отримання готівкових коштів згідно з чеком; ще раз перевірити стан розрахункового рахунку в банку засобами системи “клієнт – банк”; відобразити в програмі “1С:Бухгалтерія” господарську операцію поступлення грошових коштів з банку в касу підприємства.

Банківська установа. Ви – менеджер касових операцій. До Вас звернувся клієнт (юридична особа) з метою отримати готівкові кошти. Ви повинні: перевірити надані клієнтом документи; виконати відповідну касову операцію засобами САБ; роздрукувати вихідні касові документи і надати клієнту на підпис.

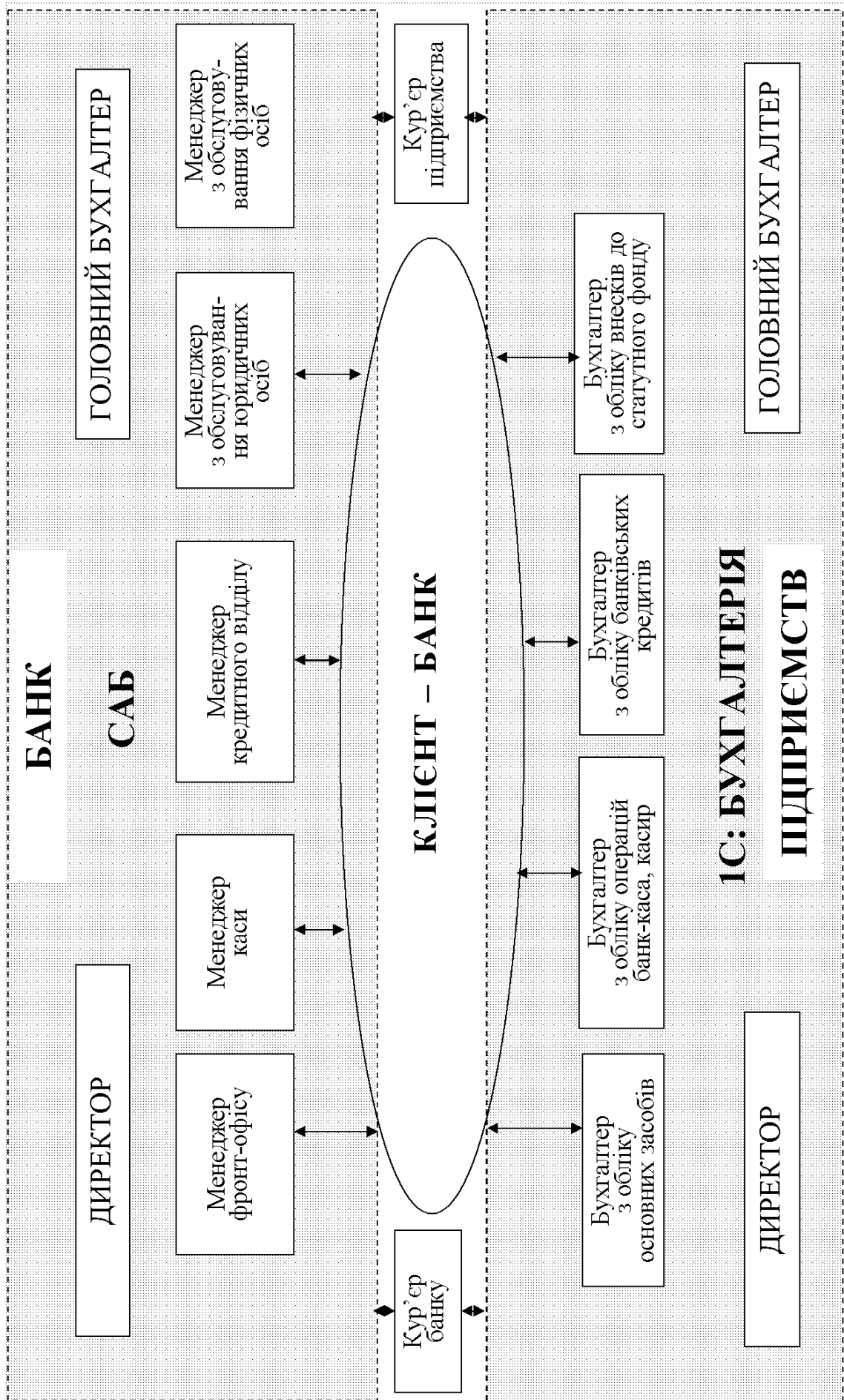


Рис. 1. Структура середовища ділової гри

Як видно з рис. 1, працівники банківської установи та бухгалтерії підприємства мають змогу проводити фінансові операції в режимі реального часу завдяки системі “Клієнт – банк”.

Загалом комплексні практичні заняття проводяться за таким типовим планом:

1. Організаційний момент, під час якого оголошується тема заняття, визначаються робочі місця та програмне забезпечення працівників підприємства та банку.

2. Актуалізація знань студентів із даної теми.

3. Постановка завдання, інструктаж і ознайомлення з ролями.

4. Проведення ділової гри відповідно до схеми, розробленої в методичних рекомендаціях [5]. Самостійна робота студентів у середовищі автоматизованих інформаційних систем.

5. Підведення підсумків ділової гри. Аналіз оформлення первинних документів та результатів їх оброблення. Оцінювання знань студентів.

Варто зазначити, що у ході ділової гри особлива увага звертається на дотримання правил ділового спілкування та культури обслуговування клієнтів банку, стиль спілкування та коректність поведінки у колективі [5, с. 23]. Ці аспекти професійної діяльності також обговорюються й аналізуються при проведенні підсумків заняття.

Таким чином, організація та проведення комплексних практичних занять сприяє формуванню в студентів умінь творчо використовувати здобуті знання на практиці, застосовувати сучасні інформаційні системи та технології для виконання фінансових і господарських операцій, оформляти й аналізувати результати виконаних операцій, а також дає змогу оволодіти навичками ділового спілкування, психологічно адаптуватись до умов фахової діяльності, набути досвіду роботи в колективі, критично оцінювали досягнуте.

Практичне навчання на базі автоматизованих інформаційних технологій, поширених у відповідній професійній галузі, є однією з форм адаптації студентів до умов і характеру їх майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню професійної компетентності, а отже, потребує подальшого розвитку й удосконалення. Безумовно, цю проблему не вирішити без активної співпраці навчальних закладів із бізнесом як у питаннях формування змісту освіти відповідно до потреб ринку праці, так і щодо організації практичного навчання. Можливо, для системи освіти України буде корисним зарубіжний досвід запровадження дуального навчання. Однак створення умов співпраці з бізнесом щодо посилення практичної складової підготовки фахівців,

у тому числі для підвищення кваліфікації викладачів безпосередньо на підприємствах чи в організаціях щодо практичної підготовки, впровадження у навчальний процес автоматизованих інформаційних систем і технологій, актуальних у певній професійній сфері, може дати якнайшвидше хороші результати забезпечення відповідності підготовки фахівців потребам роботодавців.

Посилання:

1. Глосарій банківської термінології. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.bank.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=123649
2. Європейський досвід планування підготовки вищими навчальними закладами затребуваних спеціалістів. Аналітична записка. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/1406/>
3. *Кириченко, І.* Битва за професіоналізм [Електронний ресурс] // Дзеркало тижня. — 2012. — № 33. — Режим доступу : http://dt.ua/SOCIETY/bitva_za_profesionalizm-109104.html
4. *Логвінова, Я.* Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених / *Ярослава Логвінова* // Порівняльно-педагогічні студії. — 2011. — № 3-4. — С. 48-55.
5. Методичні рекомендації щодо проведення комплексних занять з дисципліни “Навчально-ознайомча практика” для студентів денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” (напрямок підготовки “Фінанси і кредит”, професійне спрямування “Банківські технології і процеси”, “Облік і аудит”, “Фінанси”) / *Засада Х. О.* [та ін.]. — Київ : ЛІБС УБС НБУ, 2011. — 32 с.
6. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>
7. Рекомендації учасників відкритого майданчику “Стратегія реформування освіти в Україні: погляд бізнесу”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://csr-ukraine.org/article/>

References (transliterated and translated):

1. Glossary of banking terms [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.bank.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=123649
2. Yevropeyskyi dosvid planuvannya pidhotovky vyshchymy navchalnymy zakladamy zatrebuyanykh spetsialistiv. Analytychna zapyska (European experience in planning education of wanted specialists in higher educational institutions. Analytical notes) [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.niss.gov.ua/articles/1406/>
3. *Kyrychenko, I.* Bytva za profesionalizm (Battle for professionalism) [Electronic resource] // Dzerkalo tyzhnya, 2012. No 33. — Mode of access : http://dt.ua/SOCIETY/bitva_za_profesionalizm-109104.html
4. *Lohvinova Ya.* Obhruntuvania sutnosti kompetentnisnoho pidkhodu v osviti u pratsiakh ukrainskikh i zarubizhnykh uchenykh (Justification of competency-based approach to education in the works of Ukrainian and foreign scholars) // Comparative Pedagogic Studies, 2011. No 3–4. P. 48-55.
5. Metodychni rekomendatsii shchodo provedennia kompleksnykh zaniat z dystsypliny “Navchalno-oznaiomcha praktyka” dlia studentiv dennoi formy navchannia osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia “bakalavr” (napriam pidhotovky “Finansy i kredyt”, profesiine spriamuvannia “Bankivski tekhnolohii i protsesy”, “Oblik i audyt”, “Finansy”) (Methodical recommendations for conducting the complex lessons of ‘Introductory Educational Practice’ course for full-time students with the ‘Bachelor’ academic level (aca-

- demic category – ‘Finance and Credit’, specialties – ‘Banking Technologies and Processes’, ‘Accounting and Audit’, ‘Finance’) / *Zasadna Kh. O.* [et.al.]. Kyiv, 2011. 32 p.
6. Proekt stratehii reformuvania vyshchoi osvity v Ukraini do 2020 roku (Project for strategy of reforming higher education in Ukraine until the year of 2020) [Electronic resource]. — Mode of access : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>
 7. Rekomendatsii uchashchym vidkrytoho maydanchyku “Stratehiya reformuvania vyshchoi osvity v Ukraini: pohliad biznesu” (Recommendations by participants of the open space ‘Strategy for reforming education in Ukraine: business vision’) [Electronic resource]. — Mode of access : <http://csr-ukraine.org/article/>

Стаття надійшла до редакції 14.08.2014

Г. Кравчук

Практическое обучение студентов в вузах экономического профиля на базе автоматизированных информационных систем и технологий

В статье обосновано актуальность и необходимость внедрения практического обучения в высшем учебном заведении с целью формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, предложено рассматривать проблемы практического обучения как одного из самых важных направлений сотрудничества учебных заведений и работодателей. Автор предлагает организацию практического обучения в вузах экономического профиля в виде комплексных практических занятий на базе автоматизированных информационных систем и технологий, которые будут применяться в будущей профессиональной деятельности выпускников. Обучение целесообразно проводить методом деловой игры в среде автоматизированных информационных систем, что способствует усилению междисциплинарных связей, закреплению и углублению теоретических знаний и умений студентов по дисциплинам цикла профессиональной подготовки, формированию практических навыков выполнения задач профессиональной деятельности и, в итоге, усилению практической составляющей подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: практическое обучение, профессиональная подготовка, автоматизированные информационные системы и технологии.

Н. Kravchuk

Student’s Practical Trainings at Higher Economic Education Institutions on the Basis of Automated Information Systems and Technologies

This article explains the necessity of integrating practical trainings at higher educational institutions for building competencies of future specialists. Problems of practical training must be reviewed because this is one of the most important directions in cooperation between educational institutions and employers. The author suggests organizing practical trainings at higher economic educational institutions by means of complex practical assignments with the help of automated information systems and technologies to be used by graduates in their future work. Conducting the trainings in the form of business game in the sphere of automated information systems will strengthen inter-science connections, promote assimilation and deepening of theoretical knowledge and competencies related to professional education, as well as develop practical skills for solving work problems. As a result, this method will improve the practical aspect of professional education for future specialists.

Key words: practical trainings, professional education, automated information systems and technologies.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор А. В. Литвин

УДК 378.124:72

Віталій Литвин

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ У ВНЗ

Сучасне розуміння архітектурної освіти передбачає формування майбутнього архітектора як компетентного фахівця, здатного творчо мислити, який володіє розвинутими професійними якостями, відчуває потребу в самоактуалізації, саморозвитку, реалізації свого потенціалу. Водночас, аналіз теорії та практики архітектурної освіти свідчить, що рівень професійної підготовки архітекторів в Україні переважно не відповідає міжнародним стандартам і вимогам інформаційного суспільства, що негативно позначається на продуктах їхньої діяльності.

Українська психолого-педагогічна думка приділяє, на жаль, недостатньо уваги актуальним питанням підготовки фахівців архітектурного профілю, зокрема проблемі їхньої інформаційної культури як важливої складової професіоналізму. Лише окремі питання підготовки архітекторів фрагментарно висвітлені в нечисленних дисертаціях українських дослідників, зокрема Г. Гребенюка, С. Карпової, О. Конопльової, Н. Криворучко, Я. Пундика. Окремі аспекти інформатизації архітектурної освіти розглянуті в дисертаційних роботах О. Ареф'євої, В. Благодінової, Н. Євдокімової, М. Нікольського, Н. Рочегової, В. Соловйової. Серед українських науковців, які розглядають ІКТ у підготовці архітекторів: І. Бірілло, Г. Гайна, Ю. Дорошенко, О. Кащенко, В. Тімохін, В. Товбич. Разом із тим, переважання емпіричних уявлень і методів у архітектурній освіті не дозволяє, незважаючи на накопичений досвід, запропонувати освітню модель, у межах якої були б реалізовані найбільш значущі та продуктивні сучасні ідеї підготовки архітекторів з урахуванням особливостей національних архітектурних шкіл і вимог інформаційного суспільства.

З огляду на це наша дослідно-експериментальна робота спрямовувалася на дослідження механізмів впливу на якість підготовки фахівців-архітекторів інноваційних заходів, запропонованих нами впродовж тривалого дослідження. Динаміка економічного та соціального розвитку, яка висуває нині підвищені вимоги до рівня та якості підготовки архітекторів, водночас переконує, що оптимізувати освітній процес з урахуванням вимог інформатизації архітектурної та навчальної

діяльності можна лише шляхом цілеспрямованого формування інформаційної культури. Стосовно фахівця-архітектора інформаційну культуру розуміємо як культуру пошуку, вибору та сприйняття інформації, знання законів інформаційного моделювання, автоматизованого проектування, правил створення інформаційного повідомлення та професійної комунікації, володіння ІКТ-компетентністю, а також усвідомлення масштабів і динаміки інформаційно-ресурсних систем у галузі архітектури, дизайну та будівництва.

Мета статті полягає у висвітленні отриманих експериментальних даних щодо ефективності формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у освітньому процесі ВНЗ і перевірки гіпотези про те, що її формування можна забезпечити в разі: оновлення змісту професійної освіти з урахуванням особливостей діяльності фахівців цього профілю в інформаційному суспільстві; застосування ІКТ, які сприяють набуттю досвіду роботи з інформацією, комп'ютерною технікою та готовності застосовувати сучасні методи професійної діяльності; розвитку в студентів і викладачів мотивації до оволодіння новітніми технологіями в галузі інформаційного моделювання та проектування, прагнення до самостійної роботи та подальшої самоосвіти.

Експериментальна робота ґрунтувалася на методиці організації педагогічних досліджень С. Гончаренка, В. Загвязінського, А. Киверялга, Н. Кузьміної, Д. Новікова, П. Образцова, С. Сисоевої та ін. [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10] і проводилася упродовж 2011–2015 рр. у п'яти ВНЗ України, передусім, у Національному університеті “Львівська політехніка”. Для діагностики інформаційної культури майбутніх архітекторів в освітньому процесі ВНЗ було обґрунтовано та використано комплекс критеріїв: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, емоційно-комунікативний, рефлексивно-творчий. Оцінюючи динаміку зростання складових інформаційної культури, ми використовували низький, задовільний, достатній, високий, творчий рівні її сформованості.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що у 2011 р. творчого рівня розвитку інформаційної культури досягли 7,2 % студентів випускного курсу спеціальності 06010201 “Архітектура будівель і споруд”, високого рівня – 16,8 %, достатнього – 24,0 %, задовільного – 39,2 % та низький мали – 12,8 % студентів. Загалом студенти ВНЗ не мають чіткого уявлення про сутність, зміст, структурні компоненти, показники та рівні вияву інформаційної культури; більша частина з них не володіє навичками об'єктивного аналізу й оцінювання власних інформаційних здібностей і готовності до використання раціональних методів опрацювання інформації.

Оцінювання інформаційної культури архітекторів (рис. 1) засвідчило, що найкраще розвинутою була спеціальноінформатична складова (14,5 % на творчому рівні та 38,2 % – на високому), організаційно-комунікаційна становила 11,2 % на творчому рівні та 18,6 % – на високому. Найменш розвинутою є науково-дослідницька складова інформаційної культури (немає студентів із творчим рівнем, 56,9 % – на задовільному та 24,5 % – на низькому).

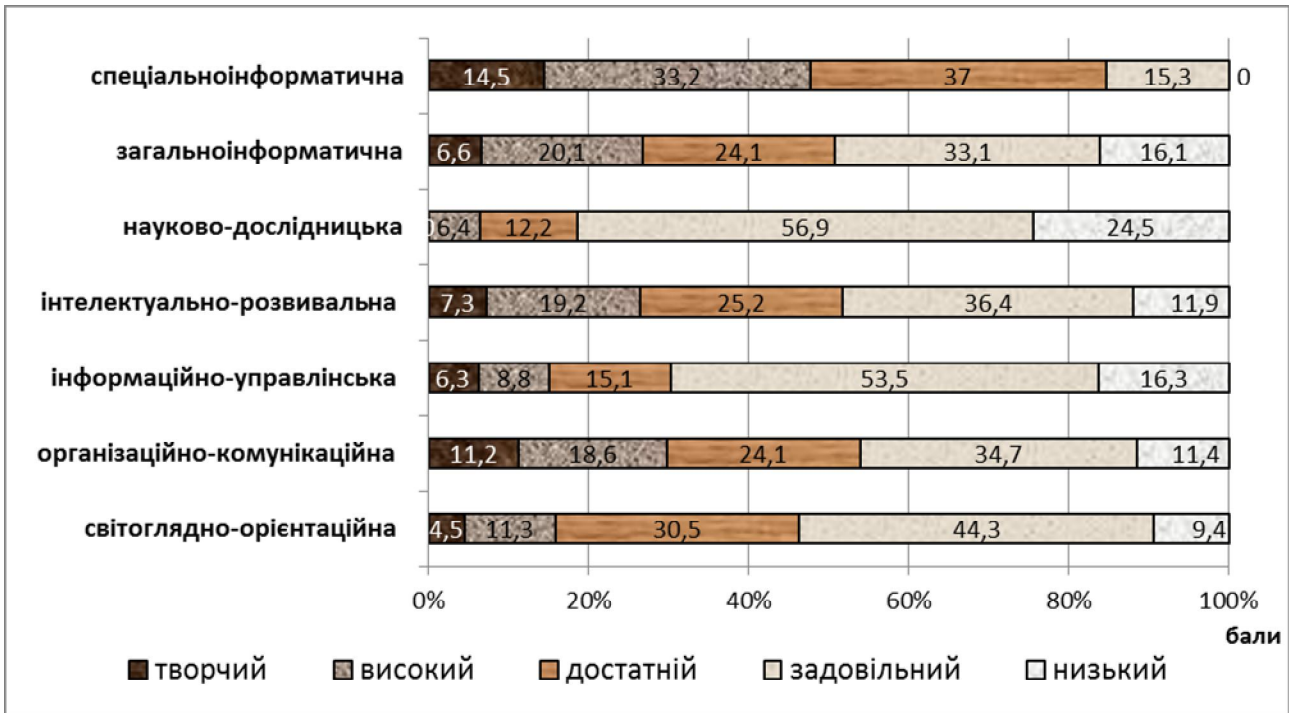


Рис. 1. Сформованість складових інформаційної культури архітекторів на констатувальному етапі (за експертною оцінкою)

Шляхом опитування студентів і викладачів та педагогічного спостереження встановлено, що процес формування інформаційної культури в освітньому процесі ВНЗ архітектурного профілю не є цілеспрямованим, систематичним та особистісно орієнтованим; ні курс “Основи комп’ютерного моделювання архітектурних об’єктів”, ні вивчення інших дисциплін професійного і практичного циклу не сприяють формуванню належної інформаційної культури майбутніх архітекторів. Виявлені проблеми потребують оновлення змісту та принципів організації навчання, а також удосконалення методичного забезпечення. При цьому вважаємо, що рівень інформаційної культури майбутніх архітекторів залежить від педагогічних умов реалізації змісту, форм і методів організації освітнього процесу у ВНЗ. На рис. 2 показано реалізацію авторської системи формування інформаційної культури майбутніх архітекторів.

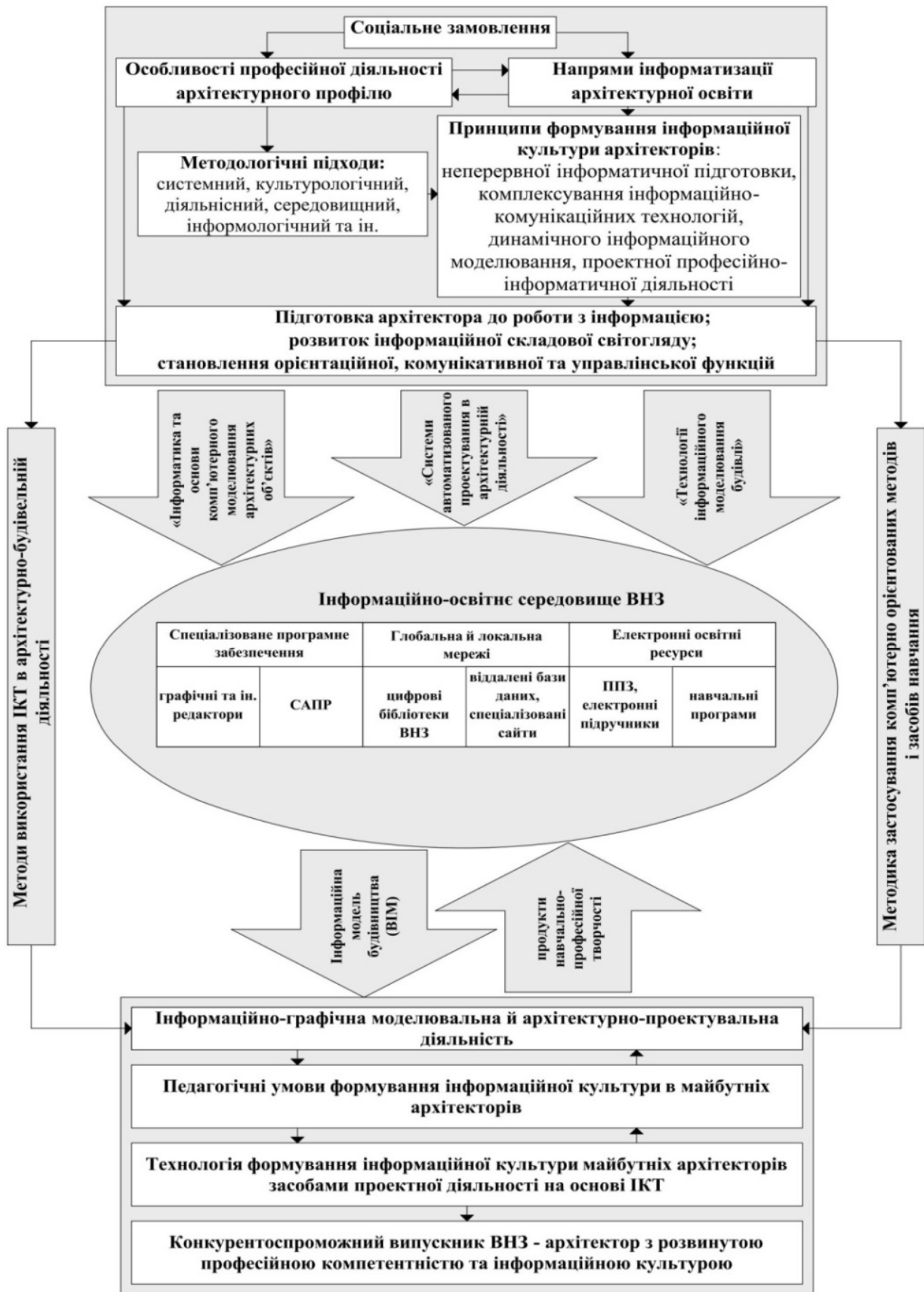


Рис. 2. Схема формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у професійній підготовці ВНЗ

Під педагогічними умовами розуміємо характеристику освітньої системи, що відображає сукупність можливостей, чинників і обставин інформаційно-освітнього середовища закладу, комплексна реалізація яких забезпечує ефективне функціонування та розвиток професійної підготовки в цілому та окремих її компонентів, зокрема формування інформаційної культури майбутніх фахівців [5, с. 63]. Цими умовами є: неперервна інформатична підготовка; комплексне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці, використання засобів інформаційного моделювання в навчанні; спрямованість освітнього процесу на проектну професійно-інформатичну діяльність; підготовка науково-педагогічних працівників архітектурного профілю до формування інформаційної культури студентів [6, с. 139].

Розробляючи технологію формування інформаційної культури студентів ВНЗ, ми брали до уваги специфічні ознаки педагогічних технологій (концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність, алгоритмічність тощо) та враховували сучасні особливості архітектурної освіти, а також неможливість запровадити окремий курс для її вивчення. Вимоги системного, культурологічного, діяльнісного, середовищного, інформологічного й інших підходів, а також принципів навчання зумовили вибір і застосування таких педагогічних технологій: інтегрованого вивчення інформатики, комп'ютерного моделювання та систем автоматизованого проектування; застосування електронних освітніх ресурсів; проектного навчання; дослідницької діяльності студентів. Запропоновані технології забезпечують діалогічні відносини педагогів і студентів, зворотній зв'язок, позитивну емоційну атмосферу навчання та ситуацію успіху в освітньому процесі, спонукають майбутніх архітекторів до усвідомлення себе творчими особистостями.

Для перевірки доцільності обґрунтованих умов і запропонованої технології було проведено формувальний педагогічний експеримент, у якому взяли участь студенти 2-4-го курсів спеціальності “Архітектура будівель і споруд” і викладачі п'яти ВНЗ. Попереднє вибіркоче спостереження дало змогу визначити чисельність репрезентативної вибірки – 250 студентів (із них 125 – контрольної і 125 експериментальної груп). Оцінювання засвідчило однаковий рівень сформованості інформаційної культури студентів-архітекторів у цих групах до експерименту. Результати, отримані після впровадження експериментальних чинників (рис. 3), показують позитивну динаміку змін: кількість студентів із достатнім рівнем в ЕГ зросла на 20,8 %, високим – на 11,2 % і творчим – на 12,8 %, а в КГ – зросла кількість студентів із

задовільним рівнем на 11,2 %, високим – на 2,4 % і творчим – на 2,4 %. У контрольній групі залишилось 12,8 % студентів із низьким рівнем інформаційної культури, а в експериментальній таких лише 4 %. Це дозволяє зробити висновок, що обґрунтовані педагогічні умови та розроблена технологія організації навчального процесу, яка використовувалась в експериментальних групах, більш ефективна, ніж традиційна методика навчання в контрольних групах.

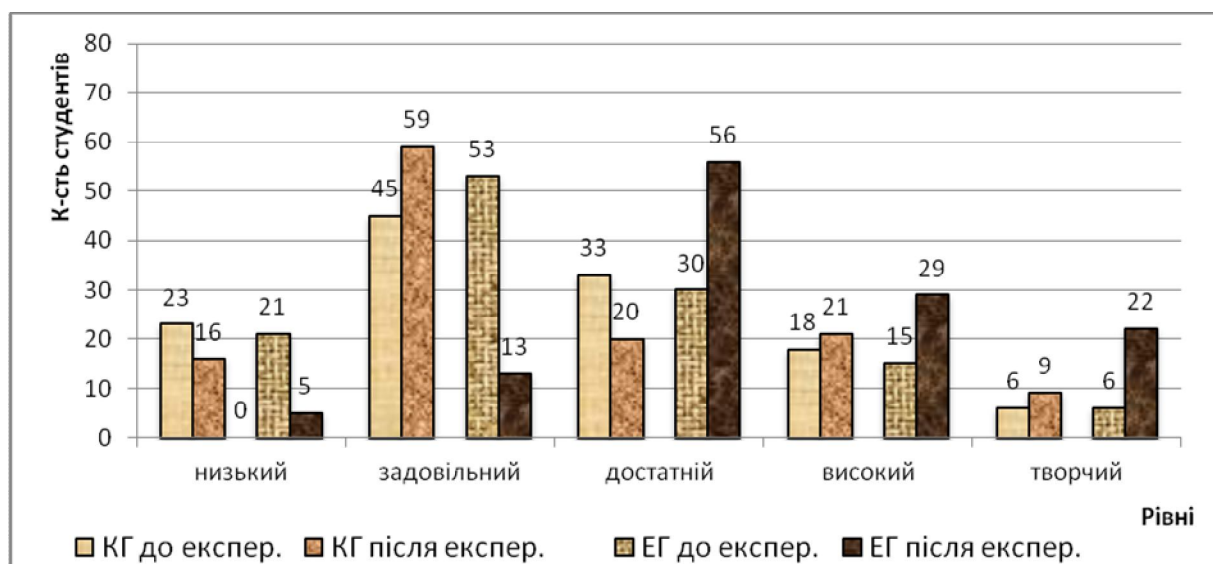


Рис. 3. Розподіл сформованості інформаційної культури студентів-архітекторів у ВНЗ

Для статистичного підтвердження достовірності отриманих даних використовувався критерій Ст'юдента, обчислений у пакеті Statistica 6.0, який підтвердив, що ефект змін зумовлений нашими заходами.

Якість інформаційно-професійної підготовки архітекторів перевірялася за рівнем засвоєння матеріалу навчальної дисципліни “Основи комп'ютерного моделювання архітектурних об'єктів”.

Результати оцінювання успішності студентів після вивчення першої і другої частини курсу подані в табл. 1.

Аналіз розподілу студентів за рівнями успішності (табл. 1) свідчить, що впровадження авторської технології сприяє підвищенню рівню інформатичних знань і вмінь майбутніх архітекторів. В експериментальній групі приріст студентів із відмінними знаннями становить 16 %, а з добримими – 12 %. У контрольній групі ці показники значно менші: 5,6 % і 8 % відповідно. Результати перевірки вірогідності одержаних даних успішності студентів виконані за допомогою програми Statistica 6.0. Різницю між розподілами значень успішності контрольної та експериментальної груп із дисципліни “Основи комп'ютерного моделювання архітектурних об'єктів” визнаємо статистично значущою, а ефективність ком-

плексного застосування ІКТ і використання засобів інформаційного моделювання в навчанні студентів-архітекторів – достовірними.

Таблиця 1

Динаміка успішності студентів контрольних і експериментальних груп із дисципліни “Основи комп’ютерного моделювання архітектурних об’єктів” (формувальний етап)

Групи	Етап контролю	Розподіл студентів за рівнями успішності (бали)							
		88 – 100		71 – 87		50 – 70		0 – 49	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
КГ	3 семестр	23	18,4	61	48,8	36	28,8	5	4,0
	6 семестр	30	24,0	71	56,8	22	17,6	2	1,6
	<i>Приріст</i>	7	5,6	10	8,0	-14	-11,2	-3	-2,4
ЕГ	3 семестр	24	19,2	58	46,4	38	30,4	5	4,0
	6 семестр	44	35,2	73	58,4	8	6,4	–	–
	<i>Приріст</i>	20	16,0	15	12,0	-30	-24,0	-5	-4

Таким чином, застосування новітніх комп’ютерних засобів та інформаційних ресурсів, передусім ІМБ, у професійній підготовці майбутніх фахівців не лише забезпечує формування інформаційної культури, а й сприяє підвищенню якості навчальної діяльності, інтерактивності педагогічної взаємодії, професійній спрямованості та наступності навчання, урізноманітненню форм і методів подання навчальної інформації [4, с. 40-41].

Щоб визначити, чи можуть архітектори-випускники ВНЗ застосовувати на практиці отримані у процесі професійної підготовки інформаційні знання, вміння і навички, визначався кореляційний зв’язок між інформаційною культурою студентів і їхніми оцінками за виконання дипломного проекту. Порівнювалося, як впливає розвиток інформаційної культури на оцінки, які одержують студенти під час випускної кваліфікаційної дипломної роботи, після якої випускникам присвоюється кваліфікація бакалавра архітектури (рис. 4). З рис. 4 видно, що рівень професійної кваліфікації випускників у цілому відповідає рівню сформованості їхньої інформаційної культури. При цьому можна прослідкувати значний позитивний вплив спеціальноінформатичної компетентності на проектно-професійну підготовленість майбутніх архітекторів.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу (надбудова “Аналіз даних” із табличного редактора MS Excel) виявлено, що рівень інформаційної культури збігається з рівнем професійної кваліфікації випускників, що свідчить: на підвищення професійної кваліфікації випускників за спеціальністю “Архітектура” впливає саме формування інформаційної культури. Таким чином, підтверджується теза

про доцільність формування інформаційної культури як інструмента навчальної та професійної діяльності.

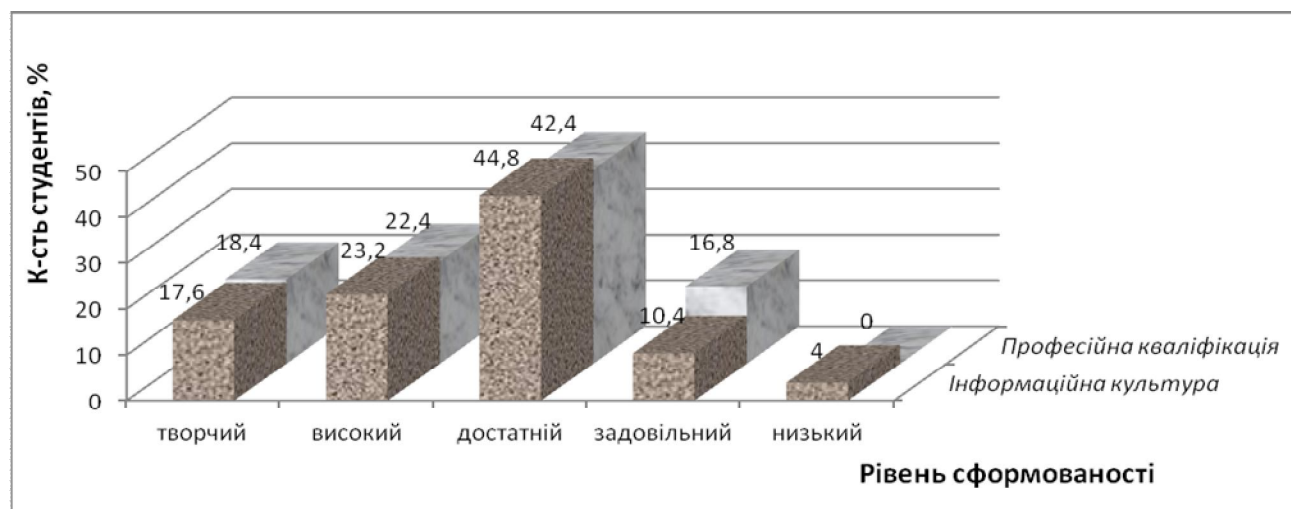


Рис. 4. Співвідношення рівня сформованості інформаційної культури та професійної кваліфікації випускників за спеціальністю “Архітектура” (експериментальна група)

Результати формувального етапу експерименту показали ефективність обґрунтованих педагогічних умов і розробленої технології. Це підтверджує перевірка складових інформаційної культури архітекторів у експериментальній групі наприкінці дослідження (рис. 5): спеціальноінформатична складова інформаційної культури – 34,5 % на творчому рівні (зростання на 20 %); науково-дослідницька складова інформаційної культури (6,9 % студентів із творчим рівнем, 14,4 % – із задовільним); інтелектуально-розвивальна складова – 21,1 % на творчому рівні та 29,5 % – на високому (зростання на 13,8 % і на 10,3 % відповідно). За нашими даними, на приріст рівня інформаційної культури майбутніх архітекторів найбільше впливає підвищення рівня готовності педагогічних працівників до впровадження ІКТ в освітній діяльності, а також комплексне застосування ІКТ у професійній підготовці архітекторів.

Аналіз і узагальнення отриманих даних дає підстави для висновку про те, що зростання кількості студентів із високим і творчим рівнем інформаційної культури є не випадковою варіацією, а закономірним процесом, який зумовлює підвищення якості професійного навчання майбутніх архітекторів.

Порівняння результатів навчання за традиційною методикою та наслідків упровадження розробленої технології організації навчального процесу відповідно до обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на формування інформаційної культури студентів-архітекторів у ВНЗ, дозволяє стверджувати про ефективність інновацій. Таке судження ґрунтується на результатах оцінювання сформованості інформаційної культури

за кожною складовою (світоглядно-орієнтаційною, організаційно-комунікаційною, інформаційно-управлінською, інтелектуально-розвивальною, науково-дослідницькою, загально- та спеціальноінформатичною) у контрольній та експериментальній групах майбутніх архітекторів. Експеримент підтвердив залежність між рівнем інформаційної культури студентів та установкою на сумлінне навчання, позитивне ставлення до професії, безперервну проектну підготовку, творче зростання. Окрім того, підтвердилась ефективність впливу спеціальноінформатичної компетентності на проектно-професійну підготовленість майбутніх архітекторів.

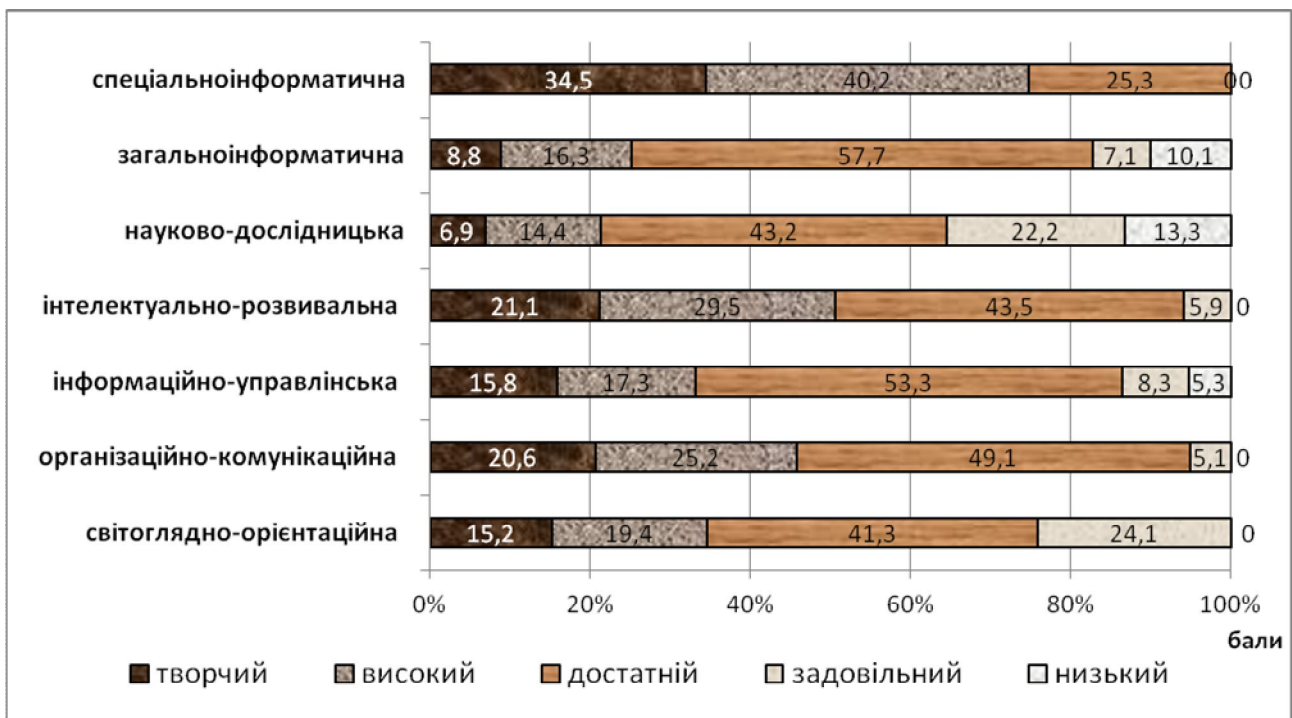


Рис. 5. Сформованість складових інформаційної культури архітекторів в експериментальній групі (за експертною оцінкою)

Пошук нових теоретичних і методичних рішень у професійній підготовці архітекторів потребує подальших досліджень особливостей, тенденцій і принципів інформатизації архітектурної освіти, теоретичного обґрунтування та розроблення дієвих механізмів формування складників професійної культури фахівців-архітекторів, розроблення інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки, які позитивно впливатимуть на ефективність формування інформаційної культури майбутніх архітекторів.

Посилання:

1. Гончаренко, С. У. Педагогічні дослідження : Методичні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. — К., 1995. — 42 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Загвязинский, Р. Атаханов ; 4-е изд. — М. : Издат. центр “Академия”, 2006. — 208 с.

3. *Кыверялг, А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / *А. А. Кыверялг.* — Таллин : Валгус, 1980. — 335 с.
4. *Литвин, А. В.* Інформатизація професійної освіти: предметно-орієнтоване програмне забезпечення / *Андрій Литвин, Віталій Литвин* // Молодь і ринок. — 2010. — № 1-2 (60-61). — С. 38-41.
5. *Литвин, А. В.* Методологічні засади поняття “педагогічні умови” : на допомогу здобувачам наукового ступеня / *А. В. Литвин.* — Львів : СПОЛОМ, 2014. — 76 с.
6. *Литвин, В.* Педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у вищих навчальних закладах / *Віталій Литвин* // Молодь і ринок. — 2012. — № 6 (89). — С. 136-140.
7. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие] / под ред. *Н. В. Кузьминой.* — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. — 172 с.
8. *Новиков, Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). — М. : МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.
9. *Образцов, П. И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования / *Пётр Ильич Образцов.* — С.-Пб. : Питер, 2004. — 268 с.
10. *Сисоєва, С. О.* Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. / *С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук.* — Луцьк : Волин. обл. друк., 2009. — 460 с.

References (transliterated and translated):

1. *Honcharenko, S. U.* Pedagogichni doslidzhennia : Metodychni porady molodym naukovtsiam (Pedagogical research: methodological advice to young scientists). Kyiv, 1995. 42 p.
2. *Zagvyazinskiy, V., Atakhanov R.* Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy (Methodology and methods of psycho-pedagogical research: Tutorial for higher education school students). Moscow, 2006. 208 p.
3. *Kyveryalg, A. A.* Metody issledovaniya v professional'noy pedagogike (Research methods in vocational pedagogy). Tallinn, 1980. 335 p.
4. *Lytvyn, A. V., Lytvyn, V. A.* Informatyzatsiia profesiinoi osvity: predmetno-orientovane prohramne zabezpechennia (Professional Education Informatization : object-oriented software). // Youth and market, 2010. No 1-2 (60-61). P. 38-41.
5. *Lytvyn, A. V.* Metodolohichni zasady poniattia “pedagogichni umovy” : na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia (Methodological bases of “pedagogical conditions” concept : to help applicants for academic degree). Lviv, 2014. 76 p.
6. *Lytvyn, V.* Pedagogichni umovy formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh arkhitektoriv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh (Pedagogical conditions of future architects' information culture formation in higher education). // Youth and market, 2012. No 6 (89). P. 136-140.
7. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие] (Methods of system pedagogical research [Tutorial]). / Ed. by *N. V. Kuz'mina.* Leningrad, 1980. 172 p.
8. *Novikov, D. A.* Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai) (Statistical methods in educational research (typical examples). Moscow, 2004. 67 p.
9. *Obraztsov, P. I.* Metody i metodologiya psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya (Techniques and methodology of psycho-pedagogical research). St. Petersburg, 2004. 268 p.
10. *Sysoieva, S. O., Krystopchuk T. Ye.* Pedagogichniy eksperyment u naukovykh doslidzhenniakh nepererвної profesiinoi osvity : navch.-metod. posib. (Teaching experiment in research of continuous professional education : Teaching-method. guide). Lutsk, 2009. 460 p.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014

В. Литвин

Опытно-экспериментальная проверка эффективности формирования информационной культуры будущих архитекторов в вузах

В статье отражены организация и этапы проведения эксперимента по формированию информационной культуры будущих архитекторов в образовательном процессе вуза. Представлена схема формирования информационной культуры будущих архитекторов в профессиональной подготовке вузов. Изложены результаты констатирующего эксперимента, а также апробации педагогических условий (непрерывная информатическая подготовка, комплексное применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке, использование средств информационного моделирования в обучении, направленность образовательного процесса на проектную профессионально-информатическую деятельность, подготовка научно-педагогических работников архитектурного профиля к формированию информационной культуры студентов) и разработанной автором технологии их реализации (интегрированного изучения информатики, компьютерного моделирования и систем автоматизированного проектирования, применение электронных образовательных ресурсов; проектного обучения; исследовательской деятельности студентов) с целью формирования информационной культуры будущих архитекторов. Изложены количественный и качественный анализ эффективности разработанной технологии, интерпретировано статистическую проверку полученных данных. Сравнение результатов обучения по традиционной методике и последствий внедрения разработанной технологии организации учебного процесса в соответствии с обоснованными педагогическими условиями, направленными на формирование информационной культуры студентов-архитекторов в вузе, позволяет утверждать об эффективности инноваций.

Ключевые слова: информационная культура, будущие архитекторы, высшее учебное заведение, информационно-коммуникационные технологии, архитектурный профиль.

V. Lytvyn

Experimental Verification of Effectiveness of Future Architects' Information Culture Formation at Universities

The article describes the organization and stages of the experiment on formation of future architects' information culture in the educational process of the university. A scheme of future architects' information culture formation while training at higher schools is presented. The article presents the results of ascertaining experiment as well as testing of pedagogical conditions (continuous informatics training, comprehensive application of information and communication technologies in training, the use of information modeling in training, orientation of the educational process to the project professional and informatics activities, preparation of scientific and pedagogical workers of architectural profile for the formation of students' information culture), and the technology developed by the author for their implementation (integrated study of computer sciences, computer modeling and computer-aided design, the use of electronic educational resources, project-based learning, students' research activities) to form future architects' information culture. The article also presents the quantitative and qualitative analysis of the effectiveness of the developed technology and the interpreted statistical verification of the data. The comparison of the results of studying with the use of the traditional methods and the consequences of the introduction of the author's technology of the educational process in accordance with the valid pedagogical conditions aimed at the formation of architecture students' information culture at the university suggests the effectiveness of the innovation.

Key words: information culture, future architects, universities, information and communication technologies, architectural profile.

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

УДК 371:004:6/3/6/4

*Тетяна Підгорна,
Ірина Берест*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ УЧНІВ

Однією з визначальних тенденцій розвитку світового співтовариства є його поступальний рух до інформаційної цивілізації вищого типу. Витоки цієї тенденції слід шукати в посиленні інтеграції людей, їх залежності один від одного, в об'єднувачих процесах у світовій науці, культурі тощо. Наслідком цих факторів є збільшення потреби в обміні повідомленнями як у рамках окремого соціуму, так і в глобальному масштабі. Інформаційні процеси займають центральне місце у виробленні та здійсненні управлінських рішень практично у всіх без винятку сегментах діяльності людства.

Різноманітні інформаційні потоки – найсильніший засіб впливу на людину, суспільство і світ у цілому. Саме тому людству в сучасних умовах потрібні механізми фільтрації, а також інструменти захисту від небажаних інформаційних потоків.

Отже, виникають проблеми стосовно інформаційної безпеки і, насамперед, людини як носія індивідуальних здібностей, характеру, інтересів. Проблеми інформаційної безпеки підростаючого покоління є одними з найважливіших у процесі виховання та навчання.

У педагогічній літературі питання інформаційної безпеки школяра є новими. Однак нині є велика кількість публікацій, у яких розглядається ця проблема: поради для батьків і підлітків щодо організації інформаційної безпеки вдома [2, 3], окремі аспекти підготовки школярів до безпечної роботи в мережі Інтернет [9], організація інформаційної безпеки старшокласників на рівні захисту персональних даних під час роботи в мережі Інтернет [7], педагогічні умови інформаційної безпеки молодших школярів [8], що свідчить про важливість і актуальність досліджуваної проблеми. Підготовка майбутніх учителів інформатики до забезпечення інформаційної безпеки учнів потребує подальшого дослідження з урахуванням тенденцій використання сучасних комп'ютерних і мобільних технологій під час навчання та у повсякденному житті.

Мета статті – на основі аналізу публікацій та враховуючи власний досвід, визначити поняття “інформаційна безпека школярів” та аспекти її організації, визначити шляхи підготовки майбутніх учителів інформатики до забезпечення інформаційної безпеки школярів.

З'ясуємо суть поняття “інформаційна безпека школярів”. Г. Сащук зазначає, що *інформаційна безпека людини* – це стан захищеності людини, різноманітних соціальних груп та об'єднань людей від впливів, за наявності яких проти волі та бажання людей можуть змінюватися їхні психічні стани і психологічні характеристики, модифікуватися їхня поведінка й обмежуватися свобода вибору [11].

Н. Ковалева поділяє інформаційну безпеку на інформаційно-ідеологічну і інформаційно-технічну. Під інформаційно-технічною безпекою розуміють захищеність приватних відомостей особи від випадкових або навмисних впливів природного або штучного характеру, і як наслідок цього – нанесення збитків особі, а під інформаційно-ідеологічною безпекою – захищеність особи від навмисного або ненавмисного інформаційного впливу, що в результаті призводить до порушення прав і свобод у галузі створення, використання та розповсюдження відомостей, користування інформаційною інфраструктурою і ресурсами, суперечить моральним та етичним нормам, що призводить до деструктивного впливу на особистість людини та має негласний (позачуттєвий, неусвідомлений) характер впровадження у суспільну свідомість антисоціальних установок [6, с. 110].

В. Толубка розглядає поняття “інформаційно-психологічної безпеки людини”, розрізняючи рівні розуміння даного поняття [5]. *Інформаційно-психологічна безпека людини* (у вузькому розумінні) – це стан захищеності психіки людини від негативного впливу, який здійснюється через вплив деструктивних інформаційних матеріалів на свідомість і (або) підсвідомість людини, що приводить до неадекватного сприйняття нею дійсності.

Інформаційно-психологічна безпека людини (в широкому розумінні) – це: належний рівень теоретичної та практичної підготовки особистості, за якого досягається захищеність і реалізація її життєво важливих інтересів і гармонійний розвиток незалежно від наявності інформаційних загроз; здатність держави створити можливості для гармонійного розвитку й задоволення потреб людей в інформаційних матеріалах, незалежно від наявності інформаційних загроз; гарантування, розвиток і використання інформаційного середовища в інтересах суспільства і кожної людини; захищеність від різного роду інформаційних небезпек [5, с. 56].

На основі аналізу розглянутих тлумачень інформаційної безпеки людини можна зробити висновки, що інформаційну небезпеку становлять інформаційні загрози, що поширюються в інформаційному просторі. *Інформаційні загрози* (у вузькому розумінні) – це сукупність

умов і факторів, що небезпечні для життєво важливих інтересів людини, суспільства, держави в інформаційній сфері [4].

Інформаційні загрози (у широкому розумінні) – це: інформаційний вплив (внутрішній або зовнішній), за наявності якого створюється потенційна або актуальна (реальна) небезпека зміни напряму або темпів прогресивного розвитку держави, суспільства, індивідів; небезпека заподіяння шкоди життєво важливим інтересам людини, суспільства, держави шляхом інформаційного впливу; сукупність чинників, що перешкоджають розвитку і використанню інформаційного середовища в інтересах людини, суспільства й держави [4].

Унікальною особливістю інформаційних загроз є те, що вони можуть бути як самостійні загрози і поряд з цим є реалізаційною основою інших видів загроз на інформаційному рівні, а часто і їх першопричиною. Інформаційні загрози формуються в інформаційному просторі [5, с. 58].

Розглянувши різні тлумачення інформаційної безпеки людини та врахувавши особливості діяльності підростаючого покоління, під інформаційною безпекою школярів будемо розуміти стан захищеності основних інтересів учнів від загроз, викликаних інформаційним впливом на психіку та соціокультурний розвиток різними соціальними суб'єктами й інформаційним середовищем суспільства, у тому числі освітнім. Під основними інтересами учнів у даному контексті розуміють реалізацію конституційних прав на отримання якісної освіти, що спрямована на формування інформаційної культури учнів, їх фізичного й інтелектуального розвитку, на забезпечення особистісної безпеки, на підвищення якості та рівня життя [10].

Одним зі шляхів забезпечення інформаційної безпеки школярів є організація безпечного особистісного інформаційного простору як у школі, так і в сім'ї. В організації безпечного особистісного інформаційного простору Ю. Богатирьова [1] визначено такі групи заходів інформаційної безпеки школярів: правові, технічні та програмні, виховні й організаційні, моральні й етичні, захист психіки та здоров'я дитини. Розглянемо їх детальніше.

Правове забезпечення – це спеціальні закони й інші нормативні акти, правила, процедури та заходи щодо забезпечення особистісного інформаційного середовища учнів на законодавчій і правовій основі для реалізації єдиної державної політики у сфері захисту дітей від інформаційних матеріалів, що завдають шкоди їх здоров'ю та психіці [1].

На основі українського та міжнародного законодавства у сфері інформаційної безпеки дітей регламентується: захист свідомості дітей від впливу негативного контенту в ЗМІ; заборона трансляції матеріалів негативного змісту в доступний для дітей час; вікова класифікація та маркування інформа-

ційних матеріалів; захист свідомості дітей від негативного впливу рекламної продукції; допустимість вилучення і блокування розповсюдження інформаційних матеріалів злочинного змісту через мережу Інтернет; допустимість обмеження доступу дітей до інформаційних ресурсів мережі Інтернет негативного характеру; взаємодія правоохоронних органів із провайдерами.

Технічне і програмне забезпечення – використання різних апаратних і програмних засобів для перешкоджання нанесенню матеріальної та моральної шкоди людині, зокрема дитині, шкодженню програм Батьківського контролю, мережних фільтрів, технічних засобів захисту даних [1].

Організаційний захист – це регламентація інформаційної діяльності підлітків, контроль за використанням мережевих сервісів і спільнот, що виключає або послаблює нанесення шкоди особистому інформаційному середовищу школяра [1].

Для організації захисту свідомості користувача, зокрема свідомості школярів, від шкідливого інформаційного впливу з мережі Інтернет на рівні програмного забезпечення доцільно здійснювати комплексне застосування програм для захисту комп'ютерної системи від вірусів і шкідливого програмного забезпечення, фільтрування контенту мережі Інтернет, батьківського контролю із застосуванням постійно поновлюваних “чорних” та “білих” списків сайтів.

Моральний та етичний аспект – дотримання школярами під час здійснення інформаційної діяльності норм і правил поведінки в суспільстві, а також мережевої культури й етики, що утворюються з розповсюдженням інформаційних технологій у сучасному інформаційному суспільстві [1].

Виховні заходи щодо забезпечення інформаційної безпеки – формування у підростаючого покоління культури безпеки, відповідальності за здійснені дії в інформаційному просторі, виховання й укріплення духовно-моральних цінностей, патріотизму, готовність батьків і педагогів до прийняття позиції дитини та поваги до її самостійності [1].

Для формування морально-етичних якостей майбутнього члена інформаційного суспільства доцільно проводити виховні години, на яких обговорюються моральні установки, в основі яких лежать 10 заповідей комп'ютерної етики, розроблені Інститутом комп'ютерної етики (Computer Ethics Institute) [12].

Найважливішим аспектом інформаційної безпеки школярів є захист психіки та здоров'я дитини. *Захист психіки та здоров'я дитини* – заходи щодо актуалізації потреб школярів у хорошому здоров'ї, фізичному благополуччі, необхідних для досягнення життєво важливих цінностей, зниження та профілактика комп'ютерної та Інтернет-залежності серед учнів,

педагогічна та психологічна допомога в питаннях зменшення інформаційних впливів та їх шкоди для життєдіяльності школярів [1].

Під час профілактичних дій щодо захисту психіки та здоров'я дитини потрібно враховувати он-лайн небезпеки мережі Інтернет і вікові особливості інтересу дітей до мережі Інтернет, пропонувати дітям альтернативні види діяльності без використання ресурсів мережі Інтернет.

На основі наведеного аналізу поняття “інформаційна безпека школярів” та аспектів її організації можна зробити висновок щодо підготовки майбутніх учителів інформатики до здійснення такої організації: відповідну підготовку важко здійснити в рамках вивчення однієї дисципліни, доцільно здійснювати її під час вивчення більшості дисциплін на основі міждисциплінарних зв'язків. Під час вивчення вікової психології доцільно розглядати не лише вікові психологічні особливості школярів, а також вікові особливості інтересу школярів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Під час вивчення комп'ютерних мереж та Інтернету доцільно розглядати технічні та програмні засоби для захисту даних. Під час вивчення правознавства необхідно розглядати правові аспекти регламентації використання і розповсюдження різноманітних інформаційних матеріалів, у тому числі шкідливого характеру, використання ліцензійних інформаційних ресурсів і програмного забезпечення. Під час вивчення методики навчання інформатики доцільно не лише звертати увагу на методику вивчення відповідного матеріалу, а також готувати майбутніх учителів до реалізації виховної функції шкільного курсу інформатики: формувати культуру спілкування та використання інформаційних ресурсів, передбачати наслідки своїх дій із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, організовувати безпечний інформаційний простір для своєї діяльності.

На рівні магістра студентам доцільно вивчати дисципліну “Інформаційна безпека”. В межах цієї дисципліни розглядаються такі теми:

1. Поняття інформаційної безпеки.
2. Вікові інтереси в галузі інформаційно-комунікаційних технологій.
3. Умови інформаційної безпеки учнів різних вікових категорій.
4. Технічне і програмне забезпечення інформаційної безпеки.
5. Огляд загроз мережі Інтернет щодо інформаційної безпеки школярів.
6. Напрями роботи у школі щодо інформаційної безпеки учнів.
7. Організація безпечного інформаційного простору учнів у школі.
8. Організація особистісного безпечного інформаційного простору учнів.

Приклад завдання до лабораторної роботи з теми “Виховна робота у школі щодо інформаційної безпеки учнів”:

1. Розробити інструкцію для батьків щодо безпечного використання послуг мережі Інтернет дітьми залежно від їхнього віку.

2. Розробити методика проведення позакласного заходу з учнями на тему “Інформаційна безпека людей” (5 – 6 класи, 7 – 9 класи, 10 – 11 класи). Методика виконання завдання: визначити психологічні особливості учнів даного віку; виявити інтереси учнів щодо інформаційних технологій у даному віці (спілкування через соціальні мережі, комп’ютерні ігри, використання комп’ютера для потреб навчально-пізнавальної діяльності тощо); упередити наслідки впливу неконтрольованого використання інформаційних ресурсів на особистість учня; визначити шляхи профілактики негативного впливу неконтрольованого використання інформаційних ресурсів школярами. За отриманими результатами скласти сценарій проведення позакласного заходу в формі інтерактивної гри. Результати виконання завдання: план-конспект заходу, презентація, список використаних джерел.

У процесі навчання у ВНЗ майбутні вчителі інформатики повинні усвідомити важливість питання, пов’язаного з інформаційною безпекою школярів у процесі формування особистості майбутнього члена інформаційного суспільства.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу різних тлумачень поняття “інформаційна безпека людини” враховуючи інформаційні загрози для підростаючого покоління, було визначено поняття “інформаційна безпека школярів”. Визначено, що підготовку майбутніх вчителів інформатики до організації інформаційної безпеки школярів важко здійснити в рамках вивчення однієї дисципліни. Пропонуємо здійснювати таку підготовку під час вивчення більшості дисциплін, зокрема вікової психології, комп’ютерних мереж та Інтернету, правознавства, методики навчання інформатики, інформаційної безпеки, педагогічної інформатики тощо. Враховуючи важливість досліджуваної проблеми, перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення шляхів здійснення підготовки вчителів усіх дисциплін до організації інформаційної безпеки школярів.

Посилання:

1. *Богатырева, Ю. И.* Модель обеспечения информационной безопасности школьников при создании инфобезопасной среды образовательного учреждения / *Ю. И. Богатырева* // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2013. — Выпуск № 3-2. — С. 14-25.

2. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці в віртуальному світі / *І. В. Литовченко, С. Д. Максименко, С. І. Болтівець* [та ін.]. — К. : Вид. ТОВ Видавничий будинок “Аванпост-Прим”, 2010. — 48 с.
3. *Дітковська, Л. А.* Для кого Інтернет може бути небезпечний [Електронний ресурс] / *Л. А. Дітковська* // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2007. — № 3. — Режим доступу : www.ime.edu-ua.net/em3/content/07dladbm.htm.
4. *Жарков, Я.* Небезпеки особистості в інформаційному просторі // Юридичний журнал. — 2007. — № 2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=2554>.
5. Інформаційна безпека держави у контексті протидії інформаційним війнам : навчальний посібник / За загальною редакцією доктора технічних наук, професора, заслуженого працівника народної освіти України генерал-полковника *В. Б. Толубка*. — К. : НАОУ, 2004. — 177 с.
6. *Ковалева, Н. Н.* Информационное право России : учеб. пособие / *Н. Н. Ковалева*. — М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и Ко”, 2007. — 148 с.
7. *Ковальчук, В. Н.* Забезпечення інформаційної безпеки старшокласників у комп’ютерно-орієнтованому навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / *Ковальчук Вікторія Наумівна*. — Житомир, 2011. — 291 с.
8. *Малых, Т. А.* Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Иркутск, 2008. — 27 с.
9. *Полат, Е. С.* Проблемы информационной безопасности в образовательных сетях рунет [Електронний ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения. — Режим доступу : <http://distant.ioso.ru/library/publication/infobez.htm>.
10. *Самтарова, Н. И.* Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / *Н. И. Самтарова* ; — С.-Петербург. акад. последипл. пед. образования. — С.-Пб., 2003. — 215 с.
11. *Сащук, Г.* Інформаційна безпека в системі забезпечення національної безпеки / *Ганна Сащук*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://jourm.univ.kiev.ua/trk/publikacii/satshuk_publ.php.
12. Ten Commandments of Computer Ethics [Електронний ресурс] // Computer Ethics Institute. — Режим доступу : <http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html>.

References (transliterated and translated):

1. *Bogatyreva, Yu. I.* Model' obespechenija informatsionnoy bezopasnosti shkol'nikov pri sozdanii infobezopasnoy sredy obrazovatel'nogo uchrezhdenija (Model of students' information security to create info-safe environment in educational institutions). // *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki (News of Tula State University. Humanitarian sciences)*, 2013. Issue 3-2. P. 14-25.
2. *Lytovchenko, I. V., Maksymenko S. D., Boltivecj S. I.* [et. al.]. Dity v Interneti: yak navchyty bezpetsi v virtual'nomu sviti (Children on the Internet : how to teach safety in the virtual world). Kyiv, 2010. 48 p.
3. *Ditkovska, L. A.* Dlya koho Internet mozhe buty nebezpechnyy (For whom the Internet can be dangerous) [Electronic resource] // *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia (Information Technology and Learning Tools)*, 2007. No 3. — Mode of access : www.ime.edu-ua.net/em3/content/07dladbm.htm
4. *Zharkov, Ya.* Nebezpeky osobystosti v informatsiynomu prostori (Dangers of personality in the media space) // *Yurydychnyi zhurnal. Law Journal*, 2007. No 2 [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=2554> (in Ukrainian).
5. *Informatsiyna bezpeka derzhavy u konteksti protydyi informatsiynym viynam: navchal'nyu posibnyk (Information security of the state in the context of combating in-*

- formation warfare : Tutorial) / Ed. by Doctor of Technical Sciences, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine Colonel-General *V. B. Tolubok*. Kyiv, 2004. 177 p.
6. *Kovaleva, N. N.* Informatsionnoe pravo Rossii: ucheb. posobie (Information Law in Russia : Tutorial) Moscow, 2007. 148 p.
 7. *Kovalchuk, V. N.* Zabezpechennya informatsiynoyi bezpeky starshoklasnykiv u kompyuterno-oriyentovanomu navchalnomu seredovyshchi : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.10 (Information security of senior school pupils in computer-oriented learning environment : Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences). Zhytomyr, 2011. 291 p.
 8. *Malyh, T. A.* Pedagogicheskie usloviia razvitiia informacionnoy bezopasnosti mladshogo shkol'nika : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. (Pedagogical conditions of developing junior schoolchild's information security : Abstract of Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences). Irkutsk, 2008. 27 p.
 9. *Polat, E. S.* Problemy informacionnoy bezopasnosti v obrazovatel'nyh setiakh runet (Problems of information security in Runet educational networks) [Electronic resource]. // Laboratory of Distance Learning. — Mode of access : <http://distant.ioso.ru/library/publication/infobez.htm>
 10. *Sattarova, N. I.* Informatsionnaya bezopasnost' shkol'nikov v obrazovatel'nom ucherezhdenni : diss. ... kand. ped. nauk 13.00.01 (Information security of schoolchildren in an educational institution : Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences: 13). St.-Petersburg, 2003. 215 p.
 11. *Sashchuk H.* Informatsiyna bezpeka v systemi zabezpechennya natsionalnoyi bezpeky (Information security in the national security system) [Electronic resource]. — Mode of access : http://journ.univ.kiev.ua/trk/publikacii/satshuk_publ.php (in Ukrainian).
 12. Ten Commandments of Computer Ethics [Electronic resource]. — Computer Ethics Institute. — Mode of access : <http://computerethicsinstitute.org/publications/tencommandments.html>.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2014

Т. Подгорная, И. Берест

Некоторые аспекты организации информационной безопасности учащихся

В статье подано толкование понятия “информационная безопасность школьников”. Определены аспекты по обеспечению такой безопасности школьников: правовые, технические и программные, воспитательные и организационные, моральные и этические, защита психики и здоровья человека. На основе анализа всех аспектов организации информационной безопасности школьников сделан вывод, что подготовку будущих учителей информатики к осуществлению такой организации целесообразно осуществлять при изучении большинства дисциплин. Подано содержание курса “Информационная безопасность”, которую изучают будущие учителя информатики. Определено, что подготовка будущих учителей информатики к организации информационной безопасности школьников трудно осуществить в рамках изучения одной дисциплины. Автор предлагает проводить такую подготовку при изучении большинства дисциплин, в частности возрастной психологии, компьютерных сетей и Интернета, правоведения, методики обучения информатике, информационной безопасности, педагогической информатики.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационные угрозы, информационно-техническая безопасность, информационно-идеологическая безопасность.

T. Podhorna, I. Berest

Some Aspects of Pupils' Information Security Organization

The article describes the interpretation of the concept of “pupils' information security”. It analyses the measures to ensure the security of pupils: legal, technical and programmatic, organizational and educational, moral and ethical, mental and health protection, and the ways of implementing each of the measures. Based on an analysis of all aspects of the or-

ganization of pupils' information security the authors come to the conclusion that the preparation of future teachers of computer science for the implementation of such an organization should be carried out while studying all the disciplines. The article presents the content of the course "Information Security", which is studied by future teachers of computer science. It is determined that it is difficult to implement the preparation of the future teachers of computer science for the organization of schoolchildren's information security while studying one subject. The authors propose to conduct such training while studying most of subjects, in particular psychology of age, computer networks and the Internet, law, methods of teaching computer science, information security, computer science teaching.

Key words: information security, information threats, information technology security, information and ideological security.

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

УДК 377.3:37.047

Юрій Якімець

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Сучасне виробництво потребує компетентного фахівця, якому притаманні високий рівень фундаментальної технічної підготовки, напружена розумова діяльність і здатність до професійного самовдосконалення. З огляду на необхідність формування в майбутніх техніків-механіків потреби у професійному саморозвитку актуалізується проблема використання в навчанні тих прийомів і методів, які формують уміння самостійно здобувати нові знання, збирати необхідну інформацію, висувати гіпотези, робити висновки. З цією метою у професійній підготовці застосовують ті технології та методи, які дозволяють позитивно вплинути на її результативність. Оцінкою рівня сформованості компетентного майбутнього фахівця в навчальному закладі є якість виконання основного навчального продукту – дипломного проекту.

У галузевому стандарті вищої освіти визначено широкий функціональний спектр напрямів діяльності фахівців автотранспортної галузі, серед яких проектувальна діяльність визнається однією з важливих виробничих функцій. Якість її виконання залежить від сформованості проектувальних умінь у процесі професійної підготовки.

Проблема якісної підготовки майбутніх фахівців різних профілів до проектувальної діяльності розглядалася в таких аспектах: теоретичні основи професійної педагогіки (О. Абдулліна, С. Батишев, В. Симоненко, В.Сластьонін); педагогічні аспекти проектувальної діяльності і формування проектувальних умінь у різних навчальних закладах (І. Брюханова, С. Єлканов, О. Коберник, В. Кошелева, Н. Кузьміна, Н. Кухарєв, В. Радіонов, М. Рогуліна, В. Сидоренко, Н. Соколова, Т. Яковенко) та ін.

Недостатня увага до набуття досвіду професійної діяльності призводить до невідповідності практичної підготовки фахівців автотранспортної галузі в коледжі до потреб роботодавців. Перш за все, ця невідповідність стосується їх невпевненості у здійсненні трудових дій та операцій професійного характеру, низького рівня сформованості вміння аналізувати різні відхилення у роботі обладнання і приймати адекватні рішення, недостатня компетентність щодо застосування су-

часних технологій в обслуговуванні автомобільного складу. З огляду на це актуальною є необхідність удосконалення підходів до формування досвіду проєктувальної діяльності як основи професійної майстерності майбутнього фахівця автотранспортної галузі.

Мета статті – розроблення шляхів оптимізації формування проєктувальних умінь у майбутніх техніків-механіків автотранспортної галузі у процесі підготовки до дипломного проєктування.

Важливим компонентом продуктивного навчання є проєктна діяльність студентів, у результаті якої формуються і розвиваються професійно важливі проєктні вміння. В основі проєктної діяльності лежить система інтегрованих знань, яку студент має навчитися використовувати для вирішення конкретних завдань професійного характеру.

Одним із сучасних засобів навчання, який дозволяє систематизувати знання з різних дисциплін, є інформаційно-комунікаційні технології. Вони закладають інструментальні основи для подальшого формування проєктних умінь і самостійної роботи студентів над розробленням проєктів ще у навчальному закладі. Провідним у цьому процесі є формування вмінь. Уміння – освоєний людиною комплексний спосіб гнучкого й успішного виконання якоїсь дії в нестандартних, незвичайних, різноманітних ситуаціях. В умінні є елементи автоматизму, але в цілому воно завжди здійснюється усвідомлено, за активної участі мислення, залучення до роздумів наявних знань, постійного розумового контролю й оцінок, що відбуваються в даній ситуації. У ньому присутні елементи творчості, віднайдення способів гнучкого пристосування дій, адекватних специфіці ситуації й умов [6]. Властивості умінь – адекватність специфіці ситуації, свідомість, що відповідає обстановці, гнучкість, достатня швидкість виконання, успішність, надійність як стійкість до несподіваного і незвичайного.

Дипломне проєктування виконує низку функцій, які впливають із вимог до підготовки майбутнього фахівця: навчальна, яка спрямована на виконання кожної функції та вміння фахівців, що передбачені ОКХ; інтегруюча, яка потрібна для формування вмінь вирішувати комплексні завдання міжпредметного характеру; систематизуюча, яка впорядковує систему професійних знань, умінь і навичок; контролююча, яка дозволяє встановити рівень підготовленості студента до самостійної фахової діяльності.

Інформація, яка необхідна для виконання дипломного проєктування, формується навчальними дисциплінами та курсовими проєктами, які, перш за все, мають навчальний характер, а також професійною інформацією, яка має проблемний характер і впливає з практики. Навчальний план підготовки фахівця повинен передбачати освоєння тих його функцій, з

якими він стикається під час виконання професійних обов'язків. З цією метою в кожній дисципліні виявляють теми і підтеми, під час вивчення яких освоюються елементи функцій (набуваються компетенції) переважно на практичних заняттях. Завдання, поставлені в дипломному проектуванні, неможливо виконати на основі знань з однієї дисципліни, оскільки їх розв'язання потребує міжпредметних практичних знань. Ці знання пов'язані з конкретною діяльністю у вигляді комплексних завдань.

Оволодіння практичною підготовкою технік-механік починає з вивчення практичних завдань, виробничої практики, яка передбачена процесом навчання, виконання курсового і дипломного проектування. Підготовка майбутнього фахівця до самостійної діяльності й отримання початкового професійного досвіду відбувається через переддипломну практику. Дипломне проектування в підготовці фахівця є інтегруючим чинником для всіх навчальних дисциплін, проектів і практик, тому визначення його змістового наповнення потребує узгодженої роботи всього педагогічного колективу з дотриманням критеріїв оптимізації.

Як зазначає Л. Семущина, під час структурування навчальних дисциплін розумно використати таку послідовність: виділення розділів дипломного проектування; виділення основних розділів навчальних дисциплін з блоку модулів, що виносяться на дипломне проектування; виявлення міжпредметних зв'язків і виділення недоліків розділів дисциплін, що виносяться на дипломне проектування; визначення послідовності розміщення розділів на основі міжпредметних зв'язків [4, с. 74]. Навчання професійної діяльності здійснюється під час практичної підготовки, тому розробка змісту практики має орієнтуватися на: визначення переліку вмінь, які формуються у процесі практики; підбір видів робіт, які забезпечують ці вміння; визначення витрат часу на виконання кожного виду робіт; встановлення взаємних зв'язків змісту практики з навчальними дисциплінами. Логічний зміст вивчення дисциплін враховується міжпредметними зв'язками [2], а види практики зумовлені формуванням професійної компетентності. Ця логіка є основою змісту підготовки до дипломного проектування.

Як показує практика, розробка навчальної документації зводиться до того, що у змісті підготовки фахівця відсутні потрібні практичні роботи, дублюється інформація, не простежуються міжпредметні зв'язки під час формування професійних умінь. Основна причина цього явища пояснюється тим, що складання програми проводиться за кількістю годин, відведених на теоретичні та практичні заняття без урахування послідовності вивчення дисципліни та без орієнтації на основні професійні функції фахівця. Практичні заняття достатньою

мірою не забезпечують формування необхідних практичних професійних умінь і навиків.

Оскільки через різні рівні інтеграції (першим із яких є міжпредметні зв'язки) пов'язується інформація з різних дисциплін і практики та втілюється в дипломному проектуванні, вже виявлення міжпредметних зв'язків на етапі розробки дипломного проектування дає можливість попередити дублювання навчального матеріалу. Ці зв'язки систематизують інформацію і роблять її структурованою, гнучкою та рухомою для усвідомлення студентами. Оптимальний варіант послідовності вивчення дисциплін формує у свідомості студентів систему інтегрованих знань з урахуванням усіх зв'язків.

Зміст дипломного проектування формує цілісну систему знань, умінь і навичок, а також досвіду творчої діяльності, яка забезпечує формування кращих якостей роботи фахівця. Він є визначальним засобом розвитку техніка-механіка впродовж усього періоду навчання. Підготовка студента ґрунтується на загальнодидактичних критеріях: науковості; фундаментальності; доступності; систематичності; єдності навчання; теорії та практики; послідовності; наслідування; індивідуалізації; диференціації; позитивної мотивації; самостійності; свідомості й активності навчання; оптимальності дипломного проектування. Критерії відбору змісту дипломного проектування задають основний напрям для формування фахової системи знань, умінь і навичок. Вони дають можливість ретельно підійти до формування змісту підготовки майбутнього техніка-механіка до дипломного проектування. У структурі підготовки майбутніх фахівців мають місце мотиваційний, знанневий і діяльнісний компоненти, тому критерії відбору змісту навчального матеріалу до дипломного проектування дають можливість наповнити компоненти потрібним змістом.

Структурування відібраного навчального матеріалу щодо виконання дипломного проекту здійснюється на основі таких принципів: *орієнтації на цілісність відображення фахової діяльності* техніка-механіка (експлуатація і ремонт машин), що передбачає інтеграцію знань із нормативних дисциплін, професійної та практичної підготовки; *генералізації знань*, яка полягає у виділенні із заданої сукупності навчального матеріалу різних дисциплін основних знань, спрямованих на формування проєктувальних умінь, необхідних для виконання дипломного проекту; *моделювання логіки викладу навчального матеріалу*, яке залежить від цілей навчання, визначених викладачем на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики; *потенційної надлишкової інформації*, яка є необхідною умовою для формування в пам'яті

майбутніх фахівців ядра професійної інформації, створення якого є кроком до подальшої професійної творчості.

Сучасний фахівець має володіти інформаційною культурою, рівень якої залежить від складності та кількості обов'язків, які доводиться йому виконувати. Без достатнього для сучасного розвитку техніки і технології рівня інформаційної культури неможливо підготувати конкурентоспроможного фахівця. Як зазначає О. Романишина, сьогодні значно зросла роль інформаційної культури у професійній діяльності фахівців технічного профілю, в якій інтегрувалися сукупність компонентів інформаційних знань (мотиви, уміння, навички) та людський чинник (рівень розумових і комунікативних здібностей, вольових рис особистості, рівня потреб). Ефективність структурних елементів інформаційної культури забезпечується інформаційною грамотністю, компетентністю, рефлексією, культуротворчістю [3, с. 12]. Її рівень сформованості залежить від того, в якому середовищі відбувається підготовка майбутніх техніків-механіків, зокрема до дипломного проектування як основного критерію оцінювання рівня якості підготовки.

Якість праці сучасних фахівців оцінюється не лише вміннями, знаннями, але й рівнем прояву кмітливості. Важливим напрямом підготовки майбутніх спеціалістів є виховання в них творчих здібностей, які б знайшли своє практичне застосування вже у процесі навчання у ВНЗ, де формуються вміння самостійно здобувати нові знання, збирати необхідну інформацію, висувати гіпотези, робити висновки. Особлива увага приділяється таким навчальним організаційним формам технічної творчості, як проектно-конструкторська, виробничо-технологічна й експлуатаційна діяльність студентів під час навчання та проходження навчальних і виробничих практик, що дозволяють якісно змінити результативність.

Основною ланкою у формуванні технічної творчості техніка-механіка є проектна діяльність. В основі проектної діяльності лежить система формування технічних понять, просторових уявлень, розширення кругозору, яку студент має навчитися використовувати для вирішення конкретних завдань професійного характеру. Технічна творчість вимагає систематизації знань із різних дисциплін для формування вмінь у процесі самостійної роботи студентів над проектами.

Організація технічної творчості ставить на перший план не результати творчої діяльності, а спонукання учнів до самостійного одержання необхідної інформації, тобто нових знань. Проектувальні вміння надають можливість систематизувати, закріплювати і поглиблювати отримані знання сучасних технологій, комп'ютерних програм тощо.

У технологічному процесі студент має бути постійно зорієнтований на пошук “слабких місць”, тобто таких ланок, які можна вдосконалити. Формування критичного мислення обов’язково має мати проєктувальний характер – побачивши недолік, студент повинен запропонувати способи його усунення на основі раніше отриманих професійних знань.

Важливим поштовхом вперед стає винахідництво та раціоналізація, що значно підвищує продуктивність праці. Народженню й утворенню власних інтелектуальних та емоційних можливостей студентів сприяє процес технічної творчості. Під час складання індивідуальних домашніх завдань з проєктування, конструювання, виготовлення та випробування конкретних виробів технічної творчості проєктувальні уміння розвивають плануально-технологічний процес технічної творчості.

Аналіз структури дипломного проєкту показав, що підвищення ефективності його розроблення можна одержати завдяки оптимальній структурі змісту навчальної інформації, ефективній організації самостійної роботи над ним студентів, використанню можливостей індивідуальних процесів засвоєння студентами інформації та вміння нею оперувати, володінню на достатньому рівні інформаційними технологіями, здатними підвищити якість зберігання і використання потрібної інформації професійного спрямування, організації ефективного поетапного контролю за виконанням етапів дипломного проєкту. Поетапний контроль забезпечує зворотні зв’язки і дає можливість викладачеві вчасно надати консультацію з приводу різних проблем, які виникають у студентів під час роботи над проєктом.

Методика формування проєктувальних умінь у процесі підготовки до дипломного проєктування передбачає два аспекти: змістовий, що стосується відбору знань, і управлінський, який відображає організацію підготовки. Процесуальний аспект проєктування викладачем змісту дипломного проєкту включає: прогнозування кінцевих результатів дипломного проєкту відповідно до його завдань; виділення на кожному етапі його розробки змісту навчальної інформації з конкретної дисципліни і тих умінь, які вона формує; адаптація змісту конкретних дисциплін до потреб дипломного проєктування і розробка на кожному етапі відповідних професійно орієнтованих завдань, які в загальному складають ланцюг конкретних завдань-алгоритмів виконання частини дипломного проєкту. Усі ці завдання мають зберігатися в індивідуальному портфоліо кожного студента. Для його створення можна скористатися інформаційним ресурсом, який би задовольнив усі вимоги до нього, зокрема можливість звертатися до нього в міру потреби. Оскільки хаотичність у виконанні завдань дип-

ломного проекту може бути усунена лише системною роботою, то залучення студентів до створення такого портфоліо цільового призначення необхідно починати вже на першому курсі при ознайомленні з основами професії (“Вступ до спеціальності”).

Методика формування проектувальних умінь у процесі підготовки до дипломного проектування забезпечує інтегративний взаємозв’язок теоретичної складової навчання з виробничою практикою за допомогою дипломного проекту, в якому пов’язані функціональні завдання, які у професійній діяльності має виконувати технік-механік.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у дослідженні шляхів підсилення конструктивно-проектувального компонента професійної підготовки майбутніх фахівців автотранспортної галузі з врахуванням змін змісту професійної підготовки, які викликані запровадженням Національної рамки кваліфікації.

Посилання:

1. *Беляева, А. П.* Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / *А. П. Беляева.* — С.-Пб. ; Радом : Институт профтехобразования РАО, 1997. — 226 с.
2. *Пелешок, Е. Х.* Розвиток ідеї міжпредметних зв’язків у педагогіці та проблема інтегрованого навчання / *Е. Х. Пелешок, О. А. Гордієнко* // Вісник Житомирського педагогічного університету. — 2003. — Вип. 13. — С. 35-37.
3. *Романишина, О. Я.* Шляхи формування інформаційної культури у студентів технічних коледжів // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. — Київ ; Запоріжжя, 2005. — Вип. 36. — С. 107-110.
4. *Семушкина, Л. Г.* Содержание технологии обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст] : учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. — М. : Мастерство, 2001. — 272 с.
5. *Сліпчишин, Л. В.* Інтегративний підхід до вивчення матеріалознавства та гуманітарних дисциплін у вищих професійних училищах машинобудівного профілю : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / *Лідія Василівна Сліпчишин.* — Київ, 2006. — 275 с.
6. *Столяренко, А. М.* Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие для вузов. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 423 с.

References (transliterated and translated):

1. *Belyaeva, A. P.* Integrativno-modul'naya pedagogicheskaya sistema professional'nogo obrazovaniya (Integrative and modular educational system of vocational education). St.-Petersburg, 1997. 226 p.
2. *Peleshok, E. Kh., Hordiienko, O. A.* Rozvytok idei mizhpredmetnykh zviazkiv u pedahohitsi ta problema intehrovanoho navchannia (The development of the idea of interdisciplinary connections in pedagogy and the problem of integrated education). // Bulletin of Zhytomyr Pedagogical University, 2003. Issue 13. P. 35-37.
3. *Romanyshyna, O. Ya.* Shliakhy formuvannia informatsiinoi kultury u studentiv tekhnichnykh koledzhiv (Ways of formation of information culture of technical college students). // Pedagogy and psychology of forming a creative personality: Problems and solutions. Kyiv; Zaporizhzhia, 2005. Issue 36. P. 107-110.
4. *Semushkina, L. G.* Soderzhanie tekhnologii obucheniya v srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniyakh [Tekst] : ucheb. posobie dlya prep. ucherezhdений sred. prof. obra-

zovaniya (The content of technology education in specialized secondary schools [Text]: Tutorial for vocational school teachers. Moscow, 2001. 272 p.

5. *Slipchyshyn, L. V.* Intehratyvnyi pidkhid do vyvchennia materialoznavstva ta humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh profesiinykh uchylshchakh mashynobudivnoho profilu : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 (An integrative approach to the study of materials science and humanities in higher vocational schools of engineering profile: Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences). Kyiv, 2006. 275 p.
6. *Stoliarenko, A. M.* Psikhologiya i pedagogika [Tekst] : ucheb. posobie dlya vuzov. (Psychology and pedagogy [Text]: Textbook for higher schools). Moscow, 2004. 423 p.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2014

Ю. Якимец

Формирование профессиональных умений будущих техников-механиков в процессе подготовки к дипломному проектированию

В статье предлагаются пути оптимизации формирования проектировочных умений у будущих техников-механиков автотранспортной отрасли в процессе подготовки к дипломному проектированию. Показано, что недостаточное внимание к приобретению опыта профессиональной деятельности приводит к несоответствию практической подготовки специалистов автотранспортной отрасли с потребностями работодателей. Определен ряд функций дипломного проектирования (учебная, которая направлена на выполнение каждой функции и умения специалистов; интегрирующая, необходимая для формирования умений решать комплексные задачи межпредметного характера; систематизирующая, которая упорядочивает систему профессиональных знаний, умений и навыков; контролирующая, которая позволяет установить уровень подготовленности студента к самостоятельной профессиональной деятельности). Обосновано, что структурирование учебного материала по выполнению дипломного проекта осуществляется на основе следующих принципов: ориентации на целостность отображения профессиональной деятельности техника-механика; генерализации знаний; моделирования логики изложения учебного материала; потенциальной избыточной информации (является необходимым условием для формирования в памяти будущих специалистов ядра профессиональной информации, создание которого является шагом к дальнейшей профессиональной творчеству). Выявлена роль информационной культуры и возможностей развития творческих способностей. Доказано, что основным звеном в формировании технического творчества техника-механика является проектная деятельность. Предложена авторская методика формирования проектировочных умений в процессе подготовки к дипломному проектированию.

Ключевые слова: формирование, профессиональные умения, будущие техники-механики, дипломное проектирование.

Yu. Yakimets

Formation of Future Technician-Mechanics' Professional Skills in Preparation for Graduate Design

The article offers the ways to optimize the formation of the design skills of the future technician-mechanics of trucking industry while preparing for graduate design. It is shown that the lack of attention to the acquisition of professional experience leads to inconsistencies of practical training of specialists of trucking industry to the needs of employers. The article describes a number of functions of diploma projects (training, which aims at performing each function and the ability of experts; integrating, which is necessary for the formation of skills to solve complicated problems of inter-subject nature; systematizing, which

regulates the system of professional knowledge and skills; and controlling which sets the students' readiness for independent professional activities). It is proved that the structuring of educational material to fulfil graduation project is based on the following principles: the focus on integrity display of technician-mechanic's professional activity; the knowledge generalization; the modelling of logic of educational material presentation; the potential excess of information that is a necessary condition for the formation of the core of professional information in the future professionals' memory, the creation of which is a step towards further professional work). The role of information culture and opportunities for the development of creative abilities are revealed. It is proved that the basic unit in the formation of technical creativity of technician-mechanics is the project activity. The author's method of forming design skills while preparing for graduation projects is suggested.

Key words: formation, professional skills, future technician-mechanics, graduation projects.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор А. В. Литвин

УДК 159.9.072.433

Ірина Зошій

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах докорінної перебудови всіх сторін життя суспільства, проголошення суверенітету народу, розбудови правової української держави й утвердження її на світовому рівні виникають проблеми в усіх сферах діяльності, зокрема й у юридичній діяльності. В атмосфері непрестижності знань, дефіциту професійної компетентності та справжньої культури проблема професіоналізму набуває особливої значущості. Історія застерігає та вчить, до яких фатальних наслідків може призвести професійна некомпетентність.

Професіоналізм діяльності трактується як професійна придатність – сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення певної ефективності в тій чи іншій професії; як майстерність – висока якість виконаної роботи; як творчість – діяльність, спрямована на створення нових матеріальних і духовних цінностей [3].

Дослідження психологічної підготовки до здійснення юридичної діяльності відображено в працях В. Бакєєва, В. Васильєва, Ф. Глазиріна, О. Глоточкіна, В. Деєва, О. Дулова, М. Енікєєва, М. Коченова, В. Пірожкова, О. Ратінова, В. Романова, О. Сітковської, О. Столяренко, О. Сухова, А. Ушатікова, Г. Шиханцова, К. Шихриманяна. Питанням психологічного забезпечення праці співробітників правоохоронних органів (розробка професіограм, професійний відбір) займалися вчені Н. Алікіна, В. Медведєв, К. Сотонін.

Поняття “компетентність” визначається як професіоналізм (В. Буткевич, Є. Климов, А. Маркова, Н. Жигайло), професійна майстерність (Н. Бакланова, О. Деркач), професійне становлення (А. Фонарьов, Е. Зеєр), професійне самовизначення (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев).

Аналіз досліджень (Н. Бібік, С. Бондар, Н. Волкова, С. Гусарев, Ю. Ємельянов, І. Єрмаков, А. Жалінський, М. Заброцький, Н. Івакіна, В. Калінін, С. Клепко, О. Овчарук, О. Скакун, Л. Петровська, А. Піголкіна) дозволив визначити поняття “комунікативна компетентність майбутнього юриста”.

З точки зору юридичної психології професіоналізм юридичної діяльності складається з сукупності загальнотеоретичних, спеціальних юридичних і психологічних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти працівник правоохоронних органів для ефективного його здійснення. Професіоналізм

юриста характеризується певним рівнем психологічної готовності здійснювати юридичну працю. З одного боку, професіоналізм – це інтегральна якість, властивість особистості, що формується в діяльності й спілкуванні, а з іншого – це процес і результат діяльності й спілкування. Основи професіоналізму передбачають наявність у юридичної особи здатності до самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю. Можна виокремити такі компоненти професіоналізму юридичної діяльності працівника правоохоронних органів [3]: фахова підготовленість (готовність кваліфіковано здійснювати юридичну працю, володіння технологією стимулювання себе до досягнення вершин професійної юридичної діяльності, вміння враховувати правові чинники зовнішнього середовища); соціально-психологічна підготовленість (комунікативна компетентність у спілкуванні зі співробітниками і представниками різних соціальних груп); особистісна придатність до юридичної діяльності (широта і глибина знань, вмінь і навичок, спеціальних здібностей, що підвищують ступінь готовності здійснювати юридичну діяльність, самовиховання, самоосвіта й освіта як умови досягнення вершин професіоналізму); психологічна і професійна зрілість юриста (сформованість професійних знань, умінь і навичок, ціннісне ставлення до виконання завдань, спрямованих на досягнення загальної цілі, наявність спеціальних здібностей).

Психологія професіоналізму діяльності юриста передбачає ціннісне ставлення індивіда до юридичної праці, мотиваційну готовність здійснювати даний вид діяльності в конкретному середовищі та за конкретних (часто екстремальних) умов. У юридичній психології сучасна діяльність юриста послідовно розгортається в бік психології, а пошук шляхів активізації людського чиннику – в юриспруденції та врахуванні психологічних і соціально-психологічних особливостей індивіда у контексті підвищення ефективності юридичної праці.

Професійна юридична діяльність – це праця державна (в основному), адже держава ставить перед правоохоронними органами певні цілі та завдання, спрямовані на ліквідацію злочинності в країні [2]. Водночас держава створює спеціальну систему підготовки, перепідготовки та вдосконалення правоохоронних і судових органів. Праця багатьох юридичних професій передбачає наявність у представника правоохоронних органів особливих повноважень, наявність права й обов'язку застосовувати владу від імені закону. Паралельно з цих правом у більшості юридичних осіб (прокурора, слідчого, адвоката) розвивається професійне почуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій і вчинків. Загалом праця юриста пред'являє до нього підвищені вимоги як із боку держави, так і з

боку самої особистості до себе. Юридична праця – це відповідальна, складна праця, яка вимагає великого емоційного напруження, терпіння, знань і все це базується на суворому виконанні та дотриманні закону.

Характерною рисою більшості юридичних професій є організаційний бік діяльності, який має два аспекти [1]: організація власної праці впродовж робочого дня, тижня, організація роботи в умовах ненормованого робочого дня; організація спільної роботи з іншими посадовими особами, правоохоронними органами.

Аналіз професійної юридичної діяльності з точки зору психології дозволяє виокремити в ній ряд етапів (сторін): пізнавальна (пошукова), комунікативна, конструктивна, організаційна, посвідчувальна, соціальна (виховна). Кожна з цих сторін може виступати як самотійно, так і у взаємодії з іншими видами чи як допоміжний вид діяльності. Розрізняють два види юридичної діяльності: основний і допоміжний. До основних видів, які спрямовані безпосередньо на досягнення цілей слідства та правосуддя, належить пізнавальна (пошукова), конструктивна і соціальна (виховна) сторони. Комунікативна, організаційна і посвідчувальна сторони, які є допоміжними видами, покликані забезпечити оптимальне здійснення основних цілей.

В. Орехов у поняття “компетентність” вкладає вміння результативно реагувати на виклики зовнішнього оточення і передбачити їх, а також вміти відчувати стратегічні цілі компанії, розуміти інтереси людей, вміти діяти в нових умовах самотійно. Автор визначає такі складові поняття компетентності: творчий стиль мислення, вміння критично осмислювати власний досвід і з честю виходити з непередбачених ситуацій.

А. Маркова розглядає поняття компетентність як характеристику конкретної людини або її дій, зокрема як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії [9]. На думку А. Деркача, психологічна компетентність займає особливу роль у структурі професійної компетентності, якщо діяльність відноситься до класів “людина – людина”, “людина – група або колектив” і “людина – великі соціальні групи” (за класифікацією Є. Климова) [7]. Причому психологічна компетентність дозволяє ефективно взаємодіяти і керувати “людською складовою” керованих систем. На думку Я. Аврах, комунікативні якості особистості не є незмінними. У різних умовах, у різному стані людини вони можуть по-різному виявлятися. Це залежить від інтересу і цілей спілкування, від наявності відповідного зворотного зв’язку в процесі спілкування і, нарешті, від попередньої ретельної підготовки до майбутнього спілкування.

А. Столяренко виділяє умови, над якими треба працювати юристові для підвищення свого рівня комунікативної компетентності: розви-

неність особистості юриста; добре знання предмета розмови; добра підготовка до кожного спілкування; забезпечення змістовно-сміслової та композиційної цілісності мови [11].

У психологічній науці виокремлено такі ключові види компетентності: полікультурна – розуміння та повага до мови, культури та релігії інших людей; готовність до відповідальності – вміння та готовність, проаналізувавши ситуацію, свідомо та відповідально прийняти рішення; технологічна – вміння користуватися технічними засобами для прискорення та покращення своєї діяльності; готовність до самоосвіти – здатність самостійно виявляти прогалини у своїх знаннях; інформаційна – вміння використовувати всі можливі та доступні джерела інформації; соціальна – вміння працювати в команді, співвідносити свої потреби з потребами суспільства; комунікативна – здатність продуктивно спілкуватися.

Метою дослідження було теоретично розкрити сутність комунікативної компетенції як складової юридичної діяльності й емпірично дослідити комунікативні здібності студентів – майбутніх юристів.

Після теоретичного дослідження комунікативної компетентності в діяльності юристів було проведено практичне дослідження, яке спрямоване на виявлення рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей студентів юридичного факультету. Емпіричне дослідження проводилося на базі юридичних факультетів ВНЗ м. Львова. У ньому взяли участь 72 респонденти, з них 40 хлопців та 32 дівчини віком від 19 до 21 року.

З метою виявлення рівня комунікативних та організаторських здібностей у студентів юридичного факультету використовувалася методика В. Синявського та В. Федоришина (методика КОЗ-2), за результатами якої виявлено високий рівень комунікативних здібностей у 42 осіб, що складає 58%, середній рівень комунікативних здібностей у 26 осіб, що складає 36%, низький рівень комунікативних здібностей у 4 осіб, що складає 6%, а також високий рівень організаторських здібностей у 38 осіб, що складає 53%, середній рівень організаторських здібностей у 30 осіб, що складає 42%, низький рівень організаторських здібностей у 4 осіб, що складає 5%.

Як бачимо за результатами дослідження, у багатьох хлопців і дівчат виявлено високий рівень комунікативних (58%) та організаторських (53%) здібностей, тобто для них характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях і невимушеність поведінки в новому колективі. У деяких досліджуваних виявлено середній рівень комунікативних (36%) та організаторських (42%) здібностей; володіючи в цілому середніми показниками, люди цієї групи прагнуть до контакту з людьми, не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують роботу. Ця група осіб має потребу в

формуванні та розвитку комунікативних і організаторських здібностей. У незначній кількості досліджуваних виявлено низький рівень комунікативних (6%) і організаторських (5%) здібностей; люди цієї групи не прагнуть до спілкування, відчують себе незручно в новому товаристві, тому переважно проводять час на одинці з собою, обмежуючи коло своїх знайомств.

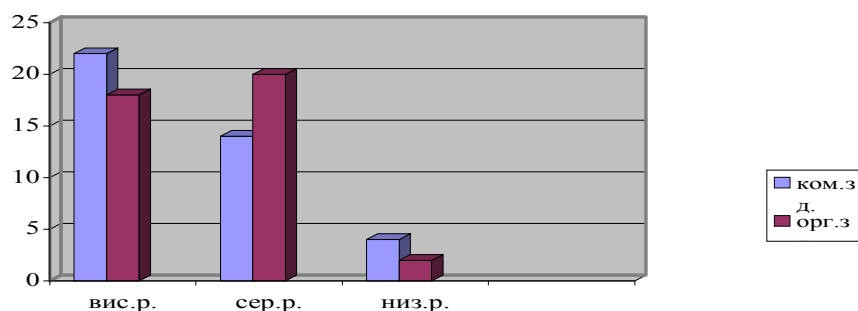


Рис. 1. Результати за методикою комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2) у досліджуваних хлопців

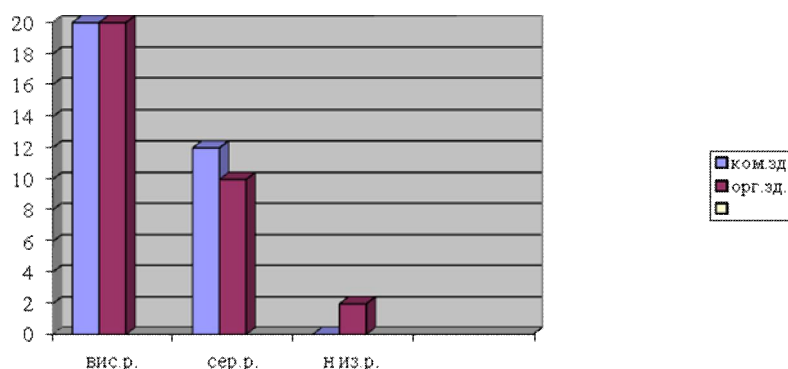


Рис. 2. Результати за методикою комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2) у досліджуваних дівчат

Аналіз літературних джерел за даною темою та проведення експериментального дослідження дозволяє зробити висновки:

1. Психологічна специфіка юридичної діяльності полягає в тому, що головним завданням працівників юридичної сфери є забезпечення найбільш раціонального функціонування всієї системи “людина – право”, підвищення юридичної та етико-психологічної відповідальності, вміння спілкуватися, вести допит, налагоджувати діалог у розмові з потерпілим, підозрюваним, здатність працювати в екстремальних умовах, вміння витримувати високе емоційне напруження, прогностичний характер мислення.

2. За допомогою методики виявлення комунікативних та організаторських здібностей КОЗ-2 нами виявлено високий рівень комунікативних здібностей (у 58% осіб), що є позитивним показником для здійснення професійної юридичної діяльності.

У майбутньому для продовження дослідження за даною тематикою можлива розробка програми соціально-психологічного тренінгу для тих досліджуваних, у яких виявлено низькі показники комунікативних та організаторських здібностей.

Посилання:

1. Біленчук, П. Д. Правова деонтологія : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / П. Д. Біленчук, С. С. Сливка. — К. : АТІКА, 1999. — 320 с.
2. Бочелюк, В. Й. Юридична психологія: навчальний посібник для ВНЗ / В. Й. Бочелюк. — К. : ЦУЛ, 2010. — 346 с.
3. Васильев, В. Л. Юридическая психология : 6-е изд., перераб. и доп. — С.-Пб. : Питер, 2009. — 608 с.
4. Жигайло, Н. І. Комунікативний менеджмент : навч. посіб. / Н. І. Жигайло. — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. — 368 с.
5. Жигайло, Н. І. Психологія духовного становлення майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. — Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. — 336 с.
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. Климов, Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 4. — С. 130-136.
8. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — 2-е изд., испр. и доп. — М : Смысл, 1997. — 365 с.
9. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
10. Сливка, С. С. Юридична деонтологія : підручн. / С. С. Сливка. — Вид. 2-е, перероб. і доп. — К. : Атіка, 2003. — 320 с.
11. Столяренко, А. М. Психологические приемы в работе юриста : практич. пособие. — М. : Юрайт, 2001. — 288 с.

References (transliterated and translated):

1. Bilenchuk, P. D., Sliyva, S. S. Pravova deontolohiia : pidruchnyk [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] (Legal ethics : Textbook [for Higher school students.] Kyiv, 1999. 320 p.
2. Bocheliuk, V. I. Yurydychna psykholohiia: navchalnyi posibnyk dlia VNZ (Legal psychology : Textbook for students). Kyiv, 2010. 346 p.
3. Vasil'yev, V. L. Yuridicheskaya psikhologiya : 6-e izd., pererab. i dop. (Legal psychology). St.-Petersburg, 2009. 608 p.
4. Zhyhailo, N. I. Komunikatyvnyi menedzhment : navch. posib (Communicative management : Tutorial). Lviv, 2012. 368 p.
5. Zhyhailo, N. I. Psykholohiia dukhovnoho stanovlennia maibutnoho fakhivtsia : monohrafiia (Psychology of future specialist's spiritual formation : monograph). Lviv, 2008. 336 p.
6. Kalamazh, R. V. Ya-kontseptsiia yak skladova profesiinoi samosvidomosti yurystiv (Self-concept as a part of lawyers' professional identity). // Scientific Notes. Series of "Psychology and Pedagogy". Ostrog, 2006. Issue 7. P. 156-164.
7. Klimov, E. A. Obshchechelovecheskie tsennosti glazami psikhologa-professioveda (Human values seen by a vocational psychologist). // Psychological Journal, 1993. Vol. 14. No 4. P. 130-136.
8. Leont'yev, A. A. Psikhologiya obshcheniya (Psychology of communication). Moscow, 1997. 365 p.

9. *Petrovskaya, L. A.* Kompetentnost' v obshchenii: sotsial'no-psikhologicheskiiy trening (Competence in communication: Social and psychological training). Moscow, 1989. 216 p.
10. *Slyvka, S. S.* Yurydychna deontolohiia : pidruchn. (Legal ethics: Textbook). Kyiv, 2003. 320 p.
11. *Stolyarenko, A. M.* Psikhologicheskie priemy v rabote yurista : praktich. posobie. (Psychological techniques in the lawyer's work : Practical manual). Moscow, 2001. 288 p.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2014

И. Зошый

Коммуникативная компетентность будущих юристов

как неотъемлемая составляющая профессиональной юридической деятельности

В статье исследована сущность понятия “коммуникативная компетентность” будущих юристов; определено, что формирование коммуникативных навыков юристов происходит за счет развития коммуникативной компетентности, способности к работе в системе “человек – человек”; охарактеризованы особенности коммуникативной компетентности в юридической деятельности; обосновано значение коммуникативных способностей юристов в профессиональной деятельности; установлена связь между коммуникативной компетенцией будущих юристов и развитием их коммуникативных способностей. По мнению автора, психологическая специфика юридической деятельности заключается в том, что главной задачей работников юридической сферы является обеспечение наиболее рационального функционирования всей системы “человек – право”, повышение юридической и этико-психологической ответственности, умение общаться, вести допрос, налаживать диалог в разговоре с потерпевшим, подозреваемым, способность работать в экстремальных условиях, умение выдерживать высокое эмоциональное напряжение, прогностический характер мышления. С помощью методики выявления коммуникативных и организаторских способностей КОЗ-2 выявлен высокий уровень коммуникативных способностей (в 58% человек), что является положительным показателем для осуществления профессиональной юридической деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, юридическая деятельность, юридический труд, коммуникативные умения, способности, будущие юристы, общение, профессионализм, студенты, компетентность.

I. Zoshyi

Communicative Competence of Future Lawyers as an Integral Part of Professional Legal Experience

This article explores the essence of the concept of communicative competence of future lawyers; determines that the formation of lawyers' communicative skills is due to the development of communicative competence, the ability to work in the “man-man” system; and describes the specifics of communicative competence in the legal profession as well as the relation between the communicative competence of lawyers and future development of their communicative abilities. According to the author, the psychological specifics of legal activity is that the main task of lawyers is to ensure the most efficient functioning of the “man – law” system, to improve the legal and ethical and psychological responsibility, ability to communicate, to conduct the interrogation, to establish a dialogue while speaking with the victim, the suspect, the ability to operate in extreme conditions, the ability to withstand high emotional stress, forward-thinking, etc. Using the techniques to identify communication and organizational skills COS-2 the author revealed a high level of communication skills (58% of people), which is a positive indicator for a professional legal activity.

Key words: communicative competence, legal activities, legal work, communication skills, ability, future lawyers, communication, professionalism, students, competence.

Рецензент – доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло

УДК 159.964.21+159.9.019.4

Юрій Вінтюк

ПОВЕДІНКОВА ТЕОРІЯ КОНФЛІКТІВ: ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ Й ОБҐРУНТУВАННЯ

Психологія конфлікту на сьогодні є важливою галуззю знань, що досягла значних успіхів у вирішенні тих завдань, які стоять перед нею: розроблено як ряд теорій, котрі пояснюють причини конфліктів, їх специфіку, особливості перебігу та можливі наслідки; так і практичні підходи, що дають змогу в багатьох випадках успішно долати конфлікти чи навіть попереджати й уникати їх. Проте незважаючи на це, фахівці знову і знову змушені задавати питання: Що таке конфлікт? Наскільки ми пізнали сутність даного явища? Адже наявні та загально визнані на сьогодні визначення поняття “конфлікт” та тлумачення суті даного явища не позбавлені недоліків і справедливо викликають чимало зауважень. Тому щоразу, як тільки з’являється можливість із позицій нових досягнень науки – у рамках нової парадигми – переосмислити або уточнити сутність даного явища, знову робляться спроби дати відповідь на питання про те, що таке конфлікт, яка його сутність і специфіка. До цього ж спонукають невдачі у сфері практичного подолання конфліктів із використанням відомих теорій і підходів. Усе це зумовлює необхідність нових досліджень із застосуванням нових поглядів на окреслену проблему.

Проблема, що розглядається, полягає в наступному: наші теоретичні уявлення про конфлікт далеко не завжди і не вповні відповідають наявному досвіду та запитам практичної діяльності. Пошук можливих шляхів її вирішення спонукає до проведення нових досліджень. З огляду на сказане видається перспективним вивести й обґрунтувати поняття конфлікту з позицій науки про поведінку. Міркування з даного приводу вже було висловлене раніше [1]. Відповідно спроба реалізації такого підходу буде перебувати в центрі уваги у даному викладі.

Мета статті – на основі відомих підходів до визначення конфлікту з’ясувати сутність даного явища з позицій теорії поведінки.

До з'ясування сутності такого явища, як конфлікт, науковці зверталися неодноразово; відповідно, на сьогодні маємо достатньо визначень даного поняття, зроблених у контексті різних підходів [2; 3; 4; 8; 9; 10]. Розглянемо кілька з них, які наводяться найчастіше. Оскільки огляди таких визначень робилися неодноразово, для початку скористаємося одним із них, доволі широким і ґрунтовним, який наводить у своїй фундаментальній праці з даного питання Н. Гришина [2]. Вона розпочинає з розгляду найзагальнішого, філософського визначення, згідно з яким “конфлікт – крайній випадок загострення суперечності”. Відповідно, “соціальний конфлікт – крайній випадок загострення соціальних суперечностей, що виражається у зіткненні різних соціальних спільнот – класів, націй, держав, соціальних груп, соціальних інститутів і т. ін., який зумовлений протилежністю або суттєвими відмінностями їхніх інтересів, цілей, тенденцій розвитку” [цит. за: 2, с. 21]. Дане визначення наскільки загальне, настільки й неконкретне, оскільки потребує роз'яснень щодо того, що розуміти під “суперечністю”, її “загостренням”, а також “крайнім випадком”, “зіткненням” тощо, тобто потребує ряду уточнень, а тому мало придатне для застосування на практиці.

Інше визначення наводить А. Здравомислов – автор фундаментальної праці з проблем соціології конфлікту: “конфлікт – це важлива сторона взаємодії людей у суспільстві, свого роду клітинка суспільного буття; це форма відносин між потенційними або актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких зумовлена протилежними цінностями і нормами, інтересами та потребами” [цит. за: 2, с. 21]. Н. Гришина з цього приводу резонно зауважує, що дане формулювання викликає питання: чи є це протистояння об'єктивним, яке може бути помічене ззовні, або суб'єктивним, що слідує з оцінок сторін-учасників? Крім цього, між індивідами з “протилежними цінностями і нормами, інтересами та потребами” може не бути взаємодії, натомість у реальному протистоянні вони переважно не протилежні, а лише такі, що не співпадають.

Р. Дарендорф, найвідоміший західний дослідник соціального конфлікту, визначає його як “будь-яке відношення між елементами, яке можна охарактеризувати через об'єктивні (“латентні”) або суб'єктивні (“явні”) протилежності” [цит. за: 2, с. 21]. Виходить, як справедливо зауважує Н. Гришина, що питання об'єктивності-суб'єктивності, усвідомлення-неусвідомлення протилежностей не значуще з точки зору виникнення конфлікту, однак незрозуміло, що таке “будь-яке відношення”. Тобто і дане визначення теж далеке від конкретики.

У “Психологічному словнику” наведене таке визначення конфлікту – “це важко вирішувана суперечність, пов'язана з гострими емоційними

переживаннями” [цит. за: 2, с. 21]. Очевидно, що формулювання, подібні до наведеного, не дають відповіді на питання про зміст конфлікту, а скоріше, на думку Н. Гришиної, провокують нові питання: що означає “важко вирішуване” або, наприклад, “гострі переживання”?

А. Анцупов і А. Шипилов пропонують таке визначення: “Під конфліктом розуміють найгостріший спосіб вирішення значущих суперечностей, які виникають у процесі взаємодії та полягають у протидії суб’єктів конфлікту і звично супроводжуються негативними емоціями” [цит. за: 2, с. 21]. Якщо наявна протидія, але відсутні негативні почуття або, навпаки, негативні емоції переживаються, але немає протидії, то такі ситуації вважаються передконфліктними. Цим самим запропоноване розуміння конфлікту передбачає в якості його обов’язкових компонентів негативні почуття і протидію суб’єктів. При цьому під дане визначення підпадають, на думку дослідників, і зооконфлікти, в яких наявні соціальні (у широкому сенсі) взаємодії між тваринами. Однак незрозуміло, чи узгоджуються з даним визначенням внутрішньоособистісні конфлікти, чи характеризуються вони ознаками соціальної взаємодії та протистояння суб’єктів. Незрозуміло також, чи варто вважати, що конфлікт як спосіб вирішення суперечностей обов’язково передбачає їх вирішення, або, принаймні, спрямованість на вирішення [2, с. 21-22]. З такими міркуваннями теж можна погодитися як із цілком логічними, тому слідуємо далі за наведеним оглядом.

Б. Хасан, відомий дослідник конфлікту, пропонує таке його визначення: “Конфлікт – це така характеристика взаємодії, в якій дії, що не можуть співіснувати у незмінному вигляді, взаємодетермінують і взаємозамінують одні одних, потребуючи для цього соціальної організації. При цьому важливо враховувати, що дію можна розглядати і у зовнішньому, і у внутрішньому плані. Водночас будь-який конфлікт є суперечністю, що актуалізувалася, тобто втілені у взаємодії протилежні цінності, установки, мотиви. Можна вважати доволі очевидним, що для свого вирішення суперечність неминуче повинна втілитися в діях, у їх зіткненні. Лише через зіткнення дій, наявне чи мислиме, суперечність себе і виявляє” [цит. за: 2, с. 22]. У цьому визначенні в якості складових конфлікту можна виділити такі його компоненти, як наявність суперечності та зіткнення, при цьому сам конфлікт розглядається, перш за все, як характеристика взаємодії.

З наведеного Н. Гришина констатує: “Аналіз цих та інших визначень показує, що при всій близькості характеристик, які описуються в якості компонентів або ознак конфлікту, жодне з визначень не може бути прийняте як універсальне через обмеженість охоплюваних ним

явищ лише частиною конфліктної феноменології, або ж через багатозначність формулювань, що використовуються” [2, с. 22]. Загалом погоджуючись із цим, спробуємо продовжити огляд визначень даного поняття у пошуках вирішення окресленої суперечності.

Л. Скібіцька теж розглядає різні визначення конфлікту, зроблені з позицій різних підходів: “Конфлікт – це протиріччя, що виникає між людьми, колективами в процесі їхньої спільної діяльності через непорозуміння або протилежність інтересів, відсутність згоди між двома та більше сторонами” [9]. Або інші, подібні до наведеного:

“Конфлікт можна визначити як відсутність згоди між двома або декількома сторонами, які можуть бути конкретними особами або групами; кожна сторона робить усе, щоб була прийнята її точка зору або мета, і заважає іншій стороні робити те ж саме”.

“Конфлікт – це суперечності, які виникають між людьми, колективами у процесі їх сумісної трудової діяльності, через непорозуміння або протилежність інтересів, відсутність злагоди між двома або більше сторонами”.

“Конфлікт – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій, окремого епізоду в свідомості, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів чи груп людей, пов’язане з негативними емоційними переживаннями” [цит. за: 9, с. 11–12].

Ще одне, подібне до наведених визначення, наводить Л. Ємельяненко: “Конфлікт – це стосунки між суб’єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок і т. п.)” [3]. Схоже визначення наводить С. Ємельянов, крім цього, він наводить умови виникнення конфлікту: “Необхідними і достатніми умовами виникнення конфлікту є наявність у суб’єктів соціальної взаємодії протилежно спрямованих мотивів або суджень, а також стан протиборства між ними” [4, с. 16].

Як відзначено у “Великому психологічному словнику”, “У психології під конфліктом найчастіше розуміється актуалізована суперечність, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб’єктів взаємодії або опонентів і навіть зіткнення самих опонентів. Складності точної дефініції конфлікту пов’язані не лише з відмінностями дисциплінарних підходів, але і з надзвичайно широкою різноманітністю самих конфліктів”. Зроблено спроби виділити ряд їх обов’язкових ознак: 1) біполярність суперечливих тенденцій як носій суперечності; 2) активність, спрямована на подолання суперечності; 3) суб’єктність (наявність носіїв, виразників конфлікту) [5, с. 213].

Як видно з наведеного, у будь-якому з визначень конфлікту йдеться про різні прояви поведінки, при цьому найчастіше сутність явища передається через поняття “суперечність”, “протистояння”, “проти-дія”, “зіткнення”, “боротьба”, “несумісність”, “непорозуміння” та ін., тобто наявне намагання вивести одне поняття через інші, кожне з яких має свій зміст, причому переважно він не наведений і/або не конкретний. Не вказано підходи, з позицій яких розглядається дане явище, немає обґрунтування, коментарів, пояснень тощо.

Розглянемо сутність конфлікту з позицій поведінки, в якій він і проявляється, але дане завдання ускладнюється тим, що існує також ряд підходів до вивчення поведінки, та й саме поняття з різних позицій теж розуміють по-різному (див., напр.: [5; 6; 7; 11] та ін.). Тому наведемо і проаналізуємо кілька найрозповсюдженіших.

У біхевіоризмі під поведінкою розуміють множину відгуків живих істот на множину зовнішніх стимулів. Таке визначення не розкриває сутності даного явища, проте подібне тлумачення поведінки загалом характерне для західної традиції, в якій поведінка виступає загальним терміном, що охоплює дії, діяльність, реакції, рухи, процеси, операції і тощо; тобто поведінка – це будь-яка вимірювана реакція організму [11, с. 7]. Відповідно, до поведінки відносять всі реакції організму, які можна спостерігати, на зовнішні стимули, які можна об’єктивно зафіксувати.

У підходах різних зарубіжних наукових течій є значні відмінності; найпослідовнішими у наведеному тлумаченні виявилися біхевіористи. Ортодоксальні біхевіористи називали поведінкою лише об’єктивно фіксовані (спостережувані) реакції. Необіхевіористи зайняли поміркованішу позицію, не заперечуючи і приховані форми поведінки (наприклад, логічні висновки про внутрішні стани, гіпотетичні конструкції і тощо). Когнітивісти схилилися до розгляду поведінки швидше як мисленого уявлення [11, с. 8].

У радянській психології вивченню поведінки не надавали належної уваги, оскільки всюди стосовно проявів активності людини застосовували термін “діяльність”. Згідно з таким підходом, вважалося, що “поведінка людини суспільно обумовлена і набуває характеристики свідомої, колективної, цілеспрямованої, продуктивної та перетворюючої діяльності” [6, с. 348]. Так, на думку Л. Виготського, поведінка людини є продуктом системи соціальних зв’язків і відносин, колективних форм поведінки та соціального співробітництва [цит. за: 11, с. 9]. З даного визначення зрозуміло лише те, що всі можливі пояснення психічних явищ науковці радянської доби змушені були підпорядковувати вимогам ідеології.

У сучасній вітчизняній психології під поведінкою розуміють притаманну живим істотам взаємодію з оточуючим середовищем, опосередковану зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю [11, с. 8]. Проте жодне з наведених і подібних до них визначень не розглядає сутності явища і не містить інформації про те, для чого живі істоти здійснюють активність, що проявляється у взаємодії з оточуючим середовищем.

Не містить чогось принципово нового і суттєвого визначення, яке наводиться у “Великому психологічному словнику”: “Поведінка – спостережувана зовні рухова активність живих істот, яка включає моменти нерухомості, виконавча ланка вищого рівня взаємодії цілісного організму з оточуючим середовищем” [6, с. 348]. При цьому зазначено, що джерелом поведінки виступають потреби живих істот. Очевидно, що ця важлива обставина розкриває сутність явища і повинна бути включена у визначення поведінки.

Цікавим і змістовним, причому таким, що пояснює сутність явища, є визначення, яке наводить А. Крилов: “Поведінка – це прояви активності живих істот, спрямовані на задоволення наявних у них потреб” [7, с. 226]. Отже, взаємодія живих істот з оточуючим середовищем має на меті задоволення потреб, що забезпечує їхнє виживання. Адже саме у процесі задоволення потреб відбувається пристосування живих істот до вимог оточуючого середовища. Як бачимо, дане визначення повністю відповідає уявленням про еволюційні процеси у живій природі; відтак, його можна взяти за основу при поясненні сутності конфлікту з позицій науки про поведінку.

Для належного теоретичного обґрунтування запропонованого підходу потрібно мати чітку і науково обґрунтовану теорію поведінки живих істот. Наразі такої єдиної та загальновизнаної теорії немає, хоча на сьогодні накопичено багато емпіричних даних і окремих теоретичних розробок, необхідних для її створення. У даній роботі в якості теоретичних передумов було використано положення про сутність поведінки живих істот, розроблені П. Анохіним і Н. Бернштейном [5]. Проте без створення цілісної та належним чином обґрунтованої теорії поведінки неможливо створити повну і науково обґрунтовану поведінкову теорію конфлікту. З огляду, передусім, на це в даній роботі йдеться не про створення поведінкової теорії конфлікту, а лише про пропозицію підходу до її створення і спроби його обґрунтування.

Як слідує з наведеного огляду визначень конфлікту, немає необхідності аналізувати всі відомі визначення, оскільки у них мало відмінностей, а в основному повторюється те ж саме у різних варіантах. Тому доцільно розпочати з найрозповсюдженішого і загальновизнаного визначення, де кон-

флікт тлумачиться як “зіткнення протилежних цілей, позицій, поглядів суб’єктів соціальної взаємодії” [9, с. 225]. Проте все ж при ретельному розгляді можна побачити у ньому ряд незрозумілих чи слабких місць. Наприклад: що слід розуміти під “зіткненням цілей”? Адже цілі, позиції, погляди – суто нематеріальні, психологічні утворення, які не можуть “стикатися” навіть у голові однієї людини, і вже тим більше, коли йдеться про конфлікт різних людей. А що мається на увазі під “зіткненням поглядів”? Це знову ж якась абстракція, що ніяк не претендує на наукову точність, а відтак не може бути достовірно зафіксована і вивчена. Реально ж стикаються не цілі, позиції чи погляди людей, а їхні дії, спрямовані на їх реалізацію, на досягнення своїх цілей, що має конкретні прояви в їх поведінці (як протистояння, протидія або ворожнеча тощо). При такій постановці проблеми маємо справу вже з реальними, а не умоглядними зіткненнями реальних суб’єктів взаємодії. Тому варто шукати визначення даного поняття саме в цих конкретних проявах, які можна спостерігати і досліджувати.

Не менше заперечень викликає положення про те, що конфлікт має соціальну природу. Адже саме явище у всіх його характерних проявах мало місце в живій природі ще задовго до появи людського суспільства та й людини загалом. Скажімо, конфлікти можна спостерігати і в зграї мавп чи інших тварин, у багатьох різновидах і типових проявах. У таких випадках взагалі недоречно вести мову про наявність будь-яких цілей, позицій чи поглядів (які можуть бути притаманні лише особистості).

Як зазначалося вище, з позицій сучасної психології, поведінка – це прояви активності живих істот, спрямовані на задоволення наявних у них потреб [7, с. 226]. У звичних умовах життєдіяльності задоволення потреб відбувається без ускладнень і конфліктів не виникає. Має місце активність у межах наявних адаптаційних ресурсів. Конфлікт виникає там, де наявна перешкода задоволенню певної потреби. Відповідно, щоб подолати перешкоду і задовольнити потребу, повинен відбутися вихід за звичні прояви поведінки. Саме поведінка в умовах подолання нехарактерних для повсякденної активності перешкод і отримала втілення в понятті “конфлікт”.

На зв’язок конфліктів із потребами вказують А. Здравомислов [цит. за: 2, с. 21], Л. Ємельяненко [3], С. Ємельянов [4, с. 16], а також Дж. Бертон [цит. за: 9] та деякі інші дослідники даного явища. Але оскільки потреби (як і перешкоди у їх задоволенні) наявні не лише у людей, а властиві всім живим істотам, відповідно, конфлікти мають місце не лише в суспільстві, а й у всій живій природі загалом.

Відтак у найширшому сенсі *конфлікт* – це взаємодія, яка має місце в умовах наявності перешкод для задоволення живими організа-

ми наявних у них потреб. Причому навмисні перешкоди можуть створюватись із боку інших живих істот як того самого виду (ситуація “Два козлики на містку”), так і інших видів, які мають схожі потреби і вимагають для їх задоволення тих самих благ (ситуація “Ворона і лисиця”). Якщо і трапляються перешкоди, що мають іншу природу, то взаємодії між істотами не виникає, але вони можуть спричинювати внутрішні конфлікти (ситуація “Лисиця і виноград”).

Сутність конфлікту можна пояснити на прикладах, аналіз яких слугуватиме найкращим обґрунтуванням даного підходу і ще раз покаже неспроможність попередніх, традиційних визначень сутності даного явища. Для ілюстрації цього твердження наведемо і розглянемо один. Коли левиця вступає у сутичку з антилопою, наявний конфлікт, але його причиною не є розбіжність поглядів, думок, цілей, переконань тощо. Йдеться саме про потреби: потреба у їжі (у левиці), і в безпеці (в антилопи). Причому кожен суб’єкт взаємодії зустрічає перешкоду: левиця – опір антилопи, антилопа – агресію з боку левиці. Можна стверджувати, що така ж ситуація наявна і в людей, і якщо, крім потреб, у конфлікті задіяні ще й їхні інтереси, мотиви, погляди, переконання тощо, то всі вони неодмінно пов’язані з потребами, тобто вбачають певні можливості чи способи або бажання їх задоволення.

Незважаючи на те, що сутність даного явища у природі та в суспільстві однакова, конфлікти, які відбуваються в суспільстві, мають свої особливості. Загалом суспільний конфлікт є проявом боротьби за блага, які необхідні людям для задоволення їхніх потреб. Перешкоди на цьому шляху з’являються, передусім, із боку інших людей, які мають ті ж потреби і претендують на ті ж блага. Саме в суспільстві завдяки наявності у людей великої кількості всеможливих потреб спостерігається найбільша кількість і різноманітність проявів конфліктів.

Стосовно людського суспільства конфлікт – це специфічний різновид поведінки, який має місце у випадку, коли індивід зустрічає перешкоду в задоволенні своїх потреб (із боку самого себе, інших людей або груп).

Отже, оскільки конфлікт – це різновид поведінки, дане явище недоречно розглядати поза теорією поведінки. Звідси слідує, що будь-які визначення конфлікту поза даним підходом не можуть розкрити і пояснити сутність явища (що підтверджує наведений вище огляд відомих визначень). Внутрішній конфлікт може не виявлятися у поведінці, але готує передумови до цього, тобто виступає підготовчою фазою інших різновидів.

Специфіка суспільних конфліктів полягає в тому, що: в їх основі – боротьба за блага, які необхідні людям для задоволення наявних у них

потреб; у ході цієї боротьби одні люди різними способами створюють перешкоди іншим; має місце вихід за межі прийнятих норм поведінки (моралі, етикету, традицій, всеможливих правил та ін.); для ведення конфліктів застосовуються різноманітні суспільні засоби: політичні, економічні, технічні (у т. ч. зброя) тощо і надбання цивілізації; у ході протистояння можливі різні способи вирішення конфлікту, які оцінюються кожним учасником із позицій виграшу/програшу; у результаті суспільних конфліктів відбуваються зміни в суспільстві (причому масштаби змін переважно співвимірні з масштабами конфліктів) та ін.

Негативна роль конфлікту може полягати в тому, що одна зі сторін (або обидві) зазнають втрат, а відповідно і певної шкоди.

Позитивна роль конфлікту може полягати у тому, що у процесі подолання перешкоди відбувається адаптація до нетипових умов середовища (як шляхом зміни умов, так і пристосування до них), освоєння і задіяння нових ресурсів, що розширює можливості життєдіяльності індивіда, групи чи суспільства загалом. Так, наприклад, відомо, що як Перша, так і Друга світові війни мали також певні позитивні наслідки, а саме небувалий розвиток техніки і технологій, які невдовзі були використані в мирних цілях для блага людей.

Таким чином, здійснення аналізу поведінкової теорії конфліктів дозволяє зробити висновки:

1. Оскільки конфлікт – це різновид поведінки, дане явище недоречно розглядати поза теорією поведінки. Не враховуючи сутності поведінки, не можна навести визначення одного з можливих її різновидів, а саме конфліктної поведінки. Відповідно саме поведінковий підхід видається найперспективнішим із точки зору розкриття сутності даного поняття.

2. Конфлікт має біологічну природу і є характерним для всіх живих істот, соціальними можуть бути лише певні різновиди й особливості прояву даного явища. Незалежно від виду конфлікт має певні конкретні прояви поведінки, які можна досліджувати методами, придатними для вивчення поведінки.

3. Причина конфлікту в будь-якому випадку одна й та ж – наявність перешкоди у задоволенні потреб. Конфлікт змушує до подолання наявної перешкоди і відповідно до мобілізації адаптаційних ресурсів, що розширює можливості пристосування, у т. ч. такі нетипові прояви поведінки, як агресія та ін.

4. Оскільки у людей найбільше можливих потреб і можливостей для їхнього задоволення, саме в людському суспільстві спостерігається найбільше можливих конфліктів. Суспільні конфлікти можуть

відбуватися з використанням різноманітних суспільних засобів: політичних, економічних, технічних (у т. ч. збройних) та ін.

5. Наслідки конфлікту можуть бути як позитивними, так і негативними залежно від того, чи вдалося подолати перешкоду і задовольнити наявну потребу. Проте навіть поразка в конфлікті може принести певну користь, якщо змусить шукати нові шляхи задоволення наявних потреб чи уникання перешкод.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні повноцінної та науково обґрунтованої поведінкової теорії конфлікту.

Посилання:

1. *Вінтюк, Ю. В.* Сутність конфлікту з позицій психології поведінки // Від конфлікту до порозуміння: теорія і практика громадянського суспільства : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Львів, 2007. — С. 49-52.
2. *Гришина, Н. В.* Психология конфликта. — С.-Пб. : Питер, 2008. — 544 с.
3. *Ємельяненко, Л. М.* Конфліктологія. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : readbooks.com/books/214.html
4. *Емельянов, С. М.* Практикум по конфликтологии. — С.-Пб. : Питер, 2009. — 384 с.
5. *Ительсон, Л. Б.* Типы и уровни приспособительного поведения // Лекции по общей психологии. — Мн. : Харвест; М. : АСТ, 2000. — С. 30-49.
6. *Мещеряков, Б. Г.* Большой психологический словарь / *Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко.* — М., 2003. — 672 с.
7. Психология : учебник / Под ред. *А. А. Крылова.* — М. : Проспект, 1999. — 584 с.
8. *Скібіцька, Л. І.* Конфліктологія : навч. пос. — К. : Центр навчальної літератури, 2007. — 384 с.
9. Соціологія конфлікту // Соціологія : підручник / За ред. *В. М. Пічі.* — Львів : “Магнолія Плюс”, “Новий світ-2000”, 2004. — С. 224-243.
10. *Цибульська, М. В.* Конфліктологія. — М., 2007. — 150 с.
11. *Шамионов, Р. М.* Психология социального поведения личности. — Саратов : ИЦ “Наука”, 2009. — 186 с.

References (transliterated and translated):

1. *Vintiuk, Yu. V.* Sutnist konfliktu z pozytsiy psikhohohiyi povedinky (The essence of the conflict from the standpoint of behavioral psychology). // From conflict to harmony: the theory and practice of civil society : Proceedings of the International Scientific Conference. Lviv, 2007. P. 49-52.
2. *Grishina, N. V.* Psikhologiya konflikta (Psychology of a conflict). St.-Petersburg, 2008. 544 p.
3. *Yemelianenko, L. M.* Konfliktolohiya (Study of conflict). — [Electronic resource]. — Mode of access : readbooks.com/books/214.html.
4. *Emel'ianov, S. M.* Praktikum po konfliktologii (Workshop on conflict study). St.-Petersburg, 2009. 384 p.
5. *Itel'son, L. B.* Typy i urovni prispособitel'nogo povedeniya (Types and levels of adaptive behavior). // Lectures on general psychology. Minsk; Moscow, 2000. P. 30-49.
6. *Meshcheriakov, B. G., Zinchenko, V. P.* Bol'shoi psikhologicheskii slovar' (Great psychological dictionary). Moscow, 2003. 672 p.
7. Psikhologiya. Uchebnik (Psychology. Textbook) / Ed. by *A. A. Krylov.* Moscow, 1999. 584 p.
8. *Skibitska, L. I.* Konfliktolohiya. Navch. pos (Study of conflict. Tutorial). Kyiv, 2007. 384 p.

9. Sotsiologhiya konfliktu // Sotsiologiya: Pidruchnyk (Sociology of conflict // Sociology : Textbook). / Ed. by V. M. Pich. Lviv, 2004. P. 224-243.
10. Tsibul'skaya, M. V. Konflyktologyya (Study of conflict). Moscow, 2007. 150 p.
11. Shamionov, R. M. Psikhologiya sotsial'noho povedeniya lichnosti (Psychology of social behavior of the individual.). Saratov, 2009. 186 p.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2014

Ю. Винтюк

Поведенческая теория конфликтов: подход к созданию и обоснованию

Рассмотрена проблема выяснения сущности и приведения определения конфликтов с позиций современных научных представлений о поведении. Сделан обзор известных определений конфликта, осуществлен их анализ с точки зрения объяснения сущности данного явления. Рассмотрены известные определения и толкования сущности поведения с позиций разных подходов к изучению данного явления, проанализировано их с точки зрения пригодности для решения поставленного задания. Сделана попытка выяснить, что представляет из себя конфликт с позиций науки о поведении. В результате был предложен подход к созданию поведенческой теории конфликтов, а также сделана попытка осуществить его обоснование. Предложенный подход является перспективным с точки зрения объяснения сущности рассматриваемого явления и его полезности для применения на практике, для решения ряда прикладных вопросов психологии конфликта.

Ключевые слова: конфликт, поведение, сущность явления, определение понятия.

Yu. Vintiuk

Behavioral Theory of Conflicts: Approach to Creation and Substantiation

The article deals with the problem of finding out the essence and giving the determination of conflicts from the behavioral science positions. A review of the known definitions of conflicts is made; they are analyzed from the point of view of the explanation of the essence of the given phenomenon. The known determinations and interpretations of the behavioral essence to the study of the given phenomenon from different approaches positions are considered; they are analyzed from the point of view of fitness for the decision of the task set. An attempt to finding out what a conflict by itself means from the behavioral science positions is made. As a result the approach to creation of the behavioral theory of conflicts was suggested, and also the attempt of its substantiation was made. The offered approach is perspective from the point of view of the explanation of the essence of the phenomenon under consideration, its utility for application in practice and for the decision of the applied questions set of the psychology of conflicts.

Key words: conflict, behavior, essence of the phenomenon, definition of the notion.

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

УДК 159.94

Наталя Бурбан

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В НАТОВПІ

Останні події в Україні та світі не дозволяють бути байдужим, займати пасивну життєву позицію. Особливо хвилюють події, в яких задіяна велика кількість людей.

Дослідження проблем натовпу започаткував французький психолог, соціолог, антрополог та історик, публіцист, найбільше відомий як засновник соціальної психології і автор одного з перших варіантів доктрини “масового суспільства” Г. Лебон. Дослідження різновидів та особливостей натовпу зустрічається й у Г. Олппорта, Г. Спенсера, З. Фрейда, К. Ясперса.

Дослідження психологічних аспектів поведінки особистості в натовпі майже не висвітлюється у працях вітчизняних дослідників, хіба що в руслі здійснення особовим складом органів внутрішніх справ заходів щодо охорони масових заходів (В. Кальнищ, В. Фатхутдінов). Зате російських учених дедалі більше цікавить проблема натовпу (А. Ауербах, О. Бодальов, Д. Верищагін, С. Головін, Л. Карпенко, А. Ковельман, Р. Корсіна, И. Малкіна-Пих, А. Назаретян, Д. Ольшанський, А. Петровський, Ю. Шерковін).

Про натовп здавна говорять письменники, поети і філософи (О. Генрі, І. Франко, О. Пушкін, К. Горацій). Натовп постійно фігурує у Святому Письмі. Отже, проблеми поведінки особистості в натовпі, психологічних аспектів самого натовпу актуалізується у психологічній науці України.

Мета статті полягає у виявленні психологічного змісту поняття “натовп”, дослідженні характеристики натовпу та з’ясуванні причин поведінки особистості в натовпі.

Чи не кожен день ми опиняємося серед скупчення людей. За Г. Олппортом, це “ефект аудиторії” [13], соціальна інгібіція, фасилітація. Не загубитись, не розчинитись у морі людських емоцій, стороннього впливу. Дуже часто ми піддаємося стадному інстинкту. Страх паралізує розум. Боїмося сказати “ні”, адже легше розділити думку більшості, зробити те, що інші, залишитись у тіні вільним спостерігачем. Щоб відстояти свою “Я-Концепцію”, потрібно неабияку силу волі, силу духу, розуму. Чому, опинившись у натовпі, людина втрачає своє “я”? Що рухає натовпом і робить його надсильним, здатним знищити абсолютно все на своєму шляху? Чи можливо керувати цією силою?

У більшості психологічних словників “натовп” трактується як “безструктурне скупчення людей, позбавлених чітко усвідомлюваної спільно-

сті цілей і єдиної позиційно-рольової структури, але пов'язаних між собою схожістю емоційного стану і спільним об'єктом уваги" [4; 16, с. 148; 17].

В Оксфордському словнику термінів також зазначається, що "натовп – це велике, але тимчасове зібрання людей із загальним інтересом або об'єктом уваги" [12]. Доповнюють попередні визначення натовпу такі: "Натовп - це основний суб'єкт стихійної поведінки; контактна, зовні не організована спільнота, що вирізняється високим ступенем конформізму складових її індивідів, що діють вкрай емоційно і одноставно" [3; 14, с. 55].

Поведінка людини в соціумі тісно пов'язана з її соціальною роллю. Від лікаря люди чекають, що він врятує, посіє зерно надії, оптимізму, від педагога - розумного, доброго, вічного... Бізнесмен чи студент, пожежник, архітектор, програміст, пенсіонер – це все соціальні ролі, які мають свою програму поведінки, це те, чого чекають від людини оточуючі. Наша психіка - адаптивна система. Виживе сильніший – цей принцип еволюції завжди впливатиме на людство, не залежно від епохи, освіти, соціального статусу людини.

Основними механізмами формування натовпу і розвитку його специфічних якостей вважається циркулярна реакція (наростаюче двостороннє емоційне зараження), а також чутки [16]. Циркулярна реакція - це взаємне зараження, тобто передача емоційного стану на психофізіологічному рівні контакту між організмами [10].

Д. Ольшанський виділяє й описує такі види натовпу [14, с. 54-58]: випадковий; експресивний, "конвенціональний", діючий.

А. Назаретян, Ю. Шерковін виділяють чотири основні види натовпу [11, с. 36; 16, с. 149]: okazіональний, пов'язаний із цікавістю до події, що несподівано виникла (наприклад, дорожня аварія); конвенціональний, пов'язаний з інтересом до якоїсь заздалегідь оголошеної масової розваги (наприклад, деякі види спортивних змагань) та готовий, часто лише тимчасово, слідувати досить дифузним нормам поведінки; експресивний натовп, який спільно виражає загальне ставлення до якої-небудь події (радість, ентузіазм, обурення, протест тощо), його крайньою формою екстатичний натовп, що досягається внаслідок взаємного ритмічно наростаючого зараження стану загального екстазу (як на деяких масових релігійних ритуалах, карнавалах, концертах рок-музики тощо); діючий натовп, який, у свою чергу, включає такі підвиди: а) агресивний натовп, об'єднаний сліпою ненавистю до деякого об'єкта (суд Лінча, побиття релігійних, політичних супротивників тощо); б) панічний натовп, що стихійно рятується від реального чи уявного джерела небезпеки, цей тип натовпу яскраво висвітлений у фільмі "Титанік"; в) накопичувальний, що вступає в невпорядкований безпосередній конфлікт за володіння будь-якими цінностями (грошима, місцями в

транспорті тощо), як приклад - 30 листопада минуло 14 років із часу трагедії, яка сталась у місті Червонограді під час перегляду фільму “Армагедон”; г) повстанський, у якому людей пов’язує спільне справедливе обурення діями влади, він нерідко є атрибутом революційних потрясінь, своєчасне внесення до нього організуючого начала здатне підняти стихійно масовий виступ до свідомого акту політичної боротьби, (Помаранчева революція 2004 року, Євромайдан, революція 2013 року).

Відсутність чітких цілей, відсутність або дифузність структури породжують практично найбільш важливу властивість натовпу - його легку перетворюваність з одного виду (підвиду) в інший. Такі перетворення часто відбуваються спонтанно, проте знання їх типових закономірностей і механізмів дозволяє маніпулювати поведінкою натовпу в авантюристських цілях (що характерно для реакційних політичних режимів, найчастіше навмисно провокують погроми, самосуд тощо) або свідомо запобігати і припиняти її особливо небезпечні дії.

Емоційне кружляння стирає індивідуальні відмінності. Ситуативно знижується роль особистісного досвіду, індивідуальної та рольової ідентифікації, здорового сенсу. Індивід відчуває і поведінково реагує, “як усі”.

Відбувається еволюційна регресія: актуалізуються нижчі, історично більш примітивні пласти психіки. “Свідома особистість зникає, - писав із цього приводу Г. Лебон, - причому почуття всіх окремих одиниць, що утворюють ціле, іменоване натовпом, приймає однаковий напрям”. Тому “в натовпі може відбуватися накопичення тільки дурості, а не розуму” [9, с. 67]. Ю. Платонов цитує З. Фрейда: “Схоже, досить опинитися разом великій масі, величезній безлічі людей для того, щоб всі моральні досягнення складових їх індивідів відразу розвіялись, а на їх місці залишилися лише найпримітивніші, найдавніші, найгрубіші психологічні установки” [15, с. 367]. Імовірність виникнення циркулярної реакції зростає в періоди соціальної напруженості. Проте дослідження істориків і психологів показують, що це не завжди так і навіть найчастіше не так! “Комедія цікавості” О Генрі доводить, що скупчення людей ніколи не буває випадковим. Людям потрібна сенсація. Кожному – своя. У кожного свої цілі, мрії, переконання, і усі вони в одну мить пов’язані між собою загальним центром уваги, емоційним станом. Незважаючи на відсутність єдності в думках серед дослідників щодо характеристик натовпу, йому найчастіше приписують: а) духовну єдність або “розумову однорідність”; б) емоційність; в) ірраціональність.

Г. Лебон пояснював духовну єдність натовпу механізмом зараження - механічного поширення афекту від одного члена до іншого за принципом інфекційного захворювання [9].

С. Мілгрем і Точ вважають, що видима психічна однорідність натовпу може пояснюватися механізмом конвергенції: індивіди, що подібно думають і відчувають, мають тенденцію збиратися разом і об'єднуватися в натовп. На їх думку, однорідність швидше передує, ніж впливає з приналежності до натовпу. Вони подають механізми, що, імовірно, пояснюють емоційний та ірраціональний характер натовпу: а) втрата відповідальності внаслідок анонімності; б) враження загальності [8].

Р. Корсіна та А. Ауербах визначили натовп як “діючі спільно, плечем до плеча, анонімні, випадкові, тимчасові та неорганізовані спільності” [8, с. 654].

У ширшому розумінні поняття “натовп” визначив В. Белінський: “Натовп є зібрання людей, що живуть за переказами і думають за авторитетом” [21].

Г. Лебон під словом “натовп” має на увазі у звичайному сенсі “зібрання індивідів, якою б не була їхня національність, професія або стать і які б не були випадковості, що викликали це зібрання” [9, с. 67]. З психологічної точки зору, “зібрання людей” (натовп) має зовсім нові риси, що відрізняються від тих, які характеризують окремих індивідів, що входять у склад цього зібрання. Далі вчений зазначає, що, спостерігаючи більшість вчинків натовпу, “ми бачимо, що вони найчастіше служать вираженням його низького розумового рівня. Але є такі випадки, коли діями натовпу керують, мабуть, таємничі сили, які називались у давнину долею, природою, провидінням і тепер іменовані голосом мертвих. Ми не можемо не визнавати могутності цих сил, хоча абсолютно не знаємо їх сутності” [9, с. 63].

Відомо, що люди в натовпі не належать самі собі, що може мати вкрай катастрофічні наслідки.

Г. Лебон зробив спробу вивчення проблеми натовпу виключно з допомогою наукових прийомів [9, с. 61].

Більшість психологів займалися проблемою натовпу лише з точки зору її злочинності. Г. Лебон вважає, що, без сумніву, є злочинний натовп, але є також натовп добродесний, героїчний і багато інших. Злочини натовпу є лише окремим випадком його психології; не можна дізнатися про духовну організацію натовпу, вивчаючи лише її злочини, так само як не можна дізнатися про духовну організацію особистості, вивчаючи лише її вади [9, с. 65].

Цивілізації створювалися й оберігалися маленькою горсткою інтелектуальної аристократії та ніколи - натовпом. Сила натовпу спрямована лише на руйнування. Панування натовпу завжди вказує на фазу варварства. Цивілізація передбачає існування певних правил, дисципліну, перехід від інстинктивного до раціонального, передбачень майбутнього, більш високий рівень культури. “Завдяки своїй винятково руйнівній силі натовп діє як мікроби, що прискорюють розкладання

ослабленого організму або трупа. Якщо будівлю будь-якої цивілізації підточено, то завжди натовп викликає її падіння” [9, с. 65].

У натовпі зникає свідомо особистість, причому почуття й ідеї всіх окремих одиниць, які складають ціле, іменоване натовпом, приймають один і той же напрям, навіть зовні індивіди в натовпі стають схожими. На думку Г. Лебона, утворюється колективна душа, “яка має, звісно, тимчасовий характер, але й досить певні риси. Зібрання в таких випадках стають ... організованою юрбою або натовпом натхненним, який складає єдину істоту і підкоряється закону духовної єдності натовпу” [9, с. 67].

Г. Лебон зазначає, що найбільш вражаючий факт, який спостерігався в натхненному натовпі, такий: які б не були індивіди, що його складають, який би не був їх спосіб життя, заняття, їх характер і розум, одного їх перетворення в натовп достатньо для того, щоб у них утворився рід колективної душі, яка змушує їх відчувати, думати і діяти зовсім інакше, ніж думав, діяв і відчував кожен із них окремо. Існують такі ідеї і почуття, які виникають і перетворюються на дії лише в індивідів, що складають натовп. “Одухотворений натовп є тимчасовим організмом, що утворився з різнорідних елементів, які на одну мить об’єдналися разом, подібно до того, як з’єднуються клітини, що входять до складу живого тіла і що утворена з допомогою цього з’єднання нова істота володіє властивостями, відмінними від тих, якими володіє кожна клітина окремо” [9, с. 67].

Ця думка підтверджена філософом Г. Спенсером. В агрегаті, що створює натовп, немає ні суми, ні середнього арифметичного елементів, що входять до його складу, але існує їх комбінація і утворення нових властивостей, подібно до того, як це відбувається в хімії при поєднанні деяких елементів, що утворюють нове тіло, яке володіє зовсім іншими властивостями, ніж ті, що послужили для його утворення [19].

Подібно характеризує натовп і Д. Верицагін: “Натовп завжди більш агресивний, ніж окремі люди, що його складають, він завжди легко піддається емоціям, він не здатний тверезо оцінювати ситуацію. Натовп ніколи не міркує, і тому його легко підштовхнути до якихось масових акцій: протесту, осуду, та й просто до бунту. Йому легко підняти велику кількість людей на бій, на барикади. Цією властивістю натовпу завжди користувалися і користуються ті, хто рветься до влади і вже пануючі вожді, політики, “горлани-ватажки”. Вони навчилися запросто повертати натовп у потрібну їм сторону, потягнувши його за “ниточки” емоцій, злегка натиснувши на хворі місця...” [1].

У книзі Д. Верицагіна “Визволення” детально описана психологія натовпу через психоемоційне поле, яке вона створює [1]. Дослідник

справедливо зазначає, що “у натовпі немає індивідуальностей, а є лише багатоголова, але при цьому істота без мізків, енергетичний монстр, який діє “за заявками” розважливих “заспівувачів” [1].

Відомо, що, як це не дивно, але навіть із досить розумними людьми, буває, трапляються такі незрозумілі, на перший погляд, речі: опинившись, наприклад, на мітингу, вони раптом, піддавшись загальному настрою, разом з усіма починають скандувати [1]: “Ми вимагаємо! ... Ми протестуємо!” Потім, залишившись на самоті та злегка оговтавшись, така людина раптом із жахом розуміє, що абсолютно не уявляє, хто такі ці “ми”, від імені яких вона так рішуче вимагала та протестувала. Адже у неї є її особисте “я”, якому якраз не хочеться ні вимагати, ні протестувати. Подібні випадки також описує Д. Верищагін.

Натовп – наче море, яке залежить і від сили вітру (лідера), і від багатьох підводних течій, море (масова агресія), яке шумить, бурлить, у ньому багато підводних джерел (стимулів), під впливом яких може виникнути шторм (масова паніка).

Д. Верищагін описує багатьом відоме “стадне почуття”. Це коли, побачивши людей, що біжать, людина, яка проходить повз у своїх справах раптом неусвідомлено ні з того ні з сього приєднується до них. Вчений пояснює таку поведінку особистості в натовпі, як потрапляння її під вплив чужої програми, у її підсвідомості закарбовується приблизно таке: всі біжать – отже, і мені треба. Були випадки, коли людина в такому стані, не встигнувши оговтатись, сідала в абсолютно непотрібний їй поїзд, а потім не знаходила собі місця, не знаючи, як дістатися до дому [1, с. 13]. У наш час це перехід через дорогу на червоне світло, коли достатньо одній людині рушити. Вчений пояснює психологію натовпу оригінальним способом. Підпорядкування енергетиці великої кількості людей - пряма дорога до хвороб, розвитку злоби, негативізму, а також до помилкових прагнень, до безглузлого проведення часу і ще до тисячі людських нещасть. Схема розвитку хвороби у разі, якщо ви піддаєтеся чужому програмуванню, дуже проста. На цю вудочку, наприклад, часто попадаються літні люди.

У главі 1 під назвою “Патологічні зв’язки суспільств і психіка натовпу” Д. Верищагін пояснює, “як ми перетворюємося в зомбі” [1]. Вчений знаходить відповідь на питання: “Чому ж так спотворюється наше сприйняття в натовпі, а на чистій природі воно стає зовсім іншим?”. Та й сама людина там стає іншою - якоюсь чистішою, світлішою, кращою. Цьому є причина. Дослідник наводить таку аналогію: “Скільки б людей не дихало свіжим повітрям у лісі, в полі, біля моря - повітря все ж залишається свіжим, чистим, його свіжість весь час самовідновлюється. Але якщо велика кількість

людей перебуває в замкнутому непривітрованому приміщенні, то чистого повітря там стає все менше і менше, потім не залишається зовсім, і люди починають вдихати ті викиди, які вже багато разів пройшли через чужі легені та стали в результаті чистою отрутою. Те ж саме відбувається в натовпі з людською енергетикою” [1, с. 11].

Нормальне поле людського організму складається з потоків Землі та Космосу, які трансформуються власною енергетичною структурою людини. При скупченні народу множинні енергетичні викиди великої кількості людей утворюють те ж саме отруєне повітря, тобто отруєну енергетику, яка формує якусь нову одухотворену енергетичну структуру. Ця нова енергетична структура починає жити самостійним життям, і вже вона, як стверджує Д. Веріщагін, впливає на людей, визначає їх реакції, вчинки, особливості поведінки. Ця сумарна енергетика легко підпорядкує собі ще десять нових людей і, незважаючи на те, що інші десять із яких-небудь причин відійшли, структура все одно живе випромінюванням ста чоловік. Поступово люди, що почали процес, відключаються від структури, але вона все одно живе, підпорядковуючи собі все нових членів. Енергоінформаційний паразит вибиває з людей енергію, потрібну для власного існування. Так виникають військові істерії та революції. Окрема людина в цій ситуації неминуче програє, адже вона втрачає саму себе, перестає належати собі, бути господарем своєї поведінки. Вона стає лише гвинтиком потужної енергетичної машини, яка тягне його за собою всупереч його волі [1, с. 12-13].

Згідно з висунутою Д. Веріщагіним теорією енергетично-інформаційного поля, людей у натовпі об'єднують їх “енергетичні структури - мікроби порівняно з істинними енергоінформаційними паразитами, які збуджують війни, військові істерії, революції, політичні перевороти, об'єднують людей у партії та політичні течії, змушують їх підтримувати купку політиканів, які через рупор засобів масової інформації вибивають нові хвилі енергії з народу - дійного стада енергетичних паразитів. Ці енергоінформаційні монстри правлять Землею - безліч людей підпорядковані їм, але одне їх існування тримається в тіні” [1, с. 13]. На його думку, звільнення від енергоінформаційних паразитів (ЕІП) означає свободу, свободу для розвитку. Бо саме ЕІП змушують нас залишатися глухими, вони закривають нам очі, щоб назавжди залишитися в положенні дійних корів. Їх потрібно за будь-яку ціну перемогти [1, с. 13].

К. Ясперс також розглядає проблему натовпу, зокрема ототожнює його в більшості з масою, а також виділяє відмінності між масою і народом таким чином: “Народ структурований, усвідомлює себе у своїх життєвих підвалинах, у своєму мисленні та традиціях” [23]. Він стверджує, що в його співтоваристві є якась атмосфера, “людина з народу володіє особи-

стими рисами характеру також завдяки силі народу, яка служить йому основою. Маса, навпаки, не структурована, не володіє самосвідомістю, однорідна і квантитативна, вона позбавлена будь-яких відмінних властивостей, традицій, ґрунту - вона порожня. Маса є об'єктом пропаганди і навіювання, живе на найнижчому рівні свідомості" [23].

А. Ковельман аналізує драму Ісуса, що розгортається при безперервній взаємодії з натовпом. Ісус постійно "жаліє" натовп (Матв. 9: 36; 15:32). Численний натовп "стелить свої одежі при в'їзді Ісуса в Єрусалим" (Матв. 21:8). Вороги Ісуса бояться натовпу і тому довгий час не чіпають його (Матв. 21: 26, 46; 26:5). А потім "численна юрба" з мечами та киями приходить від первосвящеників і старшин народних схопити Ісуса (Мт. 26: 47). І він каже "натовпу": "Кожен день з вами сидів Я, навчаючи у храмі, і ви не брали Мене" (Мт. 26: 55). "Перед натовпом" умив руки Пилат, "бачачи, що нічого не вдіє, а неспокій ще більший" (Матв. 27: 24). Перед нами типовий стан натовпу (сум'яття) і типове поводження з натовпом (маніпулювання ним). Маніпулюють первосвященики і старійшини, які спонукали натовп кричати "Варрава, а Ісусові смерть" (Матв. 27: 20) [6; 18].

А. Ковельман має дещо відмінні погляди від розглянутих вище. Він зазначає, що натовп - лише один із проявів маси, особливого стану суспільства, в якому люди атомізовані, не пов'язані намертво зі своєю громадою, селом, цехом, професією. Натовп ніби вириває людину з її соціального гнізда, з нормальної більш-менш престижної позиції. Тут люди покинуті, розсіяні, а тому вони змучені. Натовп, що не складається з індивідів, - це не натовп, а власне, кланова сходка. Вчений вважає, що індивід народжується разом із натовпом. Він виявив, що сліди цього подвійного народження розсіяні в талмудичній літературі перших століть нашої ери. В Тосефта до трактату "Берахот" є такі слова: "При вигляді натовпу вимовляють: "Благословен знаючий таємне, бо як особи, так і думки у людей різні" [20]. Саме тут А. Ковельман вступає в суперечність із соціологією та психологією ХХ століття, які вважають (як показано вище), що всі особи і думки в натовпі однакові! Він зазначає: "Тут різні точки відліку. Інтелектуал-соціолог порівнює натовп із міжнародним науковим конгресом, із колом своїх колег. Якщо ж порівнювати натовп із традиційним суспільством, із народом, який сумирно сидить по селах, то саме строкатість осіб і думок кидається в очі. Де ж її побачити? Звичайно, на Храмовій горі в Єрусалимі, куди паломники з'їжджаються з усіх боків, люди різного звання і положення сусідають один з одним" [6, с. 14].

Також А. Ковельман вважає, що коли з'явився натовп, можливим стало і положення "поза" натовпом [6]. Воля, яку відчуває людина в

натовпі (за Платоном), створює різноманітність вдач, можливість робити і говорити, що хочеш [6].

Цікаву думку щодо поведінки особистості в натовпі висвітлює С. Козловський. “Рішення, як вчинити в несподіваній ситуації, приймається префронтальною корою головного мозку, і його доводиться приймати швидко. Після цього мигдалина гальмується, і неусвідомлені реакції замінюються усвідомленими. Щоб рішення було осмисленим, корі необхідна інформація. Однак людині, що опинилася в натовпі, бракує відомостей про джерело небезпеки. Вона чує, що хтось закричав, бачить, що всі починають бігти, але що саме сталося, не знає. І префронтальна кора поводиться, як двієчник на контрольній: списує у сусіда. Побачивши, що всі біжать, людина робить висновок, що вони діють осмислено. Їй простіше запозичити їх готове рішення, ніж придумувати своє, особливо коли доводиться діяти в напруженій обстановці. Якщо навіть у натовпі хтось просто несподівано рушить, вже може виникнути масова тиснява” [7, с. 35].

С. Козловський закликає остерігатися натовпу, якому знайомі лише прості та крайні почуття. Особистість, частково звільнившись від власних думок і почуттів для злиття з натовпом, неминуче від цього втратить [7].

Говорячи про причини поведінки особистості в натовпі та її відмінності поза натовпом, Г. Лебон покладається на те, що явища несвідомого відіграють видатну роль не лише в органічному житті, але й у творіннях розуму. Відомо ж, що свідоме життя розуму складає лише дуже малу частину порівняно з його несвідомим життям [9].

Найтонший аналітик, найбільш проникливий спостерігач у стані підмити лише дуже невелике число несвідомих двигунів, яким він кориться. Наші свідомі вчинки витікають із субстрату несвідомого, створеного впливом спадковості. Елементи свідомого, які утворюють душу раси, саме і є причиною подібності індивідів цієї раси, що відрізняються один від одного головним чином елементами свідомого - тим, що складає плід виховання або ж результат виняткової спадковості. Самі найнесхожіші між собою за своїм розумом люди можуть володіти однаковими пристрастями, інстинктами і почуттями в усьому, що стосується почуття, релігії, політики, моралі, прихильностей і антипатій тощо. Загальні риси характеру, керовані несвідомим та наявні в більшості нормальних індивідів раси, поєднуються разом у натовпі. У колективній душі інтелектуальні здібності індивідів і, отже, їх індивідуальність зникають; різнорідне потопає в однорідному, і беруть верх несвідомі якості [9, с. 69].

Як протистояти силі вітру, пливати проти течії? Г. Лебон вважає, що люди, що володіють досить сильною індивідуальністю, щоб противи-

тися навіюванню, в натовпі занадто нечисленні, тому не в змозі боротися з течією. Найбільше, що вони можуть зробити, - це “відвернути натовп за допомогою якого-небудь нового навіювання. Так, наприклад, вдале слово, який-небудь образ, викликаний до речі в уяві натовпу, відволікали її від найкривавіших учинків” [9]. Про силу слова писав наш геній, будитель Т. Шевченко: “Ну що б, здавалося, слова... Слова та голос - більш нічого. А Серце б’ється, - ожива, як їх почує!... Знать, од Бога і голос той, і ті слова ідуть між люди!...” [22].

Отже, зникнення свідомої особистості, перевага особистості несвідомої, однаковий напрям почуттів та ідей, зумовлений навіюванням, і прагнення перетворити негайно в дії викликані ідеї - ось головні риси, що характеризують індивіда в натовпі. Він вже перестає бути самим собою і стає роботом, у якого своєї волі не існує. Таким чином, стаючи часткою організованого натовпу, людина опускається на кілька сходинок нижче сходами цивілізації. В ізольованому положенні вона, можливо, була б культурною людиною; в натовпі це варвар, тобто істота інстинктивна. У неї виявляється схильність до сваволі, буйства, лютості, але також і до ентузіазму і героїзму, властивих первісній людині, подібність із якою ще більше підсилює те, що людина в натовпі надзвичайно легко підкоряється словам і уявленням, що не справили б на неї в ізольованому положенні ніякого впливу, і робить вчинки, які явно суперечать і її інтересам, і її звичкам. Індивід у натовпі - це піщинка серед маси інших піщинок, здіймається як буря [9, с. 70]. Всі феномени натовпу підвласні силі Вітру.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні властивостей натовпу та їх різновидів, у емпіричному дослідженні поведінки особистості в натовпі, зокрема у перевірці таких гіпотез: особистості, які тривалий час перебували в умовах тривалої сенсорної, емоційної депривації, більш схильні до конформної поведінки у натовпі, а також до бурхливого вияву емоцій, афектів, неадекватних вчинків; поведінка індивіда у натовпі зумовлена типом його темпераменту, особливістю діяльності вищої нервової системи; під вплив натовпу не підпадає особистість, присутність якої в натовпі зумовлена певною метою.

Посилання:

1. *Верещагин, Д. С.* “Освобождение”. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.litmir.net/br/?b=141844&p=1>
2. *Гален, К.* О назначении частей человеческого тела. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.bibliotekar.ru/422/index.htm>
3. Глоссарий по политической психологии. — М. : РУДН, 2003. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/16/symbol/210>

4. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога. — Минск : Харвест, 1998. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/tolpa>
5. Кальниш, В. В. Формування громадсько-політичної поведінки великих груп населення : Наукова монографія / В. В. Кальниш, Ю. Г. Кальниш. — Київ, 2009. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://sd.net.ua/2012/03/08/povedinka-natovpu.html>
6. Ковельман, А. Б. Рождение толпы: от ветхого к новому завету. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://es-dejavu.ru/c/Crowd.html>
7. Козловский, С. Во власти толпы // Вокруг света. — 2011. — № 10 (2853). — Октябрь. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/7515/>
8. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. — С.-Пб. : Питер, 2006. — 1096 с.
9. Лебон, Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. — С.-Пб. 1995. — 237 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://royallib.ru/book/lebon_gustav/psihologiya_narodov_i_mass.html
10. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во Эксмо, 2005. — 960 с.
11. Назаретян, А. П. Психология предкризисного социального развития // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1. — С. 36-47.
12. Оксфордский толковый словарь по психологии / под. ред. А. Ребера, 2002. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/tolpa>
13. Олпорт, Г. Становление личности : Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под. общ. ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — 462 с.
14. Ольшанский, Д. Психология масс / Д. Ольшанский. — С.-Пб. : Питер, 2002. — 368 с.
15. Платонов, Ю. П. Психологія конфліктної поведінки. — С.-Пб. : Речь. — 2009. — 544 с.
16. Психологический лексикон : энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под. общ. ред. А. В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
17. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Изд-во “Когито-центр”, 2011. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://oim.ru/category/entsiklopediya/psikhologiya-obshcheniya-entsiklopedicheskii-slovar-pod-obshch-red-aa-bodale>
18. Святе Письмо. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ukrbibliya.at.ua/>
19. Спенсер, Г. Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза). — Киев : Ника-Центр, 1997. — 513 с.
20. Талмуд. Мишна и Тосефта. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3984778>
21. Толпа и смысл жизни // Психология. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://samopoznanie.ru/articles/tolpa_i_smysl_zhizni/#ixzz38qgSCNPP
22. Шевченко, Т. Г. Ну що б, здавалося, слова... // Шевченко, Т. Г. Повне зібрання творів : У 12 т. / Редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. — К. : Наук. думка, 2001. — Т. 2: Поезія 1847-1861 pp. — С. 94.
23. Ясперс, К. Истоки истории и ее цель / Пер. М. И. Левиной. — М., 1978. — Вып. 1. — 527 с.

References (transliterated and translated):

1. Verishchagin, D. S. “Osvobozhdenie” (“Liberation”). — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.litmir.net/br/?b=141844&p=1>
2. Galen, K. O naznachenii chastey chelovecheskogo tela (On the functions of parts of human body). — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.bibliotekar.ru/422/index.htm>
3. Glossariy po politicheskoy psikhologii (Glossary of Political Psychology). Moscow, 2003. — [Electron resource]. — Mode of access: <http://vocabulary.ru/dictionary/16/symbol/210>

4. *Golovin, S. Yu.* Slovar' prakticheskogo psikhologa (Dictionary of practical psychologist). Minsk, 1998. — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/tolpa>
5. *Kalnysh, V. V., Kalnysh, Yu. H.* Formuvannia hromadsko-politychnoi povedinky velykykh hrup naselennia : Naukova monohrafiia (Formation of social and political behavior of large groups : Scientific monograph). Kyiv, 2009. — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://sd.net.ua/2012/03/08/povedinka-natovpu.html>
6. *Kovel'man, A. B.* Rozhdenie tolpy: ot vetkhogo k novomu zavetu (The birth of the crowd: from the old to the new covenant). — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://ec-dejavu.ru/c/Crowd.html>
7. *Kozlovskiy, S.* Vo vlasti tolpy (In the power of the crowd). // *Vokrug sveta. Around the World*, 2011. No 10 (2853), Oct. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/7515/>
8. *Corsini, R., Auerbach, A.* Psikhologicheskaya entsiklopediya (Psychological Encyclopedia). St.-Petersburg, 2006. 1096 p.
9. *Lebon, G.* Psikhologiya narodov i mass (Psychology of peoples and masses). St.-Petersburg, 1995. 237 p. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://royallib.ru/book/lebon_gustav/psihologiya_narodov_i_mass.html
10. *Malkina-Pykh, I. G.* Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh (Psychological help in crisis situations). Moscow, 2005. 960 p.
11. *Nazaretian, A. P.* Psikhologiya predkrizisnogo sotsial'nogo razvitiya (Psychology of pre-crisis social development). // *Psychological Journal*, 2000. Vol. 21. No 1. P. 36-47.
12. *Oksfordskiy tolkovyy slovar' po psikhologii / pod. red. A. Rebera, 2002.* (The Oxford Dictionary of Psychology / Ed. by *A. Reber*, 2002). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/tolpa>
13. *Allport, G.* Stanovlenie lichnosti : Izbrannye trudy (Formation of the person: Selected Works) / [trans. from English by *L. V. Trubitsina & D. A. Leontiev*]; Ed. by *D. A. Leontiev*. Moscow, 2002. 462 p.
14. *Ol'shanskiy, D.* Psikhologiya mass (Psychology of masses). St.-Petersburg, 2002. 368 p.
15. *Platonov, Yu. P.* Psikhologiya konfliktnoi povedinki (Psychology of conflict behavior). St.-Petersburg, 2009. 544 p.
16. *Psikhologicheskii leksikon : entsiklopedicheskiy slovar' v shesti tomakh / red.-sost. L. A. Karpenko; pod. obshch. red. A. V. Petrovskogo* (Psychological lexicon : encyclopedic dictionary in six volumes / Compiler *Karpenko L. A*; Ed. by *A. V. Petrovskiy*. Moscow, 2006. 176 p.
17. *Psikhologiya obshcheniya : entsiklopedicheskiy slovar' / pod obshch. red. A. A. Bodaleva* (Psychology of communication : Encyclopedic Dictionary / Ed. by *A. A. Bodalev*). Moscow, 2011. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://oim.ru/category/entsiklopediya/psikhologiya-obshcheniya-entsiklopedicheskii-slovar-pod-obshch-red-aa-bodale>
18. *Sviate Pysmo* (Holy Scripture). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://ukrbibliya.at.ua/>
19. *Spencer, G.* Sinteticheskaya filosofiya (v kratkom izlozhenii Govarda Kollinza) (Synthetic Philosophy (in summary of Howard Collins)). Kyiv, 1997. 513 p.
20. *Talmud. Mishna i Tosefta* (Talmud. The Mishnah and Tosefta). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3984778>
21. *Tolpa i smysl zhizni // Psikhologiya* (The crowd and the meaning of life // Psychology). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://samopoznanie.ru/articles/tolpa_i_smysl_zhizni/#ixzz38qgSCNPP
22. *Shevchenko, T. H.* Povne zibrannia tvoriv : U 12 t. (Complete Works: in 12 vols.). / Ed. : *M. H Zhulinskyi* (Chairman) et.al. Kyiv, 2001. Vol. 2. P. 94.

23. *Jaspers, K.* Istoki istorii i ee tsel' (Origins of history and its purpose). / Trans. by *M. I. Levina.* Moscow, 1978. Vol. 1. 527 p.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014

Н. Бурбан

Психологические аспекты поведения личности в толпе

В статье исследуются психологические аспекты поведения толпы и личности в толпе, выясняется содержание понятия “толпа” и рассматриваются многочисленные исследования ученых социологов, психологов, философов. Очерчены гипотетические пути личностного поведения в толпе. Автор делает вывод, что исчезновение сознательной личности, преобладание личности бессознательной, одинаковое направление чувств и идей, обусловленных внушением, и стремление превратить немедленно в действия вызванные идеи – главные черты, характеризующие индивида в толпе. Он уже перестает быть самим собой и становится роботом, у которого своей воли не существует. Таким образом, становясь частицей организованной толпы, человек опускается на несколько ступеней ниже по лестнице цивилизации. В изолированном положении он, возможно, был бы культурным человеком; в толпе это варвар, т. е. существо инстинктивное. В него обнаруживается склонность к произволу, буйству, свирепости, но также и к энтузиазму и героизму, присущих первобытному человеку, сходство с которым еще больше усиливает то, что человек в толпе чрезвычайно легко подчиняется словам и представлениям, которые не произвели бы на него в изолированном положении никакого влияния, и совершает поступки, явно противоречащие и его интересам, и его привычкам.

Ключевые слова: толпа, индивид, личность, народ, масса, энергоинформационное пространство, энергоинформационный паразит, циркулярная реакция, депривация.

N. Burban

Psychological Aspects of Person's Behavior in a Crowd

The article investigates the psychological aspects of crowd behavior and a personality in the crowd, clarifies the meaning of “a crowd” and considers numerous studies of social scientists, psychologists and philosophers. Hypothetical ways of a personal behavior in the crowd are outlined. The author concludes that the disappearance of the conscious personality, the predominance of the unconscious personality, the same direction of feelings and ideas caused by suggestion, and the desire to turn immediately triggered ideas into action are the main features that characterize the individual in the crowd. A person ceases to be him-herself and becomes a robot without his/her own will. Thus, a person becomes a particle of an organized crowd, and descends a few steps down the ladder of civilization. In an isolated position, the person might have been an educated person; but in the crowd he/she is a barbarian, i.e. an instinctive creature. A person reveals a tendency to tyranny, violence, ferocity, but also to the enthusiasm and heroism inherent in primitive people, the similarity with whom further reinforces the fact that a person in the crowd is very easily subjugated to the words and concepts that would not have any influence on him/her in an isolated position, and commits acts obviously contrary to his/her interests and habits.

Key words: crowd, individual, person, people, mass, energy-space, energy-parasite, circular reaction, deprivation.

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

УДК 3078.016:[37+364]

Лідія Мезенцева

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ

Одним із головних учасників у соціально-педагогічній роботі з опікунським сім'ями у школі є фахівець, який обіймає посаду “соціальний педагог”. На цього фахівця покладено цілу низку відповідальної роботи згідно з посадовою інструкцією соціального педагога закладу освіти: здійснення патронажу, забезпечення житлом, матеріальною допомогою, пенсіями, оформлення ощадних вкладів, використання цінних паперів дітей із числа сиріт і тих, які залишилися без опіки батьків; реалізація взаємодії з учителями, вихователями, батьками (особами, що їх замінюють), спеціалістами соціальних служб, сімейних і молодіжних служб зайнятості, з благодійними й іншими організаціями під час надання допомоги дітям, які потребують опіки тощо [2, с. 39]. Також за планом роботи в освітньому закладі соціальний педагог включає такі заходи, як участь у роботі конференцій і семінарів, консультації опікунів, соціально-педагогічне діагностування, захист і охорона прав дітей, що полягає у супроводі відновлення життєво важливих документів дитини, оформлення пенсій, веденні спадкових справ з оформленням документів, участь у судовому процесі в ролі захисника прав дитини, вирішення питання про житло на користь неповнолітньої молодої людини, оформлення пакета документів у банк даних на дітей-сиріт, стеження за адаптованістю дітей тощо [2, с. 79].

Метою нашої статті є аналіз навчальних програм підготовки соціальних педагогів до роботи з опікунською сім'єю та доповнення окремих тем із дисциплін, які викладаються.

Розглянемо у навчальних програмах проблеми підготовки соціальних педагогів до роботи з опікунською сім'єю. У статті ми подаємо декілька дисциплін як приклад.

Метою соціального педагога в роботі з опікунською сім'єю є сприяння соціальному формуванню особистості учня, найменше захищеної в подібних сім'ях дитини-сироти з урахуванням її вікових і психологічних особливостей, типу перенесених травматичних переживань, а також відповідних критеріїв сімейного благополуччя у опікунській сім'ї, в якій проживає дитина, позбавлена батьківського піклування. Під **критеріями сімейного благополуччя** опікунської сім'ї ми, зважаючи на праці С. Архіпової, Г. Козубовської, В. Керецман, Г. Майбороди, В. Постового, Г. Товканець, І. Трубавіної, О. Тютюнник та ін. [1, с. 215], розуміємо те, чим саме відрізняються основні типи сімей: кількість дітей у сім'ї, склад, вік батьків, стан здоров'я членів сім'ї, бажаність дитини в сім'ї, матеріально-побутові характеристики сім'ї, морально-культурний рівень батьків, морально-психологічний мікроклімат, стиль сімейних стосунків, принципи спілкування між батьками та дітьми. Рівень педагогічної культури батьків, соціальна завантаженість батьків (включеність у суспільне життя, наявність роботи), суспільна спрямованість сім'ї (як у горизонтальному зрізі, так і у вертикальному).

Зазначимо, що від самої дитини, її душевного стану, психофізіологічних властивостей, так само як і від типу опікунської сім'ї, яка вимірюється за допомогою критеріїв сімейного благополуччя, залежить і сама діяльність соціального педагога, яка здійснюється через певні завдання.

Перелічимо основні завдання, що стосуються роботи з опікунською сім'єю, які повинен виконувати соціальний педагог, спираючись на аналіз освітнього стандарту педагогічного спрямування (0101) спеціальності "Соціальна педагогіка" 6.010100, відзначимо, що освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу за спеціальністю "Соціальний педагог" є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої та професійної підготовки соціального педагога. До основних видів робіт, до яких готується фахівець, відносять: організація та проведення соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, проектування соціально-педагогічної діяльності у різних мікросоціумах, вивчення вікових та індивідуальних особливостей клієнтів, визначення пріоритетних і перспективних напрямів роботи; розробка програм діагностування суб'єктів соціальної роботи, здійснення посередницької функції у ході розв'язання та зменшення конфліктних ситуацій; прогнозування різних напрямів діяльності, виявлення причин девіації і вибір форм і змісту соціально-профілактичної

роботи, розробка методичних матеріалів для організації діяльності дітей і молоді за різними напрямками, проведення соціально-терапевтичної роботи, обґрунтування і вибір методів корекційно-реабілітаційної роботи, сприяння створенню умов для соціалізації особистості, а також здійснення соціального супроводу прийомних сімей і будинків сімейного типу.

Зазначимо, що у стандарті вищої освіти для спеціальності “Соціальний педагог” прямо не вказується на здійснення цим фахівцем соціально-педагогічного супроводу опікунських сімей, однак у таких дисциплінах, як “Педагогіка сімейного виховання”, “Соціальний супровід сім’ї”, “Соціальна педагогіка”, “Основи соціально-правового захисту особистості”, існують певні теми, в яких розкривається зміст діяльності соціального педагога з опікунською сім’єю: “Роль батьків у вихованні дітей і вплив близьких родичів на розвиток особистості дитини”, де розглядаються питання про дітей які залишилися без батьків та вплив дідусів і бабусь на виховання дитини (2 години) у дисципліні “Педагогіка сімейного виховання” [4, с. 7]. У дисципліні “Соціальна педагогіка” існує тема “Традиційні та інноваційні форми опікування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування”, де розкриваються питання усиновлення, опіки, піклування як традиційних форм опікування дітей-сиріт [3, с. 200]. Також у цій дисципліні, що є важливим для нашого дослідження, розкривається тема “Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування”, де характеризуються заклади державної системи опіки й особливості соціалізації дітей у закладах інтернатного типу, зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми в закладах державної системи опіки [4, с. 72]. У дисципліні “Соціальний супровід сім’ї”, що, на нашу думку, є базовою для пріоритетного напрямку діяльності соціального педагога, є тема: “Державна система опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування в Україні”, де орган опіки та піклування місцевих органів виконавчої влади розглядається як орган вирішення проблем дітей-сиріт, розкривається сутність надання державних пільг дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування [3 с. 330]. Також у цій темі розкриваються основні форми влаштування долі дитини, яка залишилася без батьківської опіки, обґрунтовується важливість знання соціальними педагогами структури діяльності та рівня підпорядкованості державних закладів опіки над дітьми-сиротами. Особливу увагу в даній темі приведено сімейним формам влаштування дітей-сиріт.

Важливими для соціального педагога, зокрема для його роботи з опікунською сім'єю, є такі завдання: визначення пріоритетів влаштування дитини, позбавленої батьківського піклування з урахуванням найкращих інтересів дитини (завдання для практичної роботи), вивчення проблеми сирітства в Україні. Важливою у даній дисципліні в підготовці соціального педагога до роботи з опікунськими сім'ями є тема “Законодавче забезпечення пріоритетності сімейного влаштування дитини, залишеної без батьківського піклування в Україні”. Так, програмою курсу передбачено вивчення законів України з питань захисту дітей, Сімейного Кодексу України, а також наголошується на вивченні законодавчого забезпечення пріоритетності сімейного влаштування дитини, залишеної без батьківського піклування в Україні. Але при цьому, як свідчить аналіз програми, у даній темі не йдеться про таке законодавче забезпечення сімейного влаштування дитини, залишеної без батьківського піклування, як Цивільний Кодекс України, на якому ґрунтуються всі цивільні відносини, зокрема питання опіки та піклування. Завданням для практичної роботи є вивчення законодавства України з питань дитинства, але при цьому не вказаними залишаються такі пункти, як основна література, додаткова література, не розкриваються основні законодавчі документи, які стосуються питань, пов'язаних із сімейним влаштуванням дитини, залишеної без батьківського піклування [3, с. 331].

Зазначимо також, що у даному предметі другий модуль присвячений технологіям соціальної роботи із прийомними сім'ями. Як свідчить проведений нами аналіз, у темі 1 йдеться про технології створення прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу, у темі 2 розкриваються технології соціального супроводу таких форм сімейного влаштування дитини, у темі 3 наведено оцінку ефективності діяльності прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу. Але при цьому в даному модулі не розкрито зміст і особливості роботи з опікунською сім'єю, не представлено дієвих технологій соціально-педагогічної роботи за цим важливим напрямом.

У дисципліні “Основи соціально-правового захисту особистості”, де висвітлюється нагальна потреба у соціально-правовій просвіті дітей, підлітків, молоді тощо, важливим є положення про те, що успішному реформуванню підготовки педагогічних кадрів, зокрема соціальних педагогів, мають сприяти врахування результатів у галузі соціально-правового захисту. У програмі підкреслюється, що недооцінка особистістю важливості підготовки соціальних педагогів із напрямку

соціально-правового захисту дитинства спричинює серйозні наслідки, пов'язані з обмеженням можливостей спеціалістів у подальшому житті, а отже, негативно впливає на суспільний розвиток. Саме тому в руслі нашого дослідження важливим постає навчання соціальних педагогів таким умінням: аналізувати основні законодавчі акти із захисту прав; організовувати консультування; характеризувати документальну базу щодо захисту інтересів дітей; накопичувати нові знання із соціально-правового захисту особистості та виявляти механізми формування правосвідомості.

Важливим також є виділення вміння та навичок соціального педагога щодо оволодіння організацією соціально-правової діяльності у різних соціальних інститутах. Оскільки опікунська сім'я, як показав аналіз наукових джерел, є соціальним інститутом, такі навички та вміння є необхідними у соціально-педагогічній роботі фахівця, що обіймає посаду в загальноосвітній школі “соціальний педагог”. Саме цьому слугують, на нашу думку, у програмі курсу “Основи соціально-правового захисту особистості” такі теми: у темі “Основні завдання у діяльності соціального педагога щодо соціально-правового захисту особистості” має бути розкритий стан реалізації прав дітей і молоді в Україні; у темі “Історичні передумови соціально-правового захисту особистості” мають бути розкриті поняття, пов'язані з проблемами захисту дитинства у ХІХ – ХХ ст., міжнародним рухом щодо соціально-правового захисту дітей, сучасні механізми соціально-правового захисту дітей [5, с. 48-49].

Також важливою для соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю є теми даного курсу “Особливості соціально-правового захисту дітей та молоді за рубежом”, “Основні законодавчі акти, що захищають права й інтереси дітей. Понятійний апарат соціально-правового захисту особистості”. Цікавим у руслі нашого дослідження є завдання для самостійної роботи: підготувати порівняльну таблицю щодо здійснення опіки над дітьми у європейських країнах та Україні [5, с. 57]. У темі “Соціально-правові особливості дії закону України “Про освіту”: права, обов'язки, пільги і гарантії учасників навчально-виховного процесу” для підготовки соціальних педагогів до роботи з опікунськими сім'ями важливими є такі пункти: соціальний захист дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, здійснення харчування дітей у навчально-виховних закладах, відповідальність батьків за навчання дітей, які потребують допомоги з боку держави, у закладах освіти. Додамо, що одним із завдань для практичного занят-

тя з даної теми є аналіз і надання характеристики відповідальності батьків за навчання дітей, які потребують допомоги з боку держави у закладах освіти. У цій темі є таке завдання для самостійної роботи: скласти таблицю відповідальності батьків за навчання дітей та обов'язків дітей і молоді щодо своєї освіти відповідно до Конституції України, Закону “Про освіту” та Сімейного кодексу України [5, с. 58].

Для підготовки соціального педагога до роботи з опікунськими сім'ями вважаємо у даному курсі найважливішим для вивчення таку тему, як “Соціально-правовий захист законних інтересів дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків”, де розкриваються обов'язки суспільства й органів влади щодо виявлення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, завдання органів опіки і піклування, а також права й обов'язки опікуна і піклувальника, які пільги встановлені державою для даної категорії дітей, пільги, передбачені державою для таких дітей [5, с. 59]. Цікавими є завдання для практичних занять, а саме: розкрити діяльність органів влади щодо виявлення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; окреслити завдання органів опіки і піклування із соціального захисту дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; розкрити права й обов'язки опікуна і піклувальника; виокремити пільги, встановлені державою для даної категорії дітей; окреслити соціально-правозахисні пільги, встановлені державою для даної категорії дітей – випускників шкіл.

Вважаємо необхідним також наголосити на завданнях для самостійної роботи у підготовці соціального педагога, які стосуються його діяльності щодо членів опікунських сімей, а саме: законспектувати законодавчі документи, що стосуються соціального захисту дітей-сиріт; підготувати таблицю щодо прав та обов'язків опікунів і піклувальників; розробити тренінгові вправи щодо прав випускників шкіл; виявити механізми соціального захисту прав дітей-сиріт [5, с. 59-60].

Також важливою темою для вивчення такого напрямку діяльності соціального педагога з опікунськими сім'ями є тема “Соціальний захист житлових прав дітей і молоді”. У цій темі розкривається право неповнолітнього при приватизації житла, а також наголошується на вирішенні правових норм щодо укладання угод з органами опіки та піклування.

Таким чином, специфіку розвитку соціально-педагогічної роботи в опікунській сім'ї на сучасному етапі відображає тенденція її становлення як окремого напрямку діяльності, що зумовлює необхідність удосконалення навчальних програм і змісту дисциплін: “Педагогіка сімейного виховання”, “Соціальний супровід сім'ї”, “Соціальна педа-

гогіка”, “Основи соціально-правового захисту особистості” у підготовці та перепідготовці фахівців, які працюють у загальноосвітніх середніх школах на посаді “соціальний педагог”. Так, у ході дослідження ми запропонували свій експериментальний матеріал, який впровадили на заняттях зі студентами.

На заняттях “Соціальна педагогіка” експериментальний матеріал ми впроваджували на тему “Традиційні й інноваційні форми опікування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування”. Ми вказували на те, що існують чітко обмежені основні цілі, завдання і способи роботи з опікунською сім’єю, основні функції, які соціальний педагог виконує у роботі з опікунської сім’єю. Було визначено мету, згідно з якою соціальний педагог у роботі з опікунської сім’єю має сприяти соціальному формуванню особистості учня, найменше захищеної в подібних сім’ях – дитини-сироти. При цьому соціальний педагог має врахувати її вікові та психологічні особливості, тип перенесених травматичних переживань, відповідні критерії сімейного благополуччя (кількість дітей у сім’ї, склад, вік батьків, стан здоров’я членів сім’ї, бажаність дитини в сім’ї, матеріально-побутові характеристики сім’ї, морально-культурний рівень батьків, соціально-психологічний клімат, стиль сімейних стосунків, принципи спілкування між опікунами, їх кривими дітьми та дітьми-сиротами). У роботі з опікунською сім’єю потрібно враховувати також рівень педагогічної культури опікунів, їх соціальну завантаженість, а саме: наявність роботи, включеність у суспільне життя. Також наголошувалося на важливості вивчення суспільної спрямованості опікунської сім’ї.

Від душевного стану дитини, її психофізіологічних властивостей, так само як і від типу опікунської сім’ї, яка вимірюється за допомогою критеріїв сімейного благополуччя, залежить і сама діяльність соціального педагога. Ця діяльність має здійснюватися через такі завдання: організація та проведення роботи соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім’ями; проектування соціально-педагогічної діяльності за допомогою типології сімей за узагальненим критерієм якості життя (І. Трубавіна); вивчення вікових та індивідуальних особливостей членів опікунських сімей, визначення пріоритетних і перспективних напрямів у системі соціального супроводу; розробка програм психолого-педагогічного діагностування членів опікунських сімей; здійснення посередницької функції у ході вирішення основних потреб, у тому числі розв’язання та зменшення конфліктів у таких сім’ях; прогнозування різних напрямів діяльності фахівців мультиди-

сциплінарної команди з урахуванням ситуацій, у яких опинилася опікунська сім'я; вчасне виявлення причин девіантної поведінки учня школи, який виховується в опікунській сім'ї, вибір доцільних форм і змісту соціально-профілактичної роботи з урахуванням індивідуальної програми розвитку опікунської сім'ї; розробка методичних матеріалів для організації дозвіллевої діяльності опікунської сім'ї; проведення соціально-терапевтичної роботи із використанням програм сімейної терапії; обґрунтування і вибір доцільних методів корекційно-реабілітаційної роботи відповідно до типології сімей за узагальненим критерієм якості життя; сприяння створенню умов для здійснення екстрених та поточних соціальних послуг для опікунських сімей.

Студенти на таких заняттях ознайомилися з експериментальними матеріалами, розробленими для розбудови системи соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю. Основними питаннями на семінарських заняттях були:

1. Повідомте про типологію сімей за узагальненим критерієм якості життя (І. Трубавіна).

2. Як Ви вважаєте, які фахівці входять до складу мультидисциплінарної команди в роботі з опікунською сім'єю?

3. За якими методиками має здійснюватися вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей-сиріт з опікунських сімей? (Наведіть приклади методик для дітей молодшого шкільного віку, дітей середнього шкільного віку).

4. Обґрунтуйте доцільність використання програм сімейної терапії у роботі з опікунськими сім'ями на сучасному етапі.

5. Аргументуйте необхідність запровадження комплексної системи екстрених і поточних соціальних послуг для опікунських сімей у загальноосвітній середній школі.

У темі "Традиційні й інноваційні форми опікування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування" ми розкривали питання усиновлення, опіки, піклування як традиційних форм опікування дітей-сиріт та доводили необхідність і пріоритетність такої форми опікування дітей-сиріт, як усиновлення, адже у такому випадку опікун бере відповідальність за подальше життя дитини, виховує її як свою рідну дитину. У темі "Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування", ми характеризували заклади державної системи опіки й особливості соціалізації дітей у закладах інтернатного типу, наголошували на тому, що саме у сім'ї дитина інтелектуально та соціально зростає, виховується

відповідальною, громадсько-активною. У цій темі ми розкривали зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в закладах державної системи опіки, зокрема наголошували на тому, що дуже часто в інтернатних закладах виховуються діти-сироти, у яких є дядьки, тітки й інші кривні родичі, які не мають бажання брати дітей у власну сім'ю, обмежуються невеликими подарунками на свята.

Також ми впроваджували експериментальні матеріали у такі дисципліни: “Педагогіка сімейного виховання”, “Соціальний супровід сім'ї”, “Основи соціально-правового захисту особистості” та ін.

Наприклад, у темі “Роль батьків у вихованні дітей і вплив близьких родичів на розвиток особистості дитини” (курс “Педагогіка сімейного виховання”) ми розглядали проблеми дітей, які залишилися без батьків (відхилення у поведінці, психологічна напруженість, обмеження у соціальному просторі, слабка навчальна успішність, пасивність у громадській роботі школи тощо). Окремим місцем поставало питання впливу дідусів і бабусь на виховання дитини, з одного боку – їх гіперопіки, а з іншого – повна відсутність догляду.

У дисципліні “Соціальний супровід сім'ї” під час розгляду теми “Державна система опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування в Україні”, ми надавали відомості про те, що орган опіки та піклування місцевих органів виконавчої влади має на сьогодні розглядатися як орган вирішення потреб дітей-сиріт. Потрібною є і проблематика розрахунків державних пільг дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування; основні форми влаштування дитини-сироти.

Також ми мотивували студентів для збільшення обсягу знань щодо структури діяльності соціального педагога з опікунськими сім'ями, системи підпорядкованості державних закладів опіки. Ми звертали увагу на те, що у роботі з опікунською сім'єю соціальний педагог має вирішувати такі завдання: вивчати проблеми сирітства; визначати пріоритети у влаштуванні дитини-сироти не лише з урахуванням інтересів дитини, а й інтересів усіх членів опікунської сім'ї як таких, що потрапили у скрутну життєву ситуацію. Тему “Законодавче забезпечення пріоритетності сімейного влаштування дитини, залишеної без батьківського піклування в Україні” у даному курсі, окрім вивчення законів України з питань захисту дітей, Сімейного кодексу України, ми доповнювали матеріалом про законодавче забезпечення форм сімейного влаштування дитини, що залишилася без батьківського піклування. Ми розглядали у Цивільному Кодексі України питання опіки та піклування і наголошу-

вали на тому, що всиновлення дитини, турбота про неї має бути пріоритетною формою сімейного влаштування.

Другий модуль даного курсу ми доповнювали розробленою нами технологією реалізації соціального супроводу опікунської сім'ї, яка передбачає послідовне здійснення таких етапів: вивчення й оцінка ситуації, в якій опинилися члени опікунської сім'ї; розробка та прогнозування програми вирішення проблеми та задоволення базових потреб дитини-сироти, рідних дітей опікунів і самих опікунів; узгодження запропонованої програми з кожним членом опікунської сім'ї; реалізація основних дій, спрямованих на підвищення узагальненого критерію якості життя в опікунській сім'ї. Необхідним моментом для складання угоди про реалізацію соціальних послуг є визначення результативності запропонованих програмою заходів. На наш погляд, в угоді між членами опікунської сім'ї та соціально-психологічною службою школи має бути обумовлено такі аспекти взаємовідносин, як: предмет і обсяг соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю; порядок і умови здійснення соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю; строк надання соціальних послуг; права й обов'язки сторін; питання забезпечення матеріалами, потрібними для тих або інших видів соціальної допомоги; питання відшкодування витрат і припинення надання соціальних послуг.

Програму курсу "Основи соціально-правового захисту особистості" ми доповнювали експериментальними матеріалами щодо навчання студентів таким важливим вмінням: аналіз основних законодавчих актів із захисту прав дітей з опікунських сімей; організація консультування членів опікунських сімей за програмами сімейної терапії; характеристика документальної бази у загальноосвітній середній школі з питань захисту інтересів дітей-сиріт, які виховуються в опікунській сім'ї; накопичення знань і досвіду соціально-правового захисту кожного члена опікунської сім'ї; виявлення механізмів формування цінності турботи в опікунській сім'ї; організація соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю за допомогою мультидисциплінарної команди на базі школи.

Під час розгляду теми "Соціально-правовий захист законних інтересів дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків" ми детально розкривали такі питання: обов'язки суспільства й органів влади щодо виявлення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; основні завдання органів опіки і піклування; права й обов'язки опікуна і піклувальника та їх відмінності; державні пільги для дітей-сиріт, що проживають в опікунській сім'ї.

Згідно з програмою дисципліни, завдання для практичних занять (розкрити діяльність органів влади з виявлення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; окреслити завдання органів опіки і піклування щодо соціального захисту дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; розкрити права й обов'язки опікуна і піклувальника; виокремити пільги, встановлені державою для даної категорії дітей; окреслити соціально-правозахисні пільги, встановлені державою для даної категорії дітей – випускників шкіл) ми вважали за необхідне доповнити такими додатковими: законспектувати законодавчі документи, що стосуються соціального захисту дітей-сиріт з опікунських сімей; підготувати таблицю щодо прав та обов'язків опікунів і членів опікунських сімей; навести приклади ефективного соціального захисту опікунської сім'ї; розробити тренінгові вправи щодо прав членів опікунських сімей; виявити механізми соціального захисту прав дітей-сиріт, які виховуються в опікунських сім'ях.

При вивченні теми “Соціальний захист житлових прав дітей і молоді”, поряд із розкриттям права неповнолітньої дитини-сироти при приватизації житла, ми наголошували на вирішенні правових норм укладання угод з органами опіки та піклування. Цю тему ми доповнювали додатковими відомостями про збереження за неповнолітніми житла; про їх право щодо позачерговості отримання житлового приміщення у разі його відсутності.

Завданнями для цієї теми є такі:

1. Назвіть статті Житлового кодексу України, в яких встановлено право позачерговості у наданні дитині-сироті житла у разі його відсутності.
2. Поясніть, як здійснюється контроль одержаних коштів від орендодавців приватизованого житлового приміщення дитини-сироти, яка не проживає на успадкованій квартирі від рідних померлих батьків, а проживає у квартирі опікунів.
3. Поясніть, чим відрізняються технології отримання дітьми-сиротами коштів за їх власне житло у разі влаштування дитини до державного дитячого закладу та у разі утримання дитини в опікунській сім'ї.
4. Як може здійснюватися встановлення опіки над іноземними дітьми-сиротами, які проживають в Україні?
5. Як здійснюється опіка, установлена над громадянами України, які проживають поза межами України?

Підкреслимо, що ці запитання ми ставили також і соціальним педагогам, які працюють у школі понад п'ять років.

Таким чином, аналіз навчальних програм підготовки соціального педагога до здійснення соціально-педагогічної діяльності з опікунською сім'єю в умовах загальноосвітньої середньої школи показав, що, потребують удосконалення навчальної програми з підготовки соціальних педагогів та доповнення змісту дисциплін з соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі.

Посилання:

1. Козубовська, Г. В. Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю / Г. В. Козубовська, В. Ю. Керецман, Г. В. Товканець. — Ужгород : УЖДУ, 1998. — 215 с.
2. Кузнецова, Л. П. Основные технологии социальной работы : учеб. пос. / Л. П. Кузнецова. — Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. — 92 с.
3. Соціальна педагогіка : навчально-методичний комплекс / Авторський колектив; за ред. А. Й. Капської. — Том 1. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — 338 с.
4. Соціальна педагогіка : навчально-методичний комплекс / Авторський колектив; за ред. А. Й. Капської. — Том 2. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. — 338 с.
5. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. — К. : Вид-во Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.

References (transliterated and translated):

1. Kozubovska, H. V., Keretsman, V. Yu., Tovkanets, H. V. Rol i funktsii sotsialno-psykholohichnoi sluzhby v roboti z sim'ieiu (The role and function of social and psychological services while working with a family). Uzhhorod, 1998. 215 p.
2. Kuznetsova, L. P. Osnovnye tekhnologii sotsialnoy raboty : ucheb. pos. (Basic technologies of social work : Tutorial). Vladivostok, 2002. 92 p.
3. Sotsialna pedahohika : navchalno-metodychnyi kompleks / Avtorskyi kolektyv; za red. A. I. Kapskoi. (Social pedagogy : Teaching complex /; Ed. by A. I. Kapska). Vol. 1. Kyiv, 2005. 338 p.
4. Sotsialna pedahohika : navchalno-metodychnyi kompleks / Avtorskyi kolektyv; za red. A. I. Kapskoi. (Social pedagogy : Teaching complex /; Ed. by A. I. Kapska). Vol. 2. Kyiv, 2005. 338 p.
5. Sotsialna robota: tekhnolohichnyi aspekt : navchalnyi posibnyk / za red. prof. A. I. Kapskoi (Social work: technological aspect : Textbook / Ed. by A. I. Kapska). Kyiv, 2004. 352 p.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2014

Л. Мезенцева

Анализ учебной программы по подготовке социальных педагогов к работе с опекунской семьей

В статье проанализировано учебную программу по подготовке социальных педагогов. В учебных программах рассмотрены проблемы подготовки социальных педагогов к работе с попечительской семьей. Выделены некоторые дисциплины, которые помогут будущим социальным педагогам в работе с опекунской семьей в общеобразовательной средней школе. Проанализировано отдельные темы из дисциплин и внедрены экспериментальные материалы на занятиях из таких дисциплин: “Педагогика семейного воспитания”, “Социальное сопровождение семьи”, “Основы социально-правовой защиты личности” и др. Анализ учебных программ подготовки социального педагога к осуществлению социально-педагогической деятельности с попечительской семьей в условиях общеобразовательной средней школы показал, что, требуют совершенствования учебные программы по подготовке социальных педагогов и допол-

нения содержание дисциплин по социально-педагогической работе с попечительской семьей в общеобразовательной средней школе.

Ключевые слова: социальный педагог, общеобразовательная школа, учебная программа, опекунская семья.

L. Mezentseva

Analysis of Curriculum of Training Social Workers to Work with Custodial Family

The article analyzes the curriculum of social workers' training. The curricula consider the problems of training social workers to work with trustee family. The author determined some subjects to help future social workers to work with a custodial family in a secondary school. Certain topics from the curriculum are analyzed and experimental materials are introduced to such subjects as: "Pedagogy of Family Education", "Social Support of Family", "Fundamentals of Social and Legal Protection of the Individual" etc. The analysis of the curricula of social workers' training for the implementation of social and educational activities with a custodial family in a secondary school showed that it is necessary to improve curricula of social workers' training and to add the content of the subjects of social and educational work with a custodial family in a secondary school.

Key words: social worker, secondary school, curriculum, custodial family.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Л. Ю. Москальова

УДК 378.1:7

Анна Куса

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ СТУДЕНТІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сьогодні в Україні, як ніколи, гостро постає питання естетизації життя суспільства. Це вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти. У Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції загальної мистецької освіти, Національній державній комплексній програмі естетичного виховання (проект), Державній програмі “Вчитель” наголошується на необхідності формування особистості, яка характеризується шанобливим ставленням до культури, мистецтва, історії та має можливість формувати естетичні почуття, художній смак, інтереси та художні ідеали. Тому проблема формування смаку, зокрема художнього, набуває особливого значення як у державотворчих, так і в освітніх процесах. У процесі художньої освіти у студентів формується індивідуально-оцінкове ставлення до творів мистецтва, відбувається знайомство зі світовими шедеврами та кращими зразками художніх творів майстрів, завдяки чому здійснюється духовне зростання особистості.

В історії людства поняття, пов’язане з категорією “смак”, відоме ще з давніх часів. Найперші прояви здатності людини визначати за безпосереднім почуттям естетичні цінності предметів і явищ за зразком “подобається – не подобається”, “гарно – не гарно” були суто імпульсивною реакцією індивіда на оточуючу дійсність. Така невимовна оцінка мала тенденцію ускладнюватися, усвідомлюватися особистістю, а в кінцевому результаті – впливати на поведінку і переживання людини, регулюючи її емоційні реакції. Опосередковано смак впливав і на розвиток інтелекту, людина починала розглядати оточуючий світ через призму естетичних категорій, таких як прекрасне і потворне, піднесене і низьке, комічне і трагічне. З удосконаленням способу життя сфери впливу смаків значною мірою поширювалися на діяльність, працю, характер спілкування, на все багатогранне формування особистості. Зростає і зворотний вплив смаків особистості на економічний і соціальний розвиток суспільства.

Відомо, що вже в античному мистецтві мірилом краси була абсолютна гармонія Всесвіту. Стародавні греки та римляни не сформулювали теоретичне поняття смаку, однак впритул наблизилися до нього,

визначаючи його через вчення про кількісну природу прекрасного. Сократівська ідея прекрасного була розвинена у працях Аристотеля та Платона. Аристотелеве вчення про “співвимірність краси” відповідає тому, що сьогодні називається естетичним смаком.

Аристотель у своєму вченні про “співвимірність краси” підкреслював, що краса полягає в розмірі та порядку, нормативності. Поняття “смак” Аристотель використовував не лише як суто фізіологічну категорію для оцінки якості харчових продуктів, але й у інших значеннях. Розвинений смак, на його думку, виражався умінням підібрати одяг та прикраси, у спілкуванні, у володінні музичним мистецтвом [1, с. 75]. Філософ у розповідях про життя гетер відзначав, що вони вигідно відрізнялися від інших жінок гарним смаком, що подобалося чоловікам.

Давні римляни, підкоривши Афіни, багато запозичили з їхньої культурної спадщини. Сталося так, що грецькі полонені філософи, митці, педагоги збагачували Рим своєю художньою творчістю. Грецький етнос став фактором формування римських художніх смаків, хоча процес їх виховання не здійснювався в системі, а носив спонтанний характер. Представники римської влади стверджували, що спів не є пристойним заняттям для державних діячів, навіть гра на музичних інструментах вважалася ганебною справою для вільних римлян. У той же час вихованню художнього смаку відводилося чільне місце в приватних школах (заклади Орбілія, Палемона) для дітей римської еліти, де підлітки ознайомлювались із літературою, історією та мистецтвом.

Епоха Відродження започаткувала розвиток індивідуальності, що вимагала суб’єктивної, самостійної оцінки художнього твору. Така оцінка ґрунтується на почутті естетичного задоволення, почутті художнього смаку. Категорія естетичного смаку з’явилася в європейській науці у XVII ст. як результат розвитку нових течій мистецтва XV – початку XVII ст., що ламали старі канони і породжували потребу в універсальних критеріях їх оцінки. З іншого боку, розвиток індивідуальності, започаткований епохою Відродження, ставив питання про можливість суб’єктивної, самостійної оцінки художнього твору, яка ґрунтується на почутті естетичного задоволення або смаку. Виникла суперечність між універсальністю природи смаку та суб’єктивністю оцінки. Наприклад, Ф. Ларошфуко назвав смак індивідуальною рисою людини, тому важко, а іноді неможливо помітити гарний смак, що лежить у розпізнаванні справжніх переваг явищ, що розглядаються. “У деяких людей розуму більше, ніж смаку, в інших смаку більше за розум. Людські уми не є такими різноманітними та примхливими, як смаки”, — стверджує він у

“Максимах і моральних роздумах” [4, с. 214]. Разом із тим гарний смак, на його думку, передбачає ясність та об’єктивність суджень.

Особливий внесок у розв’язання цієї суперечності вніс видатний німецький філософ І. Кант. Попередники І. Канта вже зробили крок до переоцінки чуттєвого й ірраціонального, що становило основу нового уявлення про людину. Вони визначали смак як здібність інтуїтивно відчувати прекрасне, як почуття, що вільне від будь-яких утилітарних міркувань і незалежне від суджень розуму, яке означає здатність розуміти і насолоджуватися красою та мистецтвом. Відомий іспанський філософ Грасіані-Моралес у трактаті “Настільний віщун”, визначаючи три здібності людського пізнання: “творчий дух”, “міркування” й “пречудовий смак”, відносив смак до пізнання прекрасного й оцінки творів мистецтва.

Г. Гегель, проаналізувавши у своєму першому томі “Естетики” [2] погляди Ш. Ватте, Г. Рамлера та інших, зауважує: перш за все під смаком розуміли вірне розташування частин, художню трактовку матеріалу та загалом “зовнішню сторону художнього твору”. При цьому виявилось, що така здатність сприйняття не є образом міцно закарбованого та сліпого інстинкту, який сам по собі був би нездатним розрізнити, а витончене культурою відчуття прекрасного, що отримало назву “смак”. Г. Гегель критикував попередню естетику за розуміння смаку як абстрактної, описової категорії, що окреслюється лише зображенням зовнішньої поверхні предметів і явищ, намагаючись виявити об’єктивну основу смаку, при цьому вказуючи на можливість його цілеспрямованого виховання.

Отже, у більшості творів класиків філософії відображено підхід до смаку особистості як до феномена естетичної культури, що виявляється у внутрішньому відчутті краси та гармонійної цілісності світу.

Сьогодні з’явилася ціла низка наукових, науково-популярних праць із проблеми формування та розвитку художнього смаку. Її розглядають багато дослідників: філософів, мистецтвознавців, педагогів, психологів, таких як Л. Антонова, Г. Апресян, Н. Арініна, Ю. Борев, А. Буров, Ж. Вартанова, Л. Виготський, Є. Кв’ятковський, М. Киященко, Л. Коган, А. Комарова, Л. Левчук, В. Липський, Н. Лейзеров, І. Маца, В. Мозгот, А. Молчанова, М. Овсянников, В. Разумний, С. Рубінштейн, В. Скатерщиков, А. Сохор, Л. Столович, Б. Теплов, Ю. Фохт-Бабушкін, Ю. Шаров, Л. Шульц, В. Яковлев та ін.

Аспекти проблеми, зверненої до розвитку художнього смаку студентів-дизайнерів у процесі освоєння мистецтва, відображені у працях І. Гончарова, Л. Горюнової, Є. Кв’ятковського, А. Крицької, Г. Нейгауза, Б. Неменського, В. Мозгота, Г. Ципіна, Б. Юсова та ін. У висві-

тленні даної теми вагомі роботи Ю. Борева, Є. Бондаревської, А. Бурова, М. Кагана, А. Павловського, Л. Печко, Е. Торшілової, В. Шестакова, Л. Школяр, Е. Яковлева та ін. У роботах цих авторів розглядаються найбільш загальні та специфічні проблеми розвитку мистецтва у взаємозв'язку із суспільною свідомістю, філософські аспекти формування особистості, теоретичні проблеми, які виступають в якості наукових підстав вивчення природи смаку, а також методологічні аспекти наукового аналізу естетичної свідомості та її складових.

Художній смак – динамічна, інтегративна властивість особистості, що є передумовою і результатом її творчої діяльності. Це умова сприйняття гармонії навколишньої дійсності, результат естетичної діяльності людини, насамперед, її авторського, глядацького сприйняття художнього твору, навколишнього світу.

Формування художнього смаку здійснюється за таких умов: наявності можливості творчого вибору в образотворчій діяльності; оволодіння різними художніми прийомами, матеріалами та техніками виконання живописних і графічних композицій; використання наочного матеріалу.

Методологічною основою дослідження стали філософські, психологічні та педагогічні концепції, що розкривають категорію “художній смак” як відображення взаємозв'язку особистості та пізнання; положення про творчу сутність людини, ідеї гуманізації освіти, концепції особистісно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, ціннісно-особистісного підходів у вихованні, положення про роль образотворчої діяльності в естетичному вихованні.

Художній смак – найважливіший компонент естетичної свідомості, який формується при впливі справжніх цінностей. На розвиток художніх орієнтацій студентів повинно впливати засвоєння художніх образів, понять і уявлень про красу, прекрасне і виразне в мистецтві та навколишній дійсності. Розвинений художньо-естетичний смак є протиположним негативному впливу псевдокультури, орієнтиром в освоєнні мистецтва і явищ навколишньої дійсності та в кінцевому результаті – фактором удосконалення духовної культури майбутнього дизайнера.

В обґрунтуванні свого розуміння поняття “художній смак” ми дійшли висновку, що “художній смак” особистості визначається ступенем прояву естетичного (об'єктивного) як перехід від загального й абстрактного в оточуючому середовищі до художнього (суб'єктивного) у творах мистецтва та ступенем прояву індивідуального, суспільного ставлення людини до естетичного як перехід від емоційного, інтуїтивного до раціонального, усвідомленого (Рис. 1).

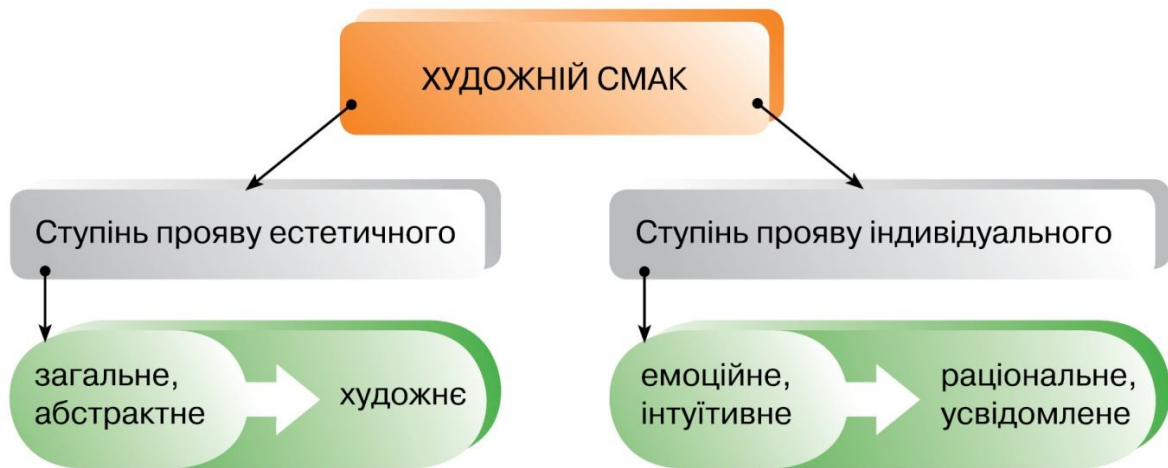


Рис. 1. Структура визначення поняття “художній смак”

Виокремлено такі рівні прояву смаку:

1. Психофізіологічний – смак постає як одна з рушійних мотиваційних психічних якостей, що постійно корегує вчинки та діяльність особистості.

2. Соціальний – смак виступає як діалектична єдність суспільного, особливого й особистісного, колективного й індивідуального.

3. Гносеологічний – індивідуальний вияв смаку базується завжди на вноrmованих у суспільному житті уявленнях про різноманітні прояви естетичного. Смак кличе людину на пошуки щирої духовної гармонії з собою та навколишнім середовищем у її естетичному чуттєво-раціональному вираженні.

4. Онтологічний – сам по собі художній смак розвивається разом із розвитком людини, навіть будучи сформованим, він не залишається незмінним [3].

Ще один аспект психологічної сутності смаку відображений у дослідженнях А. Бурова, М. Киященко, Н. Лейзерова, В. Скатерщикова. Дослідники зазначають, що смак – дуже мінливе явище. Він визначається не лише віком людини, але й середовищем, у якому вона виховувалася й існує, рівнем і змістом її освіти, досвідом художньої діяльності тощо. Великого впливу у процесі формування смаку особистості набуває професійне середовище і професійна діяльність. Для дизайнера естетично організоване середовище, краса людських відносин, вчинків, дій є невід’ємною характеристикою його професійної діяльності. Тобто як прояв певної соціально визначеної естетичної норми сфера і зміст діяльності дизайнера вимагають наявності естетичного смаку. Але раціоналізація естетичних оцінок надзвичайно складна, якщо вона не торкається конкретних способів відтворення естетичного в реальних творах людини. Не сягаючи вершин мистецтва, вони можуть втілюватися у засобах, результатах професійної діяльності. Отже, художньо-естетичний смак можна розглядати як проміжну фор-

му існування художнього смаку, особливості якої визначаються змістом і засобами професійної діяльності особистості.

Наступний крок дослідження був спрямований на визначення структурних компонентів художньо-естетичного смаку (Рис. 2).

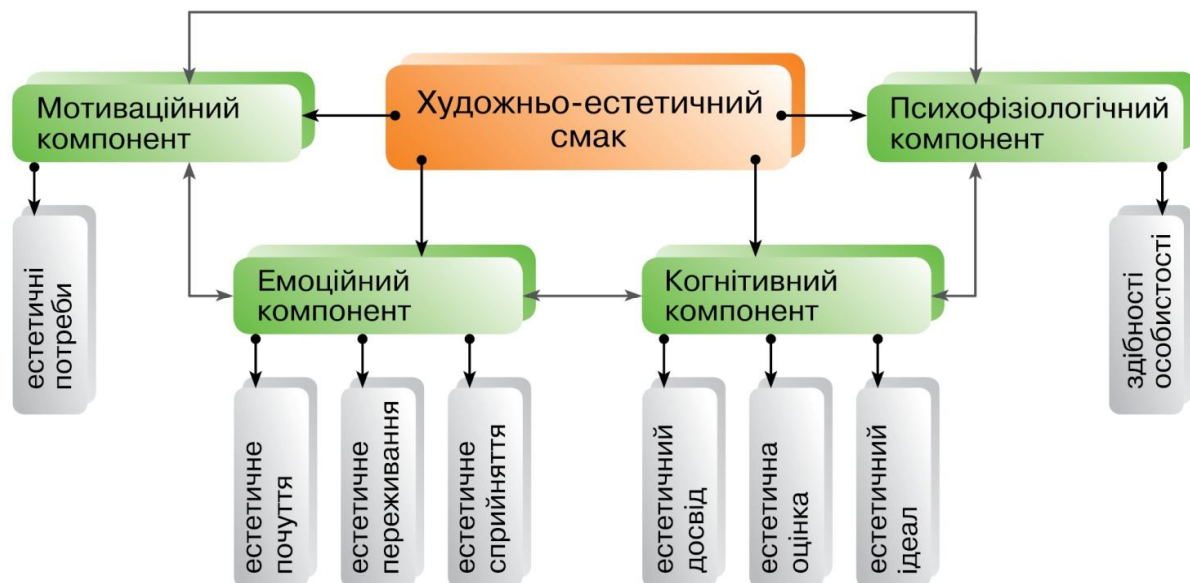


Рис. 2. Структурні компоненти художньо-естетичного смаку

На думку більшості дослідників, емоційний компонент у формуванні художньо-естетичного смаку має такі складові: естетичне почуття, естетичне переживання й естетичне сприйняття. Когнітивний компонент складається з естетичного досвіду, естетичної оцінки й естетичного ідеалу. Естетичні потреби характеризують мотиваційний компонент. Психофізіологічний компонент характеризує здібності особистості, що визначають її чутливість до прояву естетичного.

Дослідження художнього смаку як особистісної якості, що розвивається під впливом співвідношення емоційного і раціонального, загальнолюдського та конкретно-індивідуального в діяльності особистості, дозволяє визначити три форми його існування[3]:

Естетичний смак – загальнолюдська якість, що характеризується високим рівнем емоційної чутливості, мобільністю, гнучкістю і мало-розвиненою естетичною діяльністю. Прояви естетичного смаку спираються на безпосередні емоції та визначаються суспільним естетичним ідеалом, прагнуть до певної усталеності, розвитку в себе і для себе. Естетична оцінка слабо аргументована, естетичне сприймання має поверхневий характер, естетичні потреби залежать від суспільно визначених норм естетичного смаку, естетичний досвід має пасивно-споглядальний характер, естетична діяльність має репродуктивний характер.

Художньо-естетичний смак – специфічна професійно-особистісна якість, що характеризується відносною константністю, високим когнітивним рівнем, розвинутою естетичною мотивацією, аргументованим оцінним міркуванням і виявляється у будь-якій професійній діяльності. Прояви художньо-естетичного смаку спираються на гармонійний синтез емоційного та раціонального, визначаються переважно суспільним і груповим естетичним ідеалом, прагнуть до відносної константності та впливу на інших, естетична оцінка раціонально аргументована та доведена, естетичне сприймання зумовлене характером професійної діяльності, естетичні потреби підкорені професійній діяльності, естетичний досвід трансформується у професійній діяльності, естетична діяльність відображається у професійній діяльності.

Художній смак – конкретно індивідуалізована вища форма особистісного вияву смаку, що реалізується в художній діяльності та прагне до естетичної досконалості. Прояви художнього смаку вбирають у себе духовну красу в усіх її формах існування та визначаються сакральними цінностями, прагнуть до есхатологічного простору та гармонійної досконалості, естетична оцінка всебічно розгорнута й індивідуалізована, естетичне сприймання має глибокий всебічний характер, естетичні потреби стимулюють творчу діяльність, естетичний досвід реалізується у творчій діяльності, естетична діяльність прагне до творчої самореалізації.

Естетичний смак – перший рівень розвитку смаку, що розвивається в особистості заради проявів самої особистості, загальнолюдська риса, яка може бути властивою кожній людині. Художньо-естетичний смак – другий рівень розвитку смаку, із суто особистісної риси перетворюється на професійно-особистісну, яка впливає не лише на повсякденну, але й на професійну діяльність людини. Художній смак – третій рівень розвитку смаку, найбільш розвинена форма смаку, найвищий рівень естетичного розвитку особистості, що виявляє себе у спеціалізованій творчій діяльності, спрямованій на створення творів мистецтва (Рис. 3).

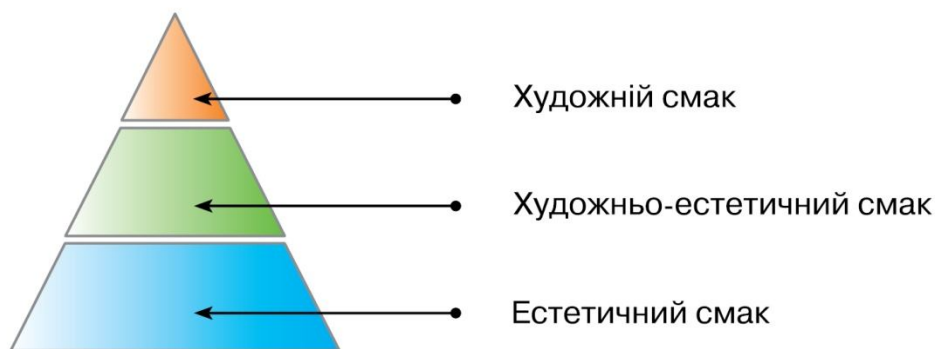


Рис. 3. Рівні розвитку смаку

Таким чином, ми визначаємо художньо-естетичний смак дизайнера як професійну рису особистості, що характеризується чутливістю до сприймання і переживання естетичного в усіх його проявах, здатністю усвідомлено й аргументовано оцінювати природні предмети, явища, предмети мистецтва з точки зору їх естетичності та здатність здійснювати професійну діяльність за законами та зразками естетичного.

Посилання:

1. Даниленко, В. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури. — Харків : ХДАДМ “Колорит”, 2005. — 243 с.
2. Жигайло, Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія. — Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. — 336 с.
3. Крицька, А. М. Психологічні компоненти формування художнього смаку майбутніх дизайнерів // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011. — Т. X. — Вип. 20. — С. 329-337.
4. Максименко, С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. — К. : НПУ Перспектива, 1998. — 543 с.
5. Максименко, С. Д. Особистість : прогноз розвитку і життєвий шлях : [Про пробл. прогнозування псих. розвитку] // Психолог / С. Д. Максименко. — 2006. — Лют. (№ 7). — С. 5-10.
6. Моляко, В. О. Психологічна готовність до творчої праці. — К. : Знання, 1989. — 48 с.
7. Савчин, М. В. Духовний потенціал людини : монографія / М. В. Савчин. — Івано-Франківськ, 2001. — 202 с.

References (transliterated and translated):

1. Danylenko, V. Dyzain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury (Ukrainian design in the global context of art and design culture). Kharkiv, 2005. 243 p.
2. Zhyhailo, N. I. Psykholohiia dukhovnoho stanovlennia osobystosti maibutnoho fakhivtsia : monohrafiia (Psychology of spiritual formation of future professional : Monograph). Lviv, 2008. 336 p.
3. Krytska, A. M. Psykholohichni komponenty formuvannia khudozhnoho smaku maibutnikh dyzaineriv (Psychological components of future designers' artistic taste formation). // Actual problems of psychology: Psychology of learning. Genetic Psychology. Medical Psychology: Collected works of H. S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogy of Ukraine / S. D. Maksymenko (ed.). Nizhyn, 2011. Vol. X. Issue 20. P. 329-337.
4. Maksymenko, S. D. Osnovy henetychnoi psykholohii (Basics of genetic psychology). Kyiv, 1998. 543 p.
5. Maksymenko, S. D. Osobystist : prohnoz rozvytku i zhyttievyi shliakh : [Pro probl. prohnozuvannia psyk. rozvytku] (Personality : forecasts of development and ways of life: [On problems of psychological development forecasting] // Psychologist, 2006. February. (№ 7). P. 5-10.
6. Moliako, V. O. Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi (Psychological readiness for creative work). Kyiv, 1989. 48 p.
7. Savchyn, M. V. Dukhovnyi potentsial liudyny : monohrafiia (Spiritual potential of a person : Monograph). Ivano-Frankivsk, 2001. 202 p.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2014

A. Kusa

Социально-психологические измерения художественного вкуса студентов творческих специальностей

Статья посвящена изучению социально-психологических измерений художественного вкуса студентов творческих специальностей. Автором представлен художественный вкус как динамическое, интегративное свойство личности, которое является предпосылкой и результатом ее творческой деятельности; выделены уровни и структурные компоненты художественно-эстетического вкуса. Выделено влияние профессиональной среды и профессиональной деятельности на формирование художественного вкуса личности. Методологической основой исследования стали философские, психологические и педагогические концепции, которые раскрывают категорию “художественный вкус” как отражение взаимосвязи личности и познания. Автор определяет художественно-эстетический вкус дизайнера как профессиональную черту личности, характеризующуюся чувствительностью к восприятию и переживания эстетического во всех его проявлениях, способностью осознанно и аргументировано оценивать природные предметы, явления, предметы искусства с точки зрения их эстетичности и способность осуществлять профессиональную деятельность по законам и образцами эстетического.

Ключевые слова: художественный вкус, художественно-эстетический вкус, структурные компоненты, студенты творческих специальностей, будущие дизайнеры.

A. Kusa

Social and Psychological Dimensions of Artistic Taste in Students of Creative Specialties

The article deals with the study of the social and psychological measuring of artistic taste of students of creative specialties. The author considers an artistic taste a dynamic, integrative property of a personality that is a precondition and a result of a person’s creative activity; and distinguishes the levels and structural components of artistic and aesthetic taste. The influence of the professional environment and professional activity on forming personality’s artistic taste is distinguished. Philosophical, psychological and pedagogical conceptions that expose an “artistic taste” category as a reflection of intercommunication of personality and cognition became methodological basis of the research. The author defines the artistic and aesthetic taste of a designer as a personality’s professional trait characterized by the sensitivity to the perception and experience of the aesthetic things in all their forms, the ability to deliberately and convincingly assess natural objects, phenomena, objects of art in terms of aesthetics and the ability to carry out professional activities on the aesthetic laws and patterns.

Key words: artistic taste, artistic and aesthetic taste, structural components, students of creative disciplines, future designers.

Рецензент – доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло

УДК 378.1:796.01

Анатолій Солоненко

ВИХОВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ (СПЕЦІАЛЬНІСТЬ “ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА”) У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Традиційно виховання студентської молоді визнається одним із найбільш важливих і складних процесів. Багатовимірність впливів на становлення особистості, середовище, в якому перебуває вихованець, його індивідуальні та вікові характеристики, його психологічний стан на поточний момент, внутрішні якості, орієнтованість на певні цілі у здобутті професії – ці та багато інших аспектів необхідно враховувати при організації виховного процесу студентської молоді. Процес виховання студентської молоді існує, проводиться дуже багато виховних заходів, організовується студентський спортивний рух, проте питання, пов'язані з чіткою побудовою виховної теорії студентів – майбутніх учителів фізичної культури, на даний момент у педагогічній літературі не набуло належного розкриття. Відзначимо, що в руслі останніх тенденцій (необхідність виховання майбутніх педагогів, які вміють досягати мети, визначати результати, у яких сформована потреба прагнути до високої якості освіти, проходять суттєві зміни). Насамперед, це критерії, які безпосередньо стосуються праксеологічної культури майбутніх учителів фізичної культури, які яскраво виявляються під час педагогічної практики у школі. До даних критеріїв ми відносимо: спрямованість на ефективність педагогічної діяльності, вміння майбутнього вчителя ставити цілі (цілепокладання), сформованість умінь приймати ефективні рішення, сформованість умінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності. Вище згадані критерії служили орієнтиром для аналізу нормативних документів і їх складових (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-

професійна програма, засоби діагностики) у розрізі спеціальності “Фізичне виховання”.

Розбудова національної системи фізичного виховання в Україні представлена різними науковцями, більшість їх робіт безпосередньо торкається праксеологічних аспектів у вихованні особистості. Це роботи зі спортивної фізіології О. Куц, у яких одне з важливих місць надано проблемі успішності й ефективності досягнень спортсменів; наукова робота Л. Сущенко [3], в якій презентовано концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти, доведено необхідність створення системи неперервної фізкультурної освіти в Україні; наукова робота О. Тимошенко, в якій розкрито такі праксеологічні аспекти, як цілепокладання та комплексність в удосконаленні навчальних планів підготовки майбутніх учителів фізичної культури [4]; наукові роботи Б. Шияна [5], у яких розкривається перспективність формування національної системи фізичного виховання тощо.

З педагогічних досліджень, які розкривають особливості виховання майбутніх вчителів фізичної культури, над проблемою ефективності їх досягнень можна назвати останні дисертаційні роботи Л. Ареф’євої [1], О. Стасенко [2]. У роботах науковців наголошується, що виховання майбутніх учителів фізичної культури є одним із пріоритетних напрямів державної політики. Це вимагає проведення активної роботи щодо їхньої відповідної професійної підготовки, оскільки саме від її ефективності залежить рівень підготовки майбутніх фахівців – інтелектуальної еліти нашого суспільства, а у подальшому – здоров’я і процвітання підростаючого покоління [1, с. 3].

Останні дисертаційні роботи відображено у руслі аксіологічного та компетентнісного підходів, тоді як у руслі педагогічної праксеології (праксеологічний підхід) питання виховання майбутніх учителів фізичної культури комплексно не було представлено.

Мета статті – на основі узагальнення результатів аналізу нормативних документів і їх складових (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, засоби діагностики) у розрізі спеціальності “Фізичне виховання” за критеріями вихованості праксеологічної культури майбутніх учителів представити основні уміння студентської молоді, що прагне до успішності й ефективності у подальшій професійній діяльності.

Теорія виховання праксеологічної культури студентів педагогічних ВНЗ належить до одного з найбільш широких класів сучасних педагогі-

чних теорій – до емпіричних теорій. Дана теорія безпосередньо описує явища і процеси виховання студента, якого можна характеризувати як, насамперед, результативного, успішного майбутнього вчителя.

У зв'язку з цим видається цікавим дослідження “Характеристики успішних учителів”, представлене А. Барр [7].

Професор педагогіки університету штату Вінсконсін А. Барр зазначав, що в літературі існують три різні підходи до характеристики ефективного педагога. У деяких випадках, писав учений, успішний учитель представлений в описах термінів якостей людини (іноді у плані поведінки; а іноді з точки зору ментальних передумов ефективності: знання, спеціальні навички і відносини). А. Барр вказував, що коли хтось намагається описати успішного вчителя в залежності від особистих якостей, він стикається з переважаючим багатством опису умов.

Однією з проблем, яка стоїть перед фахівцями в цій галузі, є розгляд і організація цих якостей, щоб скласти їх у більш керований короткий список. Вчений запропонував список якостей, узагальнивши його таким чином: винахідливість (оригінальність, креативність, ініціативність, універсальність, здатність уявляти ситуацію, підприємливість, прогресивність); інтелігентність (форсайт, рішучість, інтелектуальний погляд, розуміння, розумові здібності, інтелектуальні здібності, загальний сенс); емоційна стабільність (рівновага, самоконтроль, стійкість, стриманість, ощадливість, гідність, емоційна зрілість, пристосовуваність, постійність, вірність, реалістичність у житті, уміння стримуватися, стабільний інтегративний характер); уважність (приємність, доброта, дружелюбність, співчуття, тактовність, готовність допомогти, терпіння, ввічливість, вдумливість, терпимість); жвавість (оптимізм, ентузіазм, життєрадісність, товариськість, плавність, балакучість, почуття гумору, настороженість, натхненність, ідеалізм, виразність, дотепність); об'єктивність (справедливість, неупередженість, відкритість, свобода від забобонів, почуття доказів); активність руху (фізична сила, енергія, наполегливість, амбіційність, витривалість, мотивація, цілеспрямованість, швидкість); домінування (впевненість у собі, рішучість, сміливість, незалежність, незалежність від соціального схвалення, самодостатність, самовизначення, самоствердження); привабливість (статура, свобода від фізичних дефектів, особистий магнетизм, охайність, чистота, особиста чарівність, зовнішність); витонченість (хороший смак, скромність, моральність, умовність, культурність, гарні манери); кооперативність (дружелюбність,

сердечність, щедрість, адаптивність, гнучкість, оперативність, довірливність, душевна теплота, безкорисливість) [7, с. 282].

Вважаємо, що формування цих якостей у майбутніх студентів є одним із пріоритетних напрямів виховної роботи в руслі праксеологічного підходу.

Для вирішення питань, пов'язаних із досягненням високого рівня праксеологічної культури студентів, на наш погляд, є чотири компоненти: широкий, гармонійний культурно-освітній простір, який включає інституціональні механізми для розвитку особистості; велика база теоретичних знань, що включає загальні предмети навчання, а також знання, які висвітлюють особливості обраної студентом спеціалізації; значний обсяг доступних знань про особливості навчання людини та її розвиток на різних вікових етапах; суттєве знання професійної практики і методів, що використовуються для ефективного досягнення цілей.

Ще Г. Барбер, досліджуючи проблеми виховання молоді – майбутніх учителів фізичної культури в школі – зазначала, що основною ціллю, переслідуваною вчителями фізичної культури є пробудження національної свідомості учнів, оскільки молодь, об'єднана в націю, повинна бути фізично, інтелектуально і морально сильною. І якщо така мета закладена на вищому рівні цілепокладання, то операціональна ціль, які повинен ставити перед собою педагог-практик, організатор фізичної культури в школі, на думку Г. Барбер, – продумати й організувати уроки у школі таким чином, щоб учні розвивали м'язову силу і витривалість. Дослідниця вказувала, що вчителі фізичної культури не в змозі визначити свої цілі в системі загальної освіти. Ці цілі, на її думку, як і формування звичок, підготовка до життя в цивільному співтоваристві, повинні бути закладені в рамках мудрої, корисної програми фізичної культури: “Більшість систем переслідує такі цілі: 1. Виправні – подолати погану поставу. 2. Навчальні – навчити пильності, точності, контролю, співпраці, координації. 3. Гігієнічні – стимулювати діяльність різних систем. 4. Рекреаційні – принести задоволення і веселощі” [6, с. 215].

У середній школі, як зазначає дослідниця, вчитель фізичного виховання вже не планує встановити звички хорошої постави у школярів, оскільки уроки часто є формальними в тому випадку, якщо він зустрічає своїх учнів лише один раз на тиждень. Виховне значення діяльності залежить від пріоритетів освіти: є це підготовкою до життя,

ефективного громадянства або можливість для дитини розкритися і розвиватися у більш сприятливих обставинах або умовах.

Вправи, пропоновані Г. Байбер, насамперед, повинні мати виховне значення. Їх застосування має: 1) мати мету; 2) бути цікавими і мати сенс; 3) нести виразні ідеї, будити думки; 4) володіти певними функціями для життя людини (для практичної процедури – робити людину більш ефективною; для смислових процедур – ставати щасливим, здатним приносити задоволення іншим; для професійної підготовки – в області соціальних чи моральних якостей формувати хороших громадян) [6, с. 216].

Таким чином, ефективність і результативність майбутніх учителів фізичної культури як проблема постійно перебуває в полі зору науковців. Звернемося до аналізу документації спеціальності “Фізичне виховання” в руслі тенденцій виховання праксеологічної культури.

При розгляді стандартів (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, засоби діагностики) спеціальності 6.010201 “Фізичне виховання” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” ми можемо побачити, що такий критерій, як наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності, представлений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі; у засобах діагностики даний критерій відсутній.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці зазначений критерій представлений у процесах ефективного і раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок, у процесах навчання руховим діям, у процесах використання сучасних методик навчання техніці фізичних вправ.

В освітньо-професійній програмі даний критерій також представлений і зумовлений набуттям специфічних умінь, серед яких – уміння забезпечити викладення теоретичного матеріалу, враховуючи його обсяг і складність, використовуючи різні методи слова, уміння використовувати різні методи наочного сприйняття, залежно від завдань ефективно застосовувати дидактичні принципи заняття, уміння забезпечити органічне поєднання теоретичного матеріалу з практичним у рамках окремого заняття, уміння використовувати різноманітні методичні прийоми, що активізують пізнавальну діяльність учнів на занятті, уміння реалізовувати міжпредметні зв’язки, уміння залежно від завдань і змісту заняття перевіряти, уточнювати, поповнювати знання. Дані вміння представлені в освітньо-професійній програмі для до-

сягнення цілі – якісного і ефективного розв'язання завдань фізичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів.

Такий критерій праксеологічної культури, як наявність цілепокладання, представлений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики згадуваний критерій відсутній. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці наявність цілепокладання виступає ефективною передумовою для навчання. Необхідним є розвиток вміння застосовувати набуті знання, вміння та навички у повсякденному житті, під час проведення різних форм занять фізичними вправами; вміння формувати позитивне ставлення й інтерес до цих занять, враховуючи методичні принципи побудови процесу фізичного виховання, вікові особливості, стан здоров'я, рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості, індивідуальні особливості осіб, що займаються. Також в освітньо-кваліфікаційній характеристиці вказується, що при проведенні різних форм занять фізичними вправами для стимулювання інтересу й активності осіб, що займаються, майбутній учитель фізичної культури має знати, яким чином можна застосовувати ефективні методи заохочень і покарань з урахуванням віку й індивідуальних особливостей особи.

В освітньо-професійній програмі наявність цілепокладання представлена такими вміннями, як вміння мотивувати до навчальної діяльності, використовуючи різноманітні засоби і методи фізичного виховання; вміння конкретизувати тематику і зміст різних форм занять фізичними вправами відповідно до освітніх завдань і вікових особливостей учнів при проведенні різних форм занять із фізичного виховання; вміння формувати систему знань про зародження та розвиток фізичної культури у світовій практиці; вміння формувати світоглядні засади щодо розвитку суспільства, культури, національних традицій, у тому числі у фізичній культурі та спорті.

Такий критерій праксеологічної культури, як наявність формування вмінь щодо прийняття рішень, представлений лише в освітньо-професійній програмі, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, у засобах діагностики даний критерій відсутній. В освітньо-професійній програмі представлені такі вміння майбутнього вчителя: вміння гнучко змінювати педагогічні завдання, порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації та комбінувати їх відповідно до змін педагогічної ситуації; вміння виходити зі складних педагогічних ситуацій, використовуючи різноманітні засоби і методи педагогічного контролю, результати медичного обстеження, а також результати опитувань і бесід

з учнями; уміння вивчати індивідуальні можливості учнів; уміння оцінювати навчальну діяльність учнів і їх здатність до самооцінки і самоконтролю; володіння культурою педагогічного спілкування, що розкривається через уміння володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести, тощо) і використовувати їх у процесі фізичного виховання; вміння бачити сильні та слабкі сторони своєї праці, оцінювати свій стиль, аналізувати свій досвід, порівнювати його з досвідом інших учителів.

Критерій праксеологічної культури – наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності – представлений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики вказаний критерій відсутній.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці даний критерій розкривається у вміннях конкретизувати загальні завдання навчання руховим діям залежно від віку, індивідуальних особливостей, стану здоров'я, фізичної підготовленості особи, визначати зміст індивідуального фонду рухових умінь і навичок, а також необхідний рівень їх досконалості для осіб конкретного віку. В освітньо-професійній програмі даний критерій представлений через уміння формувати потребу до самовиховання, вміння оволодівати основними формами самовиховання (самоосвіта, самознання, самопривчання, самообілізація, саморегуляція, самоконтроль) і передавати їх особам, що займаються фізичними вправами.

Отже, проведений аналіз нормативних документів підготовки фахівців спеціальності 6.010201 “Фізичне виховання” за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” засвідчив, що критерії, які характеризують праксеологічну культуру студентів (у педагогічній складовій та переліку необхідних практичних умінь), такі як наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності, цілепокладання та формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі; наявність формування вмінь щодо прийняття рішень – лише в освітньо-професійній програмі; у засобах діагностики дані критерії відсутні.

Якщо ми розглядаємо стандарти (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, засоби діагностики) для наступного освітньо-кваліфікаційного рівня 7.01020101 “Фізичне виховання” “спеціаліст”, ми зустрічаємо інші дані. Такий критерій, як наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності, представ-

лений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики цей критерій відсутній.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці даний критерій представлений як вимоги: керуватися принципами побудови процесу фізичного виховання, використовувати педагогічну майстерність і педагогічну техніку з метою формування основ самовиховання у процесі фізичного виховання.

В освітньо-професійній програмі вказаний критерій простежується у формуванні наступного комплексу вмінь: проводити спостереження за емоційним станом і фізичною підготовленістю школярів під час проведення уроку; взаємодіяти з особистістю та колективом у процесі вирішення педагогічних завдань; використовувати основні способи взаємодії в педагогічному спілкуванні; організовувати дискусії та діалоги під час навчання та виховання.

Такий критерій праксеологічної культури, як наявність цілепокладання, на рівні спеціаліста представлений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики даний критерій відсутній. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці наявність цілепокладання розкривається у необхідності реалізації у професійній діяльності особистих здібностей, спортивних навичок, вимог розвитку якостей, необхідних учителю фізичного виховання і працівнику сфери фізичної культури. В освітньо-професійній програмі наявність цілепокладання представлена через уміння аналізувати професійну діяльність учителя фізичної культури та діагностувати особливості спілкування в педагогічній системі.

Такий критерій праксеологічної культури, як наявність формування вмінь щодо прийняття рішень, представлений лише в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (уміння обирати оптимальні форми, методи і засоби фізичного виховання, а також реально оцінювати власні можливості), в освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики даний критерій відсутній.

Критерій праксеологічної культури студентів педагогічного університету – наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності – представлений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики цей критерій відсутній.

Наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності як критерій праксеологічної культури представлений лише в освітньо-професійній програмі. Як визначено стандартом,

студент має знати специфіку педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, професійний потенціал вчителя фізичного виховання, особливості педагогічної техніки учителя фізичного виховання, її внутрішні та зовнішні компоненти, особливості педагогічного мовлення вчителя фізичного виховання (особливості, функції, форми та комунікативні якості, комунікативність учителя фізичного виховання).

Проведений аналіз нормативних документів підготовки фахівців спеціальності 7.01020101 “Фізичне виховання” за освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” засвідчив, що критерії, які характеризують праксеологічну культуру студентів (у педагогічній складовій і формуванні професійних якостей), такі як наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності, наявність цілепокладання, чітко визначені в освітньо-професійній програмі й освітньо-кваліфікаційній характеристиці; наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності – лише в освітньо-кваліфікаційній характеристиці; наявність формування вмінь щодо прийняття рішень – лише в освітньо-професійній програмі; у засобах діагностики дані критерії не визначені.

Зазначимо, що в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі не закладені такі специфічні вміння та практичні навички, як формування звички планування фізичної активності учнів на уроках з урахуванням індивідуальних потреб особистості (корекції специфічних дефектів), а це саме ті звички, які дозволять зробити роботу майбутнього вчителя фізичної культури в перспективі більш ефективною.

Для підвищення рівня праксеологічної культури студентів спеціальності “Фізичне виховання” ми пропонуємо розробити комплекс засобів діагностики, прикладом яких можуть бути такі питання і завдання: 1. Доберіть комплекс вправ, які приводять до отримання необхідних результатів на заняттях фізичної культури. 2. Який вид діяльності найкраще підходить для задоволення потреб підростаючого покоління від програми фізичної культури? 3. Які вправи повинні використовуватися багаторазово для задоволення потреб людини, а які вправи є досить потужними для: а) нормального відновлення здоров’я; б) для підтримки фізичної форми; в) для спонукання прагнення учнів до виправлення постави та ін. Вирішення цих завдань і повнота відповідей на подібні питання, на наш погляд, дозволять встановити рівень праксеологічної культури студентів – майбутніх учителів фізичної культури і послужать для вдосконалення їх професійних навичок.

Таким чином, серед узагальнених умінь студентської молоді, на наш погляд, важливими для виховання праксеологічної культури майбутніх учителів фізичної культури є такі вміння: ставити цілі перед учнями за допомогою чіткого викладу думки; розуміти професійні тексти; регулювати людські відносини у сфері спортивної діяльності; проводити дослідження в галузі фізичної культури і спорту, що охоплює проблеми здорового способу життя; орієнтуватися на результати і знаходити ефективні рішення питань, пов'язаних із фізичним розвитком людини; використовувати ефективні прийоми фізкультурної роботи. Ці вміння важливі для професійного розвитку майбутніх учителів фізичної культури, що повинно мати відображення в побудові цілісної теорії виховання праксеологічної культури студентів педагогічних університетів.

Посилання:

1. *Ареф'єва, Л. П.* Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної виховної роботи у старшій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *Л. П. Ареф'єва* ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2010. — 22 с.
2. *Стасенко, О. А.* Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *О. А. Стасенко* ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2010. — 20 с.
3. *Сущенко, Л. П.* Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / *Л. П. Сущенко* ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Запоріжжя, 2003. — 442 с.
4. *Тимошенко, О. В.* Комплексно-цільовий підхід до удосконалення навчальних планів підготовки майбутніх вчителів фізичної культури / *О. В. Тимошенко* // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2007. — № 3/4. — С. 135-142.
5. *Шиян, Б. М.* Передумови й перспективи формування національної системи фізичного виховання школярів / *Б. М. Шиян* // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. — 2012. — № 4. — С. 344-351.
6. *Barber, G.* Modern Aspects of Physical Education / *G. Barber* // The Public Health Journal. — Vol. 14. — № 5. (MAY, 1923). — P. 215-219.
7. *Barr, A. S.* Characteristics of Successful Teachers / *A. S. Barr* // The Phi Delta Kappan. — Vol. 39, № 6: What Research Says about Teaching and Learning. — Mar., 1958. — P. 282-284.

References (transliterated and translated):

1. *Arefieva, L. P.* Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do pozaklasnoi vykhovnoi roboty u starshii shkoli : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk 13.00.04 (Training of future teachers of physical education to extracurricular educational work in high school : Author's abstract of Ph. D. thesis in pedagogical sciences; M. P. Drahomanov National Pedagogical University). Kyiv, 2010. 22 p.
2. *Stasenko, O. A.* Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do pozaklasnoi roboty z uchniamy osnovnoi shkoly : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 (Training of future teachers of physical education to extracurricular activities with schoolchildren :

Author's abstract of Ph. D. thesis in pedagogical sciences; V. Vynnychenko State Pedagogical University of Kirovograd). Kirovograd, 2010. 20 p.

3. *Sushchenko, L. P.* Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichni aspekt) (Professional training of future specialists in physical education and sport (theoretical and methodological aspect) ; Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of National Academy of Pedagogy of Ukraine. Zaporizhzhia, 2003. 442 p.
4. *Tymoshenko, O. V.* Kompleksno-tsilovyi pidkhid do udoskonalennia navchalnykh planiv pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury (The complex-targeted approach to improving the curriculum for future teachers of physical culture). // Continuous Professional Education: Theory and Practice, 2007. No 3/4. P. 135-142.
5. *Shyian, B. M.* Peredumovy i perspektyvy formuvannia natsionalnoi systemy fizychnoho vykhovannia shkoliariv (Background and prospects of forming a national system of schoolchildren's physical education). // Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society, 2012. No 4. P. 344-351.
6. *Barber G.* Modern Aspects of Physical Education // The Public Health Journal, Vol. 14, No 5. (May, 1923). P. 215-219.
7. *Barr A. S.* Characteristics of Successful Teachers // The Phi Delta Kappan, Vol. 39, No 6 : What Research Says about Teaching and Learning. Mar., 1958. P. 282-284.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2014

A. Солоненко

Воспитание праксеологической культуры студентов педагогического университета (специальность “Физическая культура”) в процессе профессиональной подготовки

В статье на основе анализа нормативных документов, используемых в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры представлены особенности воспитания праксеологической культуры. Автор раскрывает основные недостатки по эффективности профессиональной подготовки студентов педагогических университетов, которые нуждаются в неотложном исправлении. Среди обобщенных умений студенческой молодежи, по мнению автора, важными для воспитания праксеологической культуры будущих учителей физической культуры являются такие умения: ставить цели перед учащимися с помощью четкого изложения мысли; понимать профессиональные тексты; регулировать человеческие отношения в сфере спортивной деятельности; проводить исследования в области физической культуры и спорта, которые охватывают проблемы здорового образа жизни; ориентироваться на результаты и находить эффективные решения вопросов, связанных с физическим развитием человека; использовать эффективные приемы физкультурной работы. Эти умения важны для профессионального развития будущих учителей физической культуры, что должно иметь отражение в построении целостной теории воспитания праксеологической культуры студентов педагогических университетов.

Ключевые слова: воспитание, праксеологическая культура, будущий учитель.

A. Solonenko

Education of Students' Praxeological Culture at Pedagogical Universities (“Physical culture” Specialty) During Professional Training

On the basis of analysis of regulatory documents used in the process of professional training of future teachers of physical training the author presents the features of praxeological

education. The author reveals the main shortcomings regarding the effectiveness of the training pedagogical universities' students, which need urgent correction. Among the generic skills of students, according to the author, essential for education of praxeological culture of the future teachers of physical training are the following ones: to set goals to students via a clear presentation of ideas; to understand professional texts; to regulate human relations in the field of sports activities; to conduct research in the field of physical culture and sports, which cover the issues of healthy lifestyles; to focus on results and to find effective solutions to the issues related to the physical development of a person; to use effective methods of sports work, etc. These skills are important for the professional development of future teachers of physical training, which should be reflected in the construction of a coherent theory of education of praxeological culture of pedagogical universities' students.

Key words: education, praxeological culture, future teacher.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Л. Ю. Москальова

УДК [630:371.134]:378.4](436.1)

Зоряна Подоляк

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ У ВІДЕНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ПРИРОДНИХ РЕСУРСІВ І ПРИКЛАДНИХ НАУК

В умовах кризової ситуації в лісовому господарстві України на всіх рівнях (соціально-економічному, технологічному, екологічному) з урахуванням гострої потреби в подоланні суперечностей між екологічними, економічними і соціальними цілями та здійсненні ефективного, багатоцільового використання лісових ресурсів країни на основі принципу збалансованості неперервного лісокористування та лісовідновлення проблема підвищення рівня професійної підготовки кадрового забезпечення лісопромислового комплексу і якості вищої лісогосподарської освіти набуває фундаментального значення. Складність її розв'язання зумовлюється комплексністю та багатоаспектністю процесу модернізації професійної підготовки фахівців лісогосподарської сфери, що виявляються в адаптації системи вищої лісогосподарської освіти до актуальних соціально-економічних вимог, потреб суспільства і ресурсів держави, удосконаленні її нормативно-правової бази, поліпшенні її дидактичного, організаційно-методичного, матеріально-технічного забезпечення тощо. З огляду на це вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері уможливило ознайомлення з існуючими підходами до розв'язання різноманітних питань теорії та практики вищої освіти за лісогосподарським напрямом, відкриває нові перспективи для вдосконалення навчально-виховної роботи вітчизняних вищих лісогосподарських шкіл, сприяє синхронізації шляхів розвитку вищої лісогосподарської освіти в Україні та світі.

Аналіз наукової літератури виявив, що порівняльно-педагогічні дослідження окремих аспектів розвитку вищої лісогосподарської освіти за кордоном у різні історичні періоди здійснені С. Заскалетою [1],

Ф. Морозовим [2], Г. Новицькою [3], Ю. Синадським [4], В. Тепляковим [5] та ін. Серед зарубіжних науковців питання професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері лісокористування і лісогосподарювання у системі вищої освіти у міжнародному вимірі досліджували: Д. Аубертін [6], М. Калберг [15], Х. Міллер [16], Г. Шпаль [17] та ін. Водночас в українській науковій літературі досвід зарубіжних країн, зокрема Австрії, щодо професійної підготовки фахівців лісогосподарської галузі та перспектив її вдосконалення досі не отримав належного висвітлення.

Мета статті – розкрити теоретичні й організаційно-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук.

Динамічність соціально-політичних, економічних, культурних процесів у Австрії на початку ХХІ століття зумовила необхідність реформування системи вищої освіти та професійної підготовки фахівців лісогосподарської галузі відповідно до нових реалій життя суспільства, потреб економічного розвитку країни та вимог професійної лісогосподарської діяльності. Посилення міжнародних політичних та економічних зв'язків, інтеграція до світової культури, науки, техніки визначили нові пріоритети розвитку вищої освіти загалом та професійної підготовки фахівців у сфері лісогосподарювання і лісокористування зокрема. Так, провідним завданням модернізації австрійської вищої школи Законом про вищу освіту 2002 р. було визначено її інтеграцію в європейські та світові освітні структури. У результаті цього ключовими стратегіями реформування процесу професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук стали: узгодження тривалості та структури навчання; впровадження англомовних програм підготовки майбутніх фахівців лісогосподарського сектору; посилення міжнародних і глобальних аспектів лісокористування у змісті освіти (зміна клімату, збереження біорозмаїття тощо); зростання мобільності викладачів і студентів тощо [7].

Відтак вже у 2003 р., згідно з положеннями Закону про вищу освіту 2002 р., навчальний процес у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук за згаданим напрямом було реорганізовано відповідно до вимог Болонського процесу у вищій освіті, зокрема впроваджено трирівневу структуру професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарського профілю, що охоплює бакалаврат (6 семестрів), магістратуру (4 семестри) та докторантуру. В результаті

цього єдина неперервна п'ятирічна програма підготовки за спеціальністю "Лісівництво" напряму "Лісове господарство та деревообробна промисловість" була замінена трирічною бакалаврською навчальною програмою "Лісове господарство" ("Forstwirtschaft") і дворічними магістерськими програмами "Лісознавчі науки" ("Forstwissenschaften"), "Європейське лісівництво" ("European Forestry"), "Гірське лісівництво" ("Mountain Forestry"), що відповідають міжнародним стандартам вищої освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі.

Розглянемо докладніше особливості професійної підготовки майбутніх працівників лісогосподарської галузі у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук відповідно до чинних навчальних планів і програм. Так, трирічна бакалаврська програма навчання за напрямом "Лісове господарство" передбачає як науково-теоретичну, академічну, так і професійно-практичну підготовку. Вона забезпечує студентам значний обсяг знань і компетенцій для виконання широкого спектру завдань і розв'язання різноманітних проблем багатофункціонального лісового господарства. Це, передусім, знання і розуміння принципів ефективного лісокористування з урахуванням усіх функцій лісу. З огляду на це навчальна програма ґрунтується на синергії екологічних, економічних, технологічних, правових, адміністративних аспектів лігосподарювання і лісокористування. Відповідно саме інтеграція природничо-наукових, технічних, соціально-економічних і правових дисциплін сприяє формуванню у студентів комплексного бачення проблем лісогосподарського сектору, розвитку здатності та готовності до сталого управління лісовими екосистемами з мінімальним впливом на природні ресурси [8, с. 2-3].

Навчальний процес, відповідно до бакалаврської навчальної програми "Лісове господарство", охоплює 180 кредитів ECTS, що відповідає 4500 годинам. Програма передбачає: опанування обов'язкових дисциплін (147 кредитів ECTS); вивчення дисциплін за вибором ВНЗ (7 кредитів ECTS); освоєння предметів за вибором студента (11 кредитів ECTS); проходження виробничої практики (3 кредити ECTS); підготовку та захист бакалаврської роботи (12 кредитів ECTS).

Визначальною ознакою бакалаврської програми професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук є принцип триєдності інженерно-технічних наук, природничо-наукових предметів та економіко-правових дисциплін, на вивчення яких має відводитися по

25 % навчального часу. Ці наукові дисципліни складають змістову основу професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері лісівництва, яка, поступово поглиблюючись, уможлиблює виявлення й усвідомлення комплексних взаємозв'язків лісогосподарської галузі як на внутрішньосистемному, так і на міжсистемному рівні. Решта 25 % навчального часу відводиться на підготовку бакалаврської роботи, виробничу практику та вивчення дисциплін вибіркового циклу, що слугують засвоєнню знань і вмінь із суміжних галузей науки чи подальшої професійної діяльності або ж у сферах індивідуальних зацікавлень студентів [8, с. 8].

У процесі професійної підготовки майбутніх працівників лісового господарства застосовуються різні форми організації навчально-виховного процесу. Так, відповідно до навчальної програми, близько 40 % навчального часу відводиться на лекційну форму навчання, майже 16 % – на практичні та семінарські заняття, водночас найбільшу частку навчального часу (близько 44 %) займають різноманітні комбіновані форми організації навчального процесу (лекція-семінар, лекція-екскурсія, семінар-тренінг тощо). Такі дані свідчать про спрямованість навчального процесу не на пасивне сприймання студентами готових знань, а передусім на активне освоєння і самостійне опрацювання навчального матеріалу, що є запорукою формування готовності майбутніх працівників лісового господарства до ефективного самостійного виконання своїх подальших професійних обов'язків [8, с. 10-11].

Крім цього, для апробації знань і вмінь студентів – майбутніх фахівців лісогосподарського профілю – в реальних умовах подальшої професійної діяльності передбачено виробничу практику загальною тривалістю щонайменше 4 тижні. Її основна мета – цілеспрямоване застосування набутих теоретичних знань у практиці лісогосподарської діяльності та встановлення зв'язку між теоретичними основами і практичними аспектами ефективного лісокористування і лісогосподарювання. Альтернативою такій практиці визначено участь у роботі над різноманітними проектами з проблем лісівництва при Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук. Натомість із метою оптимізації загальнонаукової підготовки студентів у навчальній програмі підкреслено обов'язковий характер виконання і захисту бакалаврських робіт, спрямованих на розробку певної наукової проблеми та демонстрацію студентами вмінь і навичок здійснення науково-дослідницької діяльності [8].

Студенти, що успішно завершили навчання за бакалаврською програмою “Лісове господарство”, мають змогу зайнятися професійною діяльністю в лісогосподарському секторі економіки країни або ж продовжити навчання в університеті за низкою названих вище магістерських програм. Так, магістерська програма “Лісознавчі науки” спрямована на формування готовності майбутніх фахівців лісокористування і лісогосподарювання до здійснення керівної та управлінської діяльності в секторі лісового господарства країни, усвідомлення ними принципів і способів використання лісових ресурсів та підтримання і збереження усіх функцій лісу. З огляду на це пріоритетом професійної підготовки студентів програма визначає розвиток їх здатності аналізувати численні взаємозв’язки і взаємовпливи в межах лісової екосистеми, розуміти її взаємозалежність з іншими природними системами та приймати адекватні рішення з проблем лісокористування і лісогосподарювання з урахуванням економічних, технологічних та екологічних аспектів. Це вимагає системного мислення і комплексного бачення питань лісівництва, що формуються у процесі освіти завдяки тісному зв’язку економічних, технологічних, екологічних і соціально-правових дисциплін [10, с. 2-3].

У процесі магістерської освіти за напрямом “Лісознавчі науки” студенти освоюють широкий спектр природничих, інженерно-технологічних, економічних і суспільних знань для різних сфер і напрямів подальшої професійної діяльності, оволодівають методами науково-дослідницької роботи, набувають вузькоспеціальних умінь із проблем екологічного і технологічного виробництва та з питань суспільно-економічної значущості лісової екосистеми, державної політики і завдань у сфері лісівництва й оперативного управління лісами. З метою реалізації цих цілей професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства у магістерській програмі підкреслюється необхідність застосування різноманітних форм навчальної діяльності, серед яких як традиційні лекції та практичні заняття, так і інноваційні – семінари-екскурсії, проектна робота тощо [10].

Загальна тривалість навчання за магістерською програмою “Лісознавчі науки” становить 120 кредитів ECTS, що дорівнює 3000 годинам. Загалом програмою передбачено такий розподіл навчального часу: предмети обов’язкового циклу – 46 кредитів ECTS; предмети за вибором ВНЗ – 30 кредитів ECTS; предмети за вибором студента – 12 кредитів ECTS; підготовка магістерської роботи – 32 кредити ECTS.

Особливістю магістерської програми “Лісознавчі науки” Віденського університету природних ресурсів і прикладних наук є також можливість об’єднання предметів за вибором ВНЗ в окремі п’ять напрямів поглибленої підготовки студентів відповідно до перспектив їх подальшої професійної діяльності, а саме: охорона та захист лісової екосистеми (забезпечує формування вмінь і навичок оцінювання реального стану лісів із позицій охорони природи та планування процесів збереження, захисту і сталого розвитку лісової екосистеми); багатofункціональне лісокористування і лісогосподарювання (у межах цього напрямку робиться акцент на усвідомленні екологічних, економічних і соціальних взаємозв’язків і перспектив управління лісогосподарськими структурами з урахуванням реального стану лісових ресурсів, їх вичерпності, а також необхідності їх багатоцільового використання); дослідження лісових екосистем (передбачає ґрунтовне ознайомлення студентів із принципами і методами дослідження й аналізу стану і функціонування лісових екосистем та формування вміння виявляти їх актуальні проблеми, негативні впливи та фактори ризику для оптимального функціонування лісів і розробляти на цій основі стратегії раціонального лісокористування і лісогосподарювання); виробництво й обробка деревної сировини та логістика (цей напрям спрямований на поглиблення знань майбутніх фахівців у сфері лісогосподарювання з питань переробки деревини, починаючи з лісозаготівлі, продовжуючи подальшими процесами її переробки й завершуючи її використанням у комерційних і промислових цілях); функції та збереження лісів природоохоронного значення (сприяє ґрунтовному ознайомленню студентів із захисними функціями лісів, стихійними лихами як наслідками порушення нормального функціонування лісових екосистем (лавини, каменепади, обвали, зсуви й ерозія тощо) та можливостями їх попередження) [10, с. 12-14].

Завдяки таким напрямам поглибленої підготовки студенти мають змогу реалізувати власні зацікавлення та здобути достатній обсяг знань, необхідних для виконання різних завдань і обов’язків у процесі професійної діяльності в лісогосподарській галузі країни. Водночас, окрім ґрунтовної підготовки до практичної професійної діяльності, магістерська програма “Лісознавчі науки” передбачає також підготовку наукової роботи, тематика якої має стосуватися актуальних проблем лісового господарства як на регіональному, загальнодержавному, так і на глобальному рівні. Метою підготовки і захисту магістерської роботи є контроль та перевірка здатності студентів до комплек-

сного аналізу різноманітних питань лісокористування і лісогосподарювання та їх готовності до здійснення наукових досліджень [10].

Схожі підходи до побудови й організації процесу професійної підготовки майбутніх працівників лісогосподарського сектору покладені і в основу магістерської програми “Гірське лісівництво” (“Mountain Forestry”). Ця програма передбачає навчання англійською мовою та була впроваджена у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук внаслідок інтернаціоналізації австрійської системи освіти, її інтеграції в Європейський освітній простір та з урахуванням необхідності узгодження напрямів підготовки і спеціальностей у рамках усієї Європи. Її мета полягає у визначенні умов для професійної підготовки фахівців, здатних грамотно вести лісове господарство в гірських умовах. Відповідно змістове наповнення програми охоплює, передусім, питання раціонального використання гірських лісів, їх відновлення, охорони та захисту, підвищення стійкості тощо. У процесі навчання за магістерською програмою з гірського лісівництва студенти набувають спеціальних знань про екологічні характеристики гірських лісів, розвивають уявлення про соціально-економічну значущість лісових масивів у гірських районах, а також пізнають основи і механізми дії лісогосподарських заходів у гірських умовах, принципи управління, планування та реалізації схем збереження гірських лісів [12, с. 3-4].

Програма “Гірське лісівництво” передбачає такий розподіл кредитів ECTS: предмети обов’язкового циклу – 58 кредитів ECTS; предмети за вибором ВНЗ – 20 кредитів ECTS; предмети за вибором студента – 10 кредитів ECTS; підготовка магістерської роботи – 32 кредити ECTS.

Навчальна програма структурована у модулі, серед яких важливе місце займають: “Екологія гірських лісів”, “Економічне і соціальне значення гірських лісів”, “Лісова інженерія” та інші, що сприяють ґрунтовному ознайомленню студентів із природою гірських лісів, їх морфологією, типологією й екологією тощо [12, с. 4].

У рамках навчальної програми “Гірське лісівництво” передбачено також поглиблену підготовку за одним із таких напрямів: екологія гірських лісів, спрямованого на осмислення екологічної специфіки гірничо-лісових екосистем та освоєння основ екологічно обґрунтованого лісогосподарювання у гірських умовах; економіка і соціологія, метою якого визначено усвідомлення різноманітних соціальних і економічних параметрів сталого управління природними ресурсами гір-

ських регіонів; інвентаризація гірничо-лісових ресурсів, що забезпечує формування вмій і навичок визначення, розробки і впровадження методів для інвентаризації та моніторингу ресурсів гірських лісів; лісоінженерія, що охоплює питання визначення, розробки та впровадження новітніх технологічних методів і засобів для ефективного лісокористування в гірських умовах; управління гірськими лісами, спрямованого на розвиток здатності комплексно осмислювати проблеми лісогосподарювання в гірських районах, визначати екологічні, соціально-економічні фактори розвитку гірничо-лісових екосистем і визначати стратегії управління для сталого забезпечення гірничо-лісовими ресурсами.

У межах одного з обраних напрямів студенти зобов'язані також підготувати магістерську роботу [12, с. 23-25].

Ще одна магістерська програма “Європейське лісівництво” також заснована на сучасних підходах до лісогосподарювання. Ця магістерська програма на даний момент є найвагомим здобутком європейського співробітництва з питань удосконалення процесу професійної підготовки фахівців лісівничої галузі. Метою цієї програми визначено підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних розвивати і реалізувати концепцію дбайливого використання лісових багатств у контексті європейської бізнес-культури. Вона фокусується не лише на традиційній теорії та практиці лісівництва, а й на низці питань, пов'язаних з екологією, охороною природи та сталого розвитку лісів у європейському регіоні, ставлячи акцент на останніх прогресивних тенденціях у цій сфері [11, с. 3].

Програма “Європейське лісівництво” містить такий розподіл кредитів ECTS: предмети обов'язкового циклу – 50 кредитів ECTS; предмети за вибором ВНЗ – 30 кредитів ECTS; предмети за вибором студента – 10 кредитів ECTS; підготовка магістерської роботи – 30 кредитів ECTS.

Перший рік навчання спрямовано на вивчення таких модулів, як “Тенденції в лісівництві Європи”, “Ефективний менеджмент лісового господарства в Європі”, “Європейське лісівництво” тощо. Крім того, студенти відвідують курси за вибором. Другий рік навчання передбачає написання магістерської роботи та поглиблену підготовку за одним із напрямів, що ідентичні напрямам спеціалізації магістерської навчальної програми “Гірське лісівництво” [11, с. 5-6]. Загалом обидві магістерські програми передбачають лекції, практичні заняття, семінари-дискусії, екскурсії та підготовку проектів.

Здійснений аналіз програм доводить, що система професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю в Австрії на рівні вищої освіти є логічною, послідовною, добре структурованою та водночас досить різноманітною. Вона охоплює широкий спектр програм відповідно до специфіки лісового господарства країни та забезпечує ефективну підготовку майбутніх фахівців до розв'язання різноманітних завдань лісового господарства. З метою врахування потреб і нахилів студентів, їх індивідуальних запитів, а також можливої зміни інтересів у процесі навчання передбачено умови для подолання жорсткого розмежування напрямів підготовки та можливості для різноманітних переходів (рис. 1).

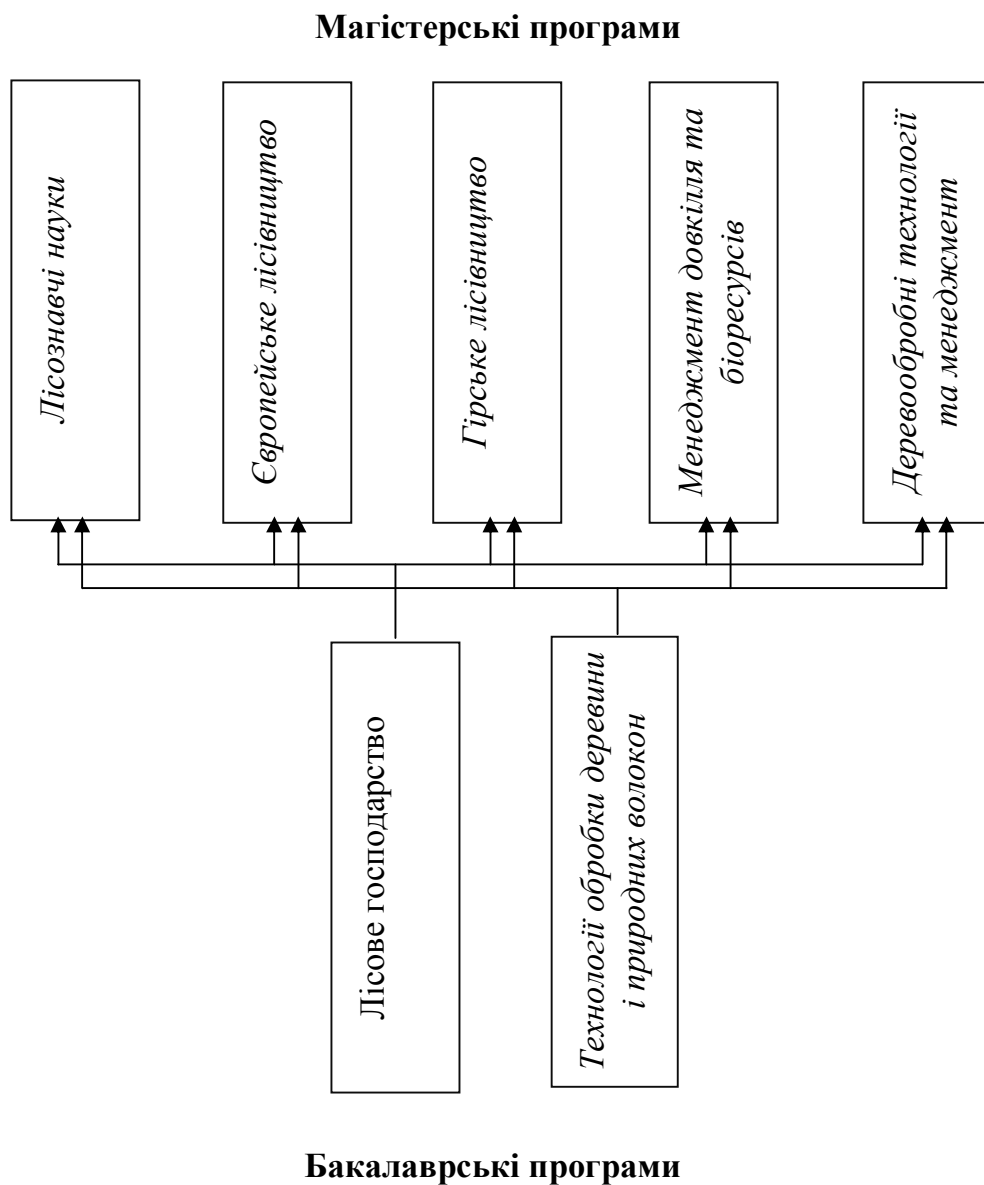


Рис. 1. Можливості зміни напрямку і спеціальності підготовки майбутніх фахівців лісового господарства у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук

Як бачимо з рис. 1, окрім програм лісогосподарського профілю, випускники бакалаврської програми “Лісове господарство” за бажання працювати в інших суміжних галузях, скажімо, в деревообробній чи природоохоронній, мають змогу поглибити свої знання та вміння за відповідними магістерськими навчальними програмами, зокрема “Деревообробні технології та менеджмент” (“Holztechnologie und Management”) або “Менеджмент довкілля та біоресурсів” (“Umwelt- und Bioressourcenmanagement”) [13; 14]. Допуск до навчання за першою передбачає для них додаткове вивчення таких дисциплін: лісохімія (3 кредити ECTS), деревообробні технології (4 кредити ECTS), основи технології виробництва (6 кредитів ECTS).

Водночас випускники бакалаврської програми “Технології обробки деревини і природних волокон” (“Holz- und Naturfasertechnologie”) за умови складення різниці та додаткового вивчення таких дисциплін, як будова лісових насаджень (3 кредити), лісове ґрунтознавство (5 кредитів ECTS), лісоводство (7 кредитів ECTS), лісова інженерія (6 кредитів ECTS), лісова екологія (3 кредити ECTS), мають змогу навчатися за магістерською програмою “Лісознавчі науки”. Завдяки різноманіттю навчальних програм відповідно до напрямів лісогосподарської діяльності країни і європейського регіону загалом Віденський університет природних ресурсів і прикладних наук як єдиний в Австрії заклад, що забезпечує вищу освіту за лісогосподарським профілем, дає студентам змогу самостійно обирати свій подальший професійний шлях залежно від їхніх індивідуальних інтересів.

Таким чином, у результаті дослідження схарактеризовано теоретичні та методичні засади вищої лісогосподарської освіти в Австрії, що забезпечується Віденським університетом природних ресурсів і прикладних наук. На основі вивчення програмно-методичного забезпечення його навчально-виховної роботи виявлено основні особливості процесу професійної підготовки майбутніх працівників лісового господарства в цьому навчальному закладі, серед яких: нерозривний зв'язок її науково-теоретичної та професійно-практичної складової; спрямованість на формування у студентів системного мислення і розуміння принципів ефективного лісокористування та комплексного бачення різноманітних проблем багатofункціонального лісового господарства; тісна інтеграція та раціональне співвідношення інженерно-технічних наук, природничо-наукових предметів та економіко-правових дисциплін; розмаїття форм і методів навчальної діяльності, що передбачають активне освоєння й самостійне опрацювання навча-

льного матеріалу; широкі можливості для реалізації індивідуальних інтересів і запитів студентів та ін.

На підставі аналізу нормативно-правової бази функціонування і реформування системи вищої освіти Австрії визначено пріоритетні завдання удосконалення процесу професійної освіти майбутніх фахівців лісогосподарського профілю у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук в сучасних умовах, а саме: наближення її тривалості та структури до загальноєвропейських норм; розширення спектру освітніх програм відповідно до широкого обсягу завдань і напрямів діяльності у лісогосподарському комплексі; орієнтація на сучасні пріоритети національної та європейської лісової політики; активне включення загальноєвропейських і глобальних аспектів лісокористування і лісогосподарювання у зміст освіти тощо.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу його продовження вбачаємо у вивченні основних тенденцій розвитку вищої лісогосподарської освіти Австрії у сучасних умовах, аналізі системи державної атестації фахівців лісогосподарської галузі й окресленні шляхів удосконалення вітчизняної практики вищої лісогосподарської освіти крізь призму австрійського досвіду в цій сфері.

Посилання:

1. *Заскалета, С.* Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія / *Світлана Заскалета*. — Миколаїв : Іліон, 2013. — 500 с.
2. *Морозов, Ф.* Организация высшего образования и научных исследований в лесном хозяйстве Финляндии / *Федор Морозов* // *Лесной журнал*. — 1969. — № 4. — С. 170-176.
3. *Новицкая, Г.* Высшее лесное образование за рубежом / *Гелиос Новицкая* // *Лесной журнал*. — 1968. — № 6. — С. 165-170.
4. *Синадский, Ю.* О высшем лесном образовании и лесной науке в Швеции / *Юрий Синадский* // *Лесной журнал*. — 1971. — № 4. — С. 163-168.
5. *Тепляков, В.* О повышении квалификации преподавателей лесных вузов США / *Виктор Тепляков* // *Лесной журнал*. — 1990. — № 4. — С. 131-135.
6. *Aubertin, D.* Ausbildung und Aufgaben der Forstingenieure in Frankreich / *Daniel Aubertin* // *Allgemeine Forstzeitschrift*. — 1974. — Jg. 29. — S. 314-315.
7. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien vom 9. August 2002 // *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. — Jg. 2002. — T. 1. — S. 1267-1333.
8. Curriculum für das Bachelorstudium Forstwirtschaft. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2013. — 12 s.
9. Curriculum für das Bachelorstudium Bachelorstudium Holz- und Naturfasertechnologie. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2011. — 12 s.
10. Curriculum für das Masterstudium Forstwissenschaften. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. — 20 s.
11. Curriculum für das Masterstudium European Forestry. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2013. — 11 s.

12. Curriculum für das Masterstudium Mountain Forestry. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. — 34 s.
13. Curriculum für das Masterstudium Holztechnologie und Management. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. — 14 s.
14. Curriculum für das Masterstudium Umwelt- und Bioressourcenmanagement. — Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. — 20 s.
15. *Kuhlberg, M.* One hundred rings and counting: Forestry education and forestry in Canada (1907-2007) / *Mark Kuhlberg*. — Toronto : University of Toronto Press, 2009. — 340 p.
16. *Miller, H.* Trends in forestry education in Great Britain and Germany (1992 - 2001) / *Hugh Miller* // *International journal of forestry and forest industries*. — 2004. — Vol. 55. — P. 29-32.
17. *Spahl, H.* Forstliche Organisation und Ausbildung in Europa: ein Überblick / *Hans Spahl*. — Wirges : BDFachverb. Forst, 1995. — 16 s.

References (transliterated and translated):

1. *Zaskalieta, S.* Tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv ahrarnoi haluzi v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : monohrafiia (Trends in professional training of the agricultural sector in the European Union : Monograph). Mykolaiiv, 2013. 500p.
2. *Morozov, F.* Organizatsiya vysshego obrazovaniya i nauchnykh issledovany v lesnom khozyaystve Finlyandii (The organization of higher education and research in forestry of Finland). // *Forest Journal*, 1969. No 4. P. 170-176.
3. *Novitskaya, G.* Vyssheye lesnoye obrazovaniye za rubezhom (Higher forestry education abroad). // *Forest Journal*, 1968. No 6. P. 165-170.
4. *Sinadsky, Yu.* O vysshem lesnom obrazovanii i lesnoy nauke v Shvetsii (On higher forestry education and forest science in Sweden). // *Forest Journal*, 1971. No 4. P. 163-168.
5. *Tepliakov, V.* O povyshenii kvalifikatsii prepodavateley lesnykh vuzov SShA (On advanced training of forestry colleges' teacher in the USA). // *Forest Journal*, 1990. No 4. P. 131-135.
6. *Aubertin, D.* Ausbildung und Aufgaben der Forstingenieure in Frankreich // *Allgemeine Forstzeitschrift*, 1974. Jg. 29. S. 314-315.
7. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien vom 9. August 2002 // *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Jg. 2002. T. 1. S. 1267-1333.
8. Curriculum für das Bachelorstudium Forstwirtschaft. Wien : Universität für Bodenkultur, 2013. 12 s.
9. Curriculum für das Bachelorstudium Bachelorstudium Holz- und Naturfasertechnologie. Wien : Universität für Bodenkultur, 2011. 12 s.
10. Curriculum für das Masterstudium Forstwissenschaften. Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. 20 s.
11. Curriculum für das Masterstudium European Forestry. Wien : Universität für Bodenkultur, 2013. 11 s.
12. Curriculum für das Masterstudium Mountain Forestry. Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. 34 s.
13. Curriculum für das Masterstudium Holztechnologie und Management. Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. 14 s.
14. Curriculum für das Masterstudium Umwelt- und Bioressourcenmanagement. Wien : Universität für Bodenkultur, 2014. 20 s.
15. *Kuhlberg, M.* One hundred rings and counting: Forestry education and forestry in Canada (1907-2007). Toronto : University of Toronto Press, 2009. 340 p.
16. *Miller, H.* Trends in forestry education in Great Britain and Germany (1992 - 2001) // *International Journal of Forestry and Forest Industries*, 2004. Vol. 55. P. 29-32.

17. Spahl, H. Forstliche Organisation und Ausbildung in Europa: ein Überblick. Wirges : BDFachverb. Forst, 1995. 16 s.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2014

З. Подоляк

**Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов
лесохозяйственной отрасли в Венском университете природных ресурсов
и прикладных наук**

В статье рассмотрены теоретические и методические аспекты профессиональной подготовки специалистов лесного профиля в Венском университете природных ресурсов и прикладных наук – единственном в Австрии высшем учебном заведении, которое обеспечивает высшее образование по этому направлению; проанализирована законодательная база функционирования названного образовательного учреждения и реформирования процесса профессиональной подготовки будущих специалистов лесного хозяйства в современных условиях; на основе анализа программно-методического обеспечения учебно-воспитательной работы Венского университета природных ресурсов и прикладных наук раскрыто содержательно-целевые, структурно-организационные, методические основы высшего профессионального образования по лесохозяйственному направлению. На основании анализа нормативно-правовой базы функционирования и реформирования системы высшего образования Австрии определены приоритетные задачи совершенствования процесса профессионального образования будущих специалистов лесного профиля в Венском университете природных ресурсов и прикладных наук в современных условиях, а именно: приближение ее продолжительности и структуры к общеевропейским нормам; расширение спектра образовательных программ в соответствии с широким объемом задач и направлений деятельности в лесохозяйственном комплексе; ориентация на современные приоритеты национальной и европейской лесной политики; активное включение общеевропейских и глобальных аспектов лесопользования и лесохозяйствования в содержание образования и т. д.

Ключевые слова: лесохозяйственное образование, Венский университет природных ресурсов и прикладных наук, профессиональная подготовка, структура, содержание, формы организации обучения.

Z. Podolyak

**Features of Professional Training of Future Specialists in Forestry
at Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences**

The article deals with theoretical and methodological aspects of the professional training of foresters at Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences – the only one in Austria higher education institution that provides higher education in this area; the legal framework of functioning of this educational institution and of the process of reforming of future forestry specialists' training in modern conditions are analyzed; on the basis of the analysis of program-methodical support of educational work of Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences the content-targeted, structural, organizational, methodological foundations of higher forestry education are shown. On the basis of the analysis of the legal framework of higher education in Austria the priorities of improving of future forestry professionals training in modern conditions are defined, in particular: the approximation of its duration and structure to European standards; expansion of educational programs in accordance with the wide range of tasks and activities in the forestry sector; the focus on the cur-

rent priorities of national and European forest policy; active inclusion of European and global aspects of forest management and forestry in the content of education etc.

Key words: forestry education, Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences, professional training, structure, content, organizational forms of learning and teaching.

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

УДК 316.46

Богдан Головешко

ЛІДЕРСТВО ЯК ЗАСІБ ЛЕГІТИМІЗАЦІЇ ВЛАДИ МЕНЕДЖЕРА АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Питання ефективності менеджменту завжди було і залишається актуальним, особливо в умовах сучасного розвитку України. Якщо ефективність менеджменту загалом є нагальним питанням, то ефективність адміністративного менеджменту для діяльності держави є життєво необхідним.

Вивчення портрету фахівця з адміністративного менеджменту дозволяє констатувати, що наявність у нього знань і навичок, а також відповідних владних повноважень ще не є запорукою успішної діяльності. Для успішної роботи колективу важливим є не лише сформовані у ньому стосунки, які забезпечують ефективну взаємодію людей у процесі спільної роботи, але й те, яким чином спрямовується їх діяльність, які форми впливу використовуються для того, щоб спонукати людей до продуктивної праці. Ці питання відносяться до компетенції керівника або менеджера з адміністративної діяльності – людини, яка очолює колектив і використовує надану їй владу для впливу на поведінку людей, які в ньому працюють. Однак формальної влади тут недостатньо, постає питання лідерства.

Дослідження питань важливості впливу лідерства на ефективність менеджменту здійснювали як зарубіжні, так і вітчизняні науковці (Г. Альтман, В. Байхем, У. Демінг, Р. Ділтс, І. Кузьмін, А. Козинцев, Дж. Максвелл, Я. Морено, М. Пізі, О. Романовський, О. Сміт, Л. Серова, С. Філонович та ін.); питання адміністративного менеджменту в організаціях різних типів розкриваються у працях таких науковців, як Б. Андрушків, О. Антонюк, О. Кузьмін, Б. Новіков, Г. Сабадош, А. Фомічев та ін.

Мета статті – проаналізувати функції менеджера адміністративної діяльності, визначити фактори, які сприяють становленню реальної та формальної влади, визначити роль лідерства у цьому процесі.

Експерт у галузі підвищення ефективності ведення бізнесу, доктор філософії Іцхак Адізес описує основні ролі менеджменту та їх взає-

мозв'язок із виникненням “помилкових” стилів менеджменту і життєвими етапами організації. Однією з головних ролей менеджера є роль адміністратора, а його зворотною стороною – роль бюрократа. **Адміністратор** – це той, хто контролює, чи доведена робота до кінця і чи реалізуються рішення. Він керує системою, яка підтримує в порядку всі процеси всередині організації. Він має бути добре організованим і уважним до множини різних виробничих деталей.

Якісний менеджмент не обходиться без адміністратора, який стежить за тим, щоб система продуктивно працювала: у потрібній послідовності та з необхідною інтенсивністю. Саме адміністратор організовує процес і піклується про те, щоб персонал дотримувався встановлених методів і процедур [1, с. 2].

Відповідно до посадової інструкції менеджера з адміністративної діяльності, основною метою його діяльності є забезпечення умов для безперебійної й ефективної роботи працівників підприємства, підтримання сприятливих умов і комфорту в офісі, підтримання сприятливого психологічного клімату серед працівників офісу, підвищення іміджу підприємства. Відповідно до мети сформовано основні обов'язки менеджера з адміністративної діяльності який: вживає заходів щодо вдосконалення форм і методів роботи персоналу; подає пропозиції керівництву щодо структури адміністративної служби; проводить моніторинг ефективності обраної стратегії, на основі якого розробляє рекомендації щодо перспектив розвитку підприємства та їх структурних підрозділів; бере участь у формуванні кадрової політики підприємства та контролює дієздатність персоналу; бере участь в організації комплексу заходів щодо забезпечення захисту персоналу; разом із керівниками структурних підрозділів розробляє посадові інструкції та правила внутрішнього трудового розпорядку, вживає заходів щодо забезпечення відповідних умов праці на робочих місцях; готує аналітичні довідки, пропозиції, доповіді, звіти на основі аналізу показників розвитку підприємства або підпорядкованих структурних підрозділів та ін.

Адміністративний менеджмент визначають як один з основних напрямів сучасного менеджменту, що вивчає адміністративно-розпорядчі форми управління [9, с. 10].

У рамках державної діяльності адміністративний менеджмент трактується як сучасний стиль управління, що принципово відрізняється від бюрократичних форм і методів, побудований на засадах демократії з мінімізованим втручанням держави в усі сфери суспільного буття, за винятком надання послуг, відсутніх на ринку.

За визначенням В. Бакуменко, адміністративний менеджмент – це планування, встановлення стандартів ефективності, координації, комунікації та поширення інформації, оцінювання виконавців і вплив на них, а також обробка відповідної інформації [2, с. 3].

С. Бойко розглядає адміністративний менеджмент як одну з основних функцій управління для керівника будь-якого рівня, в якій він відповідно до мети та завдання його діяльності розробляє плани, визначаючи, що, де і коли потрібно зробити, хто і як буде виконувати поставлені завдання, а також дотримує процедури прийняття рішення, організації управління і контролю, організовує методи та форми документаційного забезпечення процесів управління цього [3].

Отже, поле діяльності та різноманітність виконуваних функцій менеджера з адміністративної діяльності є досить широкими, варіативними, що вимагає конкретних якостей і вмінь від особистості такого менеджера.

Будь-який процес управління невід’ємно пов’язаний із владою. Розуміння коридору можливостей менеджера та причин його можливих невдач під час виконання службових обов’язків необхідно шукати саме у феномені влади. А в роботі менеджера з адміністративної діяльності цей фактор посідає особливе місце, оскільки він знаходиться на першій лінії в роботі з персоналом.

Влада в менеджменті – це реальна можливість впливати на поведінку інших, змінювати її у визначеному напрямі. Ф. Хміль зазначає, що “влада керівника, на перший погляд, передбачена його повноваженнями. Однак у системі формальних повноважень керівника закладена потенційна влада над підлеглими, а фактична влада залежатиме від того, як формуються його взаємини з навколишнім середовищем – безпосередніми керівниками, підлеглими та колегами” [10, с. 430].

В. Сладкевич виокремлює такі загальні властивості влади [4, с. 70-71]: влада має соціальний характер і не є персональною якістю чи атрибутом певної особи, вона має трансакційний характер та існує лише у відносинах між людьми; як форма відносин і взаємодії різних людей влада є асиметричною, оскільки характеризується нерівномірністю, асиметричністю впливу, його спрямованістю від керівника до підлеглого; цілеспрямованість (цільова детермінація) влади – влада завжди формується на основі певних цілей (організації, керівника і співробітників); потенційний характер використання ресурсів (засобів) влади – підпорядкування досягається без застосування засобів впливу, але за загрози чи очікування їх використання; віра підлеглих у спроможність керівника (носія влади) впливати на них самих, їх потреби та інтереси; – без такої віри мене-

джер (керівний орган), навіть маючи ефективні засоби впливу, не зможе домогтися стабільного підпорядкування; можливість спротиву і невиконання розпоряджень – влада завжди має свої обмеження і не є абсолютною, зокрема в організаціях сила влади керівника обмежена трудовим договором і не поширюється на особисте життя і свободу, за бажанням працівник може звільнитися з організації, в якій діє влада, що його не влаштовує; ситуаційний характер – обсяги реальної влади керівника залежать від його характеру, особистостей підлеглих, часу роботи на посаді, місця керівника в системі управління, зовнішніх умов.

Значній кількості людей здається, що наявність влади надає можливість нав'язувати свою волю незалежно від почуттів, бажань і здібностей іншої особи. Якщо б це було так, то призначені керівники організації завжди мали би владу для здійснення впливу щонайменше на своїх підлеглих. На сьогоднішній день домінує думка, згідно з якою вплив та влада залежать рівною мірою від трьох складових: особистості, на яку здійснюється вплив; ситуації; якостей керівника [5, с. 516].

Важливо також усвідомлювати, що владу має не лише керівник над підлеглими, а й підлеглі над керівником. Адже підлеглі володіють інформацією, необхідною для прийняття рішень керівником, мають неформальні контакти з представниками інших підрозділів, які вкрай можуть знадобитися керівнику, мають вплив на своїх колег, а відповідно і на результативність їх роботи, а також мають безпосередній доступ до інструментарію організації. Тому застосування владних повноважень керівником без визнання його влади в очах підлеглих може призвести до ситуації, в якій останні захочуть проявити свою владу, що значно вплине на ефективність роботи організації.

На основі викладеного можемо прийти до такого висновку: особа, що здійснює керівництво (суб'єкт влади), може розраховувати на ефективність своєї діяльності лише у ситуації, коли особа, на яку здійснюється вплив (об'єкт влади), визнає джерело влади законним і прийнятним.

Ю. Платонов у своєму дослідженні визначає такі джерела влади:

Влада винагороди. Її сила полягає в очікуванні об'єкта влади того, якою мірою суб'єкт влади здатен задовольнити один із його мотивів, та наскільки суб'єкт поставить таке задоволення в залежність від очікуваної поведінки об'єкта влади.

Влада примусу. Визначається очікуванням із боку об'єкта тією мірою, якою суб'єкт здатен покарати за небажані для нього дії, фрустрацією того чи іншого мотиву.

Нормативна влада. Суб'єкт влади має право контролювати виконання певних правил поведінки і за необхідності наполягати на виконанні.

Влада знань. Її сила залежить від величини зарахованих суб'єкту влади з боку об'єкта особливих знань, умінь, навичок, що відносяться до відповідної сфери діяльності.

Інформаційна влада. Про наявність такої влади можна говорити тоді, коли суб'єкт влади володіє інформацією, що здатна змусити об'єкт влади побачити наслідки своєї поведінки з нової перспективи.

Експертна влада. Особа, що володіє такою владою, має володіти особливими вміннями та знаннями, які виокремлюють її з основної маси людей. Володіння такими якостями забезпечує повагу та згоду підлеглих.

Влада еталону. Така влада ґрунтується на ідентифікації об'єкта з суб'єктом, бажанні об'єкта бути схожим на суб'єкта влади за різноманітними параметрами та характеристиками (психологічні, особистісні, професійні, моральні тощо) [7, с. 8].

У зв'язку з цим необхідно також зазначити, що в науковій літературі визначають формальну та реальну влади.

Формальна влада зумовлена повноваженнями особи, що знаходиться на офіційній посаді у системі управління. Офіційні повноваження дають можливість особі прямо або опосередковано впливати на членів організації. Об'єкт влади підпорядковується впливу не за власним бажанням, а виходячи з обов'язку виконувати розпорядження суб'єкта влади. Також об'єкт може підлягати впливу завдяки можливості суб'єкта впливати на подальшу його кар'єру, умови праці, зарплатню тощо. За будь-яких умов формальна влада у чистому її вигляді формує у підлеглого виключно зовнішню мотивацію на виконання своїх трудових обов'язків.

Термін "реальна влада", зазвичай, використовується у вузькому та широкому значенні. Так, **під реальною владою у вузькому значенні розуміється** влада авторитету або іншої впливової людини у контексті неофіційних взаємовідносин у системі управління. Основою такої влади є, передусім, особистісні якості людини. **У широкому значенні реальна влада** – це поєднання формальної та реальної влади у вузькому значенні, коли особа, що займає офіційну посаду в системі управління організації з відповідними владними повноваженнями, також має вплив на людей завдяки своїм особистісним якостям, зокрема авторитету.

Виходячи з наведених визначень, ми можемо зробити висновок, що основою формальної влади є влада винагороди, влада примусу, нормативна влада основою ж реальної влади може бути влада знань, експертна влада, влада еталону.

На наш погляд, успішна діяльність менеджера адміністративної діяльності може мати місце виключно за наявності у такого керівника як формальної, так і реальної влади. Застосування лише важелів впливу, які базуються на офіційних повноваженнях, може призвести до порушення розумного балансу як у напрямі свавілля влади, так і в напрямі її паралічу.

Формальну владу зі всіма її атрибутами менеджер адміністративної діяльності здобуває, обіймаючи офіційно посаду. Ґрунт для реальної влади у вигляді влади знань та експертної влади менеджер здобуває завдяки освіті та застосуванню отриманих знань на практиці. **Влада еталону як незамінної складової реальної влади визначається ототожненням об'єкта влади з лідером і потягом до нього.**

Відмінність між керівництвом та лідерством полягає у тому, що керівництво може визначати як розумовий, так і фізичний процес, який приводить до того, що підлеглі виконують офіційні доручення і вирішують певні завдання. Лідерство, навпаки, є процесом, за допомогою якого одна особа впливає на членів групи. Лідерство в менеджменті – це здатність впливати на окремі особистості та групи, спрямовуючи їх зусилля на досягнення цілей організації.

Якщо основою легітимності є цілі та цінності, які визнають усі співробітники, то підлеглі нормально сприймають джерело влади менеджера і, як наслідок, сторони будуть прагнути до консенсусу, уникаючи будь-яких спроб тиску [6, с. 296].

У зв'язку з цим доцільно розглянути характерні ознаки лідера як харизматичної особистості: вміє впевнено та гідно поводитися; володіє ситуацією, виглядає зібраним та впевнено реагує на неочікувані ситуації; випромінює успіх, енергію та бажання діяти, своїм прикладом надихає інших; має відмінні риторичні здібності: вміє добре висловлювати свою думку, надзвичайно переконливий, здібний до міжособистісного спілкування тощо; високо оцінює свої особисті здібності; незалежність характеру: впевненість у своїй думці, своїх поглядах, не покладається на суспільну думку та традиції як на істину в останній інстанції; приваблива зовнішність для відповідної соціальної групи.

У цьому контексті слушно надати визначення лідера-керівника, сформульоване О. Романовським. Отже, “лідер-керівник – це нова генерація вищої ланки керівників усіх сфер життя й діяльності суспільства. Вони повинні бути виховані, навчені та підготовлені системою освіти, усім суспільством із цілком цілеспрямованою орієнтацією на здійснення великих і масштабних суспільно значущих справ. Саме такі керівники, справжні лідери, не боячись брати на себе відповіда-

льність у найскладнішій ситуації, повинні вміти приймати такі рішення, що забезпечують вихід із будь-якої кризи і провалу” [8, с. 8].

Таким чином, аналіз основних функцій менеджера адміністративної діяльності, властивостей влади, взаємозв'язок понять “лідерство”, “влада”, “менеджмент” дозволяє зробити висновок, що діяльність менеджера не може базуватися лише на формальній владі. Як суб'єкт управління менеджер для ефективної, продуктивної й успішної діяльності повинен обов'язково володіти також і реальною владою. Аналізуючи джерела влади, ми дійшли висновку, що лідерство є невід'ємною складовою реальної влади. Тому постає питання про вимоги лідерських якостей до особистості менеджера адміністративної діяльності. У подальших дослідженнях ми вважаємо за доцільне приділити увагу розробленню програми розвитку лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту під час навчання у вищих навчальних закладах.

Посилання:

1. Адизес, И. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные / И. Адизес. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. — 199 с.
2. Бакуменко, В. Д. Державне управління : основи теорії, історія і практика : навчальний посібник / В. Д. Бакуменко, П. І. Надолішній, М. М. Їжа, Г. І. Арабаджи; За заг. ред. П. І. Надолішнього, В. Д. Бакуменка. — Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2009. — 394 с.
3. Бойко, С. С. Навчальна програма дисципліни “Методологія, методи та засоби адміністративного менеджменту” (для магістрів) [Електронний ресурс] / С. С. Бойко. — К. : МАУП, 2008. — Режим доступу : <http://baeva.org.ua/?p=306>.
4. Менеджмент : понятійно-термінологічний словник / За ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. — К. : МАУП, 2007. — 744 с.
5. Мескон, М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М. : Депо, 1999. — 800 с.
6. Новіков, Б. В. Основи адміністративного менеджменту : навч. посіб. / Б. В. Новіков, Г. Ф. Сініок, П. В. Круш. — К. : Центр навчальної літератури, 2004. — 560 с.
7. Платонов, Ю. П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях / Ю. П. Платонов : В 2-х т. — Т. 1. — С.-Пб. : Речь, 2007. — 416 с.
8. Романовський, О. Г. Проблеми формування особистості лідера / О. Г. Романовський, В. М. Бабаєв, О. С. Пономарьов. — Харків : Майдан, 2000. — 193 с.
9. Фомичев, А. Н. Административный менеджмент : учебник / А. Н. Фомичев. — М. : Дашков и К, 2006. — 228 с.
10. Хміль, Ф. І. Основи менеджменту / Ф. І. Хміль. — К. : Академвидав, 2003. — 608 с.

References (transliterated and translated):

1. Adizes, I. Stili menedzhmenta – effektivnye i neeffektivnye (Styles of management – effective and ineffective ones). Moscow, 2009. 199 p.
2. Bakumenko, V. D., Nadolishniy, P. I., Yizha, M. M., Arabadzhy, H. I. Derzhavne upravlinnia : osnovy teorii, istoriia i praktyka : navchalnyi posibnyk (Public administration: basic theory, history and practice : Tutorial). / Ed. by P.I. Nadolishniy, V. D. Bakumenko. Odessa, 2009. 394 p.
3. Boiko, S. S. Navchalna prohrama dystsypliny “Metodolohiia, metody ta zasoby administratyvnoho menedzhmentu” (dlia mahistriv) (Curriculum of the course “Methodology,

- methods and tools for administrative management” (for masters). [Electronic resource]. Kyiv, 2008. — Mode of access : <http://baeva.org.ua/?p=306>
4. Menedzhment : poniatiino-terminolohichniy slovnyk (Management: conceptual and terminological dictionary). / Ed. by *H. V. Shchokin, O. V. Antoniuk, V. P. Sladkevych*. Kyiv, 2007. 744 p.
 5. *Meskon, M. H., Albert, M., Hedouri, F.* Osnovy menedzhmenta (Fundamentals of Management). Moscow, 1999. 800 p.
 6. *Novikov, B. V., Siniok H. F., Krush, P. V.* Osnovy administratyvnoho menedzhmentu : navch. posib. (Basics administrative management: Tutorial). Kyiv, 2004. 560 p.
 7. *Platonov, Yu. P.* Psikhologicheskiye fenomeny povedeniya personala v gruppakh i organizatsiyakh / (Psychological phenomena of staff behavior in groups and organizations : In 2 volumes). Vol. 1. St.-Petersburg, 2007. 416 p.
 8. *Romanovskiy, O. H., Babaiev, V. M., Ponomarov, O. S.* Problemy formuvannia osobystosti lidera (Problems of the leader’s personality formation). Kharkiv, , 2000. 193 p.
 9. *Fomichev, A. N.* Administrativny menedzhment : uchebnik (Administrative management : Textbook). Moscow, 2006. 228 p.
 10. *Khmil, F. I.* Osnovy menedzhmentu (Principles of Management). Kyiv, 2003. 608 p.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2014

Б. Головешко

Лидерство как средство легитимизации власти менеджера административной деятельности

В статье проанализированы актуальные вопросы, связанные с проблемой эффективности современного административного менеджмента, определены понятия административного менеджмента, роль и обязанности менеджера по административной деятельности. Подробно проанализирован вопрос власти в менеджменте, рассмотрены свойства власти и ее источники, исследованы определения реальной и формальной власти. Автором обозначены факторы, способствующие установлению реальной и формальной власти менеджера по административной деятельности, и определена роль лидерства в данном процессе. Обозначена актуальность исследования проблемы, связанной с ролью лидера в повышении эффективности работы современного административного учреждения, установлено значение лидера-менеджера в административной деятельности и определена связь между дефинициями “лидерство” и “власть” с позиции деятельности современного административного менеджмента. Автор делает вывод, что деятельность менеджера не может базироваться только на формальной власти. Как субъект управления менеджер для эффективной, продуктивной и успешной деятельности должен обязательно обладать также и реальной властью. Таким образом, лидерство является неотъемлемой составляющей реальной власти.

Ключевые слова: лидер-руководитель, менеджер административной деятельности, административный менеджмент, власть в менеджменте, формальная власть, реальная власть.

В. Holoveshko

Leadership as a Means of Legitimizing Administrative Activity Manager’s Power

The article demonstrates the relevance of the questions related to the problem of efficiency of modern administrative management; definitions of administrative management are determined, the roles and responsibilities of a manager of administrative activities are identified. The question of power in management is analyzed in detail, the properties of power and its sources are investigated, the real and formal power definitions is determined. The author identifies factors that support the formation of the real and formal power of an ad-

ministrative activity manager, and the role of leadership in this process. The article stresses the relevance of research issues related to the role of the leader in improving the efficiency of the modern administrative agency; the importance of leader-manager in administration is set and the relationship between definitions of “leadership” and “power” from the perspective of modern administrative management activities is determined. The author concludes that the activities of the manager cannot be based only on the formal authority. As a subject of management a manager should also be sure to have the real power for effective, productive and successful activities. Thus, leadership is an integral part of the real power.

Key words: leader-manager, manager of administrative activity, administrative management, power in management, formal power, real power.

Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент М. П. Копельчак

УДК 373.2.091:005

Ольга Канарова

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ СУЧАСНИМ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Мета статті – визначити основні характеристики та значення системного управління дошкільним навчальним закладом як важливого підходу до вирішення проблем і недоліків системи управління у значній частині дошкільних навчальних закладів.

У сучасному світі освіта створює передумови для самореалізації особистості та є важливим підґрунтям людського потенціалу. Ефективність освітніх процесів значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності. Ухвалення раціональних рішень вимагає цілісного підходу до розробки, прийняття і реалізації управлінських рішень. Проблема підвищення якості освіти в Україні, зокрема в дошкільній як першій її сходинці, є дуже актуальною на сьогодні. Сучасні тенденції оновлення системи освіти визначають необхідність використання певного типу управлінського мислення для більш ефективної роботи механізму управління якістю роботи дошкільних навчальних закладів, такого підходу, який дасть змогу підвищити організованість, якість і ефективність керованих об'єктів.

Виділяючи системний підхід, можна зазначити, що він надає можливість глибокого дослідження об'єкта з виявленням його значущих причинно-наслідкових зв'язків, враховуючи їх динамічність, взаємодію, взаємозалежність, комплексність, цілісність, співупорядкованість із виділенням головної ланки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання управління якістю роботи дошкільного навчального закладу має міцне науково-теоретичне підґрунтя. Системному підходу в дошкільному навчальному закладі присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів (Г. Єльнікова, А. Кузітецький, О. Кузьмін, М. Мартиненко, О. Мельник, В. Пекельна, Т. Пономаренко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.).

Виняткового значення набуває проблема якості освіти в Україні, зокрема в дошкільній, проникнення філософії якості в усі сфери життєдіяльності. Це зумовлено необхідністю зміни суспільних пріоритетів, глобалізацією міждержавних відносин, інтеграційними процесами, які діють у суспільстві й освіті. “Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних

норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави”, – наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття.

Сучасний етап реформування української освіти вимагає створення на всіх рівнях принципово нових ефективних систем управління. Вдале керівництво дає можливість колективу дошкільного навчального закладу вийти на більш високий рівень якості освіти й організації навчально-виховного процесу, обґрунтувати хід безперервного розвитку.

Управління освітнім дошкільним закладом є цілеспрямованою діяльністю, спрямованою на впорядкування навчально-виховного процесу і його вдосконалення.

Необхідність оновлення систем внутрішнього управління безпосередньо пов’язана з реаліями життя, серед яких головними є: здатність дошкільного навчального закладу освіти швидко пристосовуватися до зовнішніх змін, забезпечення оптимального функціонування закладу, постійний пошук резервів оновлення й ідей розвитку. Для вирішення таких питань управління повинно бути якісним.

На даному етапі можна помітити, що система управління у значній частині дошкільних навчальних закладів має серйозні недоліки: відсутня цільова основа системи; управління недостатньо орієнтоване на розвиток координаційних і комунікативних зв’язків; система управління не повною мірою враховує особливості та потреби внутрішнього середовища; ідеї гуманізації та демократизації мають переважно декларативний характер; про модернізацію управління більше говорять, ніж роблять, бо в більшості закладів не визначено технологій і методів якісних змін [3].

Однією з причин такої управлінської діяльності є недостатні вміння керівника організувати роботу колективу та планувати свою діяльність.

Науковці зазначають, що одним з основних принципів планування роботи дошкільного навчального закладу є системний підхід.

Ще наприкінці 70-х та на початку 80-х років завдяки дослідженням російських (В. Афанасьєв, Я. Блаубберг, Г. Богданов, К. Сахновський, Е. Юдін) та зарубіжних (Л. Бертиланфі, Дж. О’Шоннесі) вчених активізувалася розробка методології системного підходу. В ці роки теорія системного управління збагатилася рядом цінних, цікавих і корисних досліджень, у тому числі соціологічних.

В. Афанасьєв розглядає системне управління суспільством як науково обґрунтоване на обов’язковому глибокому вивченні закономірностей соціальної дійсності, що є доцільним і корисним щодо практики управління загалом.

Принципи системного підходу знаходять своє відображення в соціальній сфері, у фізичній культурі та спорті аж у 90-х роках минулого століття.

Майже всі дослідники, аналізуючи наукові підходи до визначення поняття “системне управління”, сходяться на думці, що система – це стійка сукупність взаємопов’язаних елементів, які утворюють єдине ціле і мають властивості, відсутні у його складових елементах [5, с. 46].

Управління може здійснюватися лише в тому випадку, коли існує реально діюча система, яка вирішує завдання управління. Якщо ця система є органічною частиною організації, її діями здійснюється управління організацією, і вона не вирішує завдання, які відрізняються від управлінських, то її можна розглядати як спеціалізовану систему або як систему управління.

Найважливішою теоретичною передумовою здійснення системного підходу є визначення сутності поняття “система”.

В. Афанасьєв визначає декілька ознак, за допомогою яких можна описати систему: наявність інтегрованих якостей, які не має жоден елемент системи; наявність складових елементів, частин, які утворюють систему; наявність певної структури, тобто певних взаємозв’язків відносин елементів системи; наявність функціональних характеристик системи в цілому й окремих її компонентів; наявність комунікативних якостей системи, які набувають прояву у взаємодії з середовищем та із системами більш низького і високого порядку (підсистемами та суперсистемами); історичність, наступність або зв’язок минулого, теперішнього та майбутнього в системі та її компонентах [1].

Між елементами в системі існують зв’язки, сила яких визначає її структуру. Зв’язки – так само потрібний компонент у системі, як і елементи. Елемент, узятий разом із його зв’язками з іншими елементами, є основним структурним компонентом, що дуже важливо в управлінні системою навчально-виховної роботи в закладах освіти.

До специфічних ознак біологічних і соціальних систем відносять наявність мети й управління.

Системи можна кваліфікувати за різними ознаками: за походженням – реальні й ідеальні (поняття, теорії, моделі); за рівнем складності – прості та складні (мають складну мету або декілька нескладних); за рівнем змінності (мінливості) – статичні та динамічні; залежно від характеру зв’язків із середовищем – закриті (не реагують на вплив чинників середовища) та відкриті (під впливом середовища змінюють своє функціонування); за рівнем детермінованості – ймовірнісні (закони їх функціонування відомі частково, вони не гарантують досягнення результату роботи) і детерміновані (закони їх функціонування відомі, вони гарантують досягнення ре-

зультату роботи); за наявністю мети – цілеспрямовані та нецілеспрямовані; у свою чергу, цілеспрямовані поділяються на адаптивні або ті, що самоорганізуються, ті, що самовідтворюються, ті, що розвиваються; за рівнем управління – на ті, що не підлягають управлінню, ті, що підлягають управлінню, та ті, що управляються самі [7, с. 152-153].

На даному етапі розвитку науки є чимало підходів до визначення сутності поняття “система”. Її розглядають як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв’язком частин чого-небудь, як форму організації, будови чого-небудь, як сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об’єднаних за спільною ознакою, призначенням, або як будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих і функціонуючих частин.

Система управління є формою реального втілення управлінських взаємозв’язків. Вона виступає ніби у вигляді реально існуючої субстанції, за допомогою якої управління набуває конкретного змісту і конкретного вияву, а функція управління – практичної реалізації. У реальній дійсності управлінська діяльність – це функціонування системи управління.

Система управління складається і функціонує не лише відповідно до змісту функції управління й характеру відносин, які лежать в основі управлінських взаємозв’язків, а й відповідно до умов, у яких формується система управління, а також відповідно до іманентно належними системі управління принципів її побудови, функціонування і перетворення.

Така система забезпечується взаємодією керуючої та керованої системи. Керуюча система (суб’єкт) – це сукупність органів управління й управлінських працівників із певними масштабами своєї діяльності, компетенцією та специфікою виконуючих функцій. Вона може змінюватися під впливом організуючих і дезорганізуючих факторів. Керована система (об’єкт) – це система соціально-економічних відносин із приводу процесу відтворення і використання персоналу.

Управління буде результативним, якщо підсистема, яка управляє, і елемент, яким керують, складають єдину цілісну систему з причинно-наслідковими зв’язками між елементами. Чим вищий ступінь відповідності суб’єкта об’єкту, тим ефективніше здійснюється управління.

До управляючої підсистеми належать усі елементи, які забезпечують процес управління, тобто цілеспрямованого впливу на колективи людей, зайнятих у керованих системах. Під процесом управління можна розуміти загальне виявлення його функціонування як дію системи управління, як хід реалізації управлінських функцій. Тобто процес управління – це функціонування системи соціального управління.

Такий процес посідає у системі управління дошкільним навчальним закладом особливе місце. Якщо механізм управління характеризує основоположні, фундаментальні категорії системи управління, то процес управління – реальне життя системи. У процесі управління діють і взаємодіють елементи системи управління, тому він означає постійне виникнення якісно нових ознак у системі управління. Процес управління порівняно з іншими категоріями системи управління має більш творчий характер. Тут більше суб'єктивізму, важче знайти суворі правила та принципи, а характер конкретної ситуації набуває дуже великого значення.

Отже, процес управління дошкільним навчальним закладом можна розглядати як діяльність об'єднаних у певну структуру суб'єктів та об'єктів управління, спрямовану на досягнення поставлених цілей управління шляхом реалізації певних функцій і застосування відповідних методів та принципів управління.

Одним із таких принципів є системний підхід. Він передбачає виділення системи, структури, елементів як на рівні системи в цілому, так і на рівні кожної її підсистеми з урахуванням бажаного кінцевого результату, досягненню якого підпорядковане функціонування системи.

Системний підхід охоплює весь зміст управлінської діяльності: розгляд макросередовища навчального закладу як системи, розгляд мікросередовища навчального закладу як системи, розгляд навчального закладу як системи, розгляд діяльності як системи, розгляд особи (керівника, працівника, дитини) як системи, розгляд моделей як відбитків системних об'єктів. Такий підхід передбачає системне бачення керівником об'єкта управління, наявність у нього навичок декомпозиції соціально-педагогічної системи закладу [7, с. 154.].

Поняття системного підходу в науковому світі тлумачиться неоднозначно. Дослідники наводять різні визначення та основні його положення. Наприклад, найбільш загальне визначення таке: “Системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; напрям методології наукового пізнання, в основу якого покладено розгляд об'єктів дослідження як систем, який передбачає розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення розмаїття зв'язків у ньому та зведення цього розмаїття до певної цілісної картини; сукупність методів і засобів, що дають змогу досліджувати властивості, структуру та функції об'єкта дослідження як системи зі складними взаємодіями та взаємозв'язками; принцип, який становить сукупність методів і засобів певної логічної системи, що повинна забезпечити глобальну мету

функціонування об'єкта як системи; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні та внутрішні зв'язки; цілісне бачення об'єктів дослідження. Системний підхід при дослідженні складноорганізованих об'єктів дає змогу реалізувати принципи єдності, розвитку, глобальної мети, функціональності, поєднання децентралізації та централізації, ієрархії, визначеності, організованості" [2, с. 4-5].

Специфічною рисою управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу є те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру функціонування як педагогічної системи, так і системи управління.

Щоб забезпечити керуючій підсистемі цілісність структурних компонентів, необхідно забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності. Такою системою, є діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, медичних умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу.

Системний підхід в управлінні полягає також у тому, що керовані явища не ізольовані одне від одного, а розглядаються у взаємодії та зв'язках одне з одним, як ціле. Кожна система володіє властивостями подільності. З неї можна виокремити елементи і розглядати їх як неподільні або ж складні, які володіють також ієрархічною структурою (підсистеми).

Беручи до уваги дослідження Г. Бажутіна, В. Бегея, Д. Бобришева, В. Крижка, В. Кузь, Є. Павлютенкова та інших, можна простежити, що наявність багатства реально існуючих структур дитячого садка як системи і як об'єкта управління дозволяє керівникові: бачити недорозвинені структури, слабкі місця, ліквідація яких підвищує ефективність функціонування системи; сприймати заклад комплексно, а тому усвідомлено підвищувати рівень цілісності системи; пізнавати заклад як систему з позицій нових аспектів, тобто розширювати і поглиблювати знання про неї.

У зв'язку з цим вищевикладені ідеї системного управління дошкільним навчальним закладом дозволяють установити його основні характеристики:

1. Наявність керівної та керованої системи, а також сигнальної форми інформації, яка забезпечує зв'язок від керівної системи до керованої.

2. Безперервна циркуляція інформації. Завдяки обміну інформацією системи з навколишнім середовищем, а також із її компонентами може здійснюватися їхня взаємодія, в результаті чого зберігається стійкість і цілісність системи. Керовані процеси надалі функціонують по замкнутому колу. Ке-

рівна підсистема, яка впливає на керовану, досягає належного ефекту, при цьому зазнаючи протидії. У результаті керівна підсистема завжди знаходиться в курсі не лише дій різних компонентів системи, але й ефективності цих дій, що є умовами їхнього негайного коригування та збереження динамічної рівності системи, її найбільш ефективного функціонування.

3. Цілеспрямованість на кінцеву мету, якою є оптимальне функціонування системи, тобто досягнення кращого результату за найменших зусиль і витрат для конкретної ситуації. Результативністю є виконана ціль.

Головними особливостями системного підходу в управлінні дошкільним навчальним закладом є: відносність систем; можливість виділити якості, які відповідають меті та завданням дослідження; практична спрямованість системного підходу; об'єктивність здійснення й обробки результатів дослідження. Системний підхід сприяє проектуванню ефективних раціональних об'єктів, у тому числі установ і закладів освіти, а також систем їх управління.

Навчальні заклади будь-якого типу і рівня акредитації з позицій системного аналізу мають спільні ознаки, оскільки об'єктом їх діяльності є людина, процес її інтелектуального, духовного, морального і професійного становлення та розвитку [4, с. 8].

Отже, репрезентація ідей учених різних часів дозволила зазначити основні характеристики та значення системного управління дошкільним навчальним закладом як важливого підходу до вирішення проблем і недоліків системи управління у значній частині дошкільних навчальних закладів. При цьому було визначено, що головними особливостями системного підходу в управлінні дошкільним навчальним закладом є: відносність систем; можливість виділити якості, які відповідають меті та завданням дослідження; практична спрямованість системного підходу; об'єктивність здійснення й обробки результатів дослідження. Системний підхід сприяє проектуванню ефективних раціональних об'єктів, у тому числі установ і закладів освіти, а також систем їх управління. Подальше дослідження планується спрямувати на визначення структури особистості та напрямів діяльності керівника у процесі управління сучасним дошкільним навчальним закладом.

Посилання:

1. *Афанасьев, В. Г.* Научное управление обществом. — М. : Политиздат, 1973. — 392 с.
2. *Гончаренко, С.* Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / *С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір* // Шлях освіти. — 2008. — № 4. — С. 2-10.
3. *Гуменна, О. В.* Проектування управління розвитком навчального закладу / *О. В. Гуменна.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_7/files/PD710_09.pdf/.

4. *Маслов, В. І.* Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навчальний посібник / *В. І. Маслов.* — Тернопіль : Астон, 2007. — 150 с.
5. *Павлютенков, Е. М.* Рабочая книга руководителя школы / *Е. М. Павлютенков, В. В. Крыжко.* — Ч. I : Научные основы управления школой. — Запорожье, 1993. — 100 с.
6. *Поташник, М. М.* Управление современной школой (В вопросах и ответах) / *М. М. Поташник, А. М. Моисеев.* — М. : Новая шк., 1997. — 352 с.
7. *Хриков, С. М.* Управління навчальним закладом : навч. посіб. — К. : Знання, 2006. — 365 с.

References (transliterated and translated):

1. *Afanasyev, V. G.* Nauchnoye upravleniye obshchestvom (The scientific management of society). Moscow, 1973. 392 p.
2. *Honcharenko, S., Kushnir, V., Kushnir, H.* Metodolohichni osoblyvosti naukovykh pohliadiv na pedahohichni protses (Methodological features of scientific views on the educational process). // Path of Education, 2008. No 4. P. 2-10.
3. *Humenna, O. V.* Proektuvannia upravlinnia rozvytkom navchalnoho zakladu (Design of management of educational institution development). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_7/files/PD710_09.pdf/.
4. *Maslov, V. I.* Naukovi osnovy ta funktsii protsesu upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy : navchalnyi posibny (Scientific bases and functions of secondary schools' management : Manual). Ternopil, 2007. 150p.
5. *Pavliutenkov, E. M., Kryzhko, V. V.* Rabochaya kniga rukovoditelya shkoly (Workbook of head of school). — Part I: Scientific bases of school management. Zaporozhye, 1993. 100 p.
6. *Potashnik, M. M., Moiseyev, A. M.* Upravleniye sovremennoy shkoloyu (V voprosakh i otvetakh) (Modern school management (questions and answers). Moscow, 1997. 352 p.
7. *Khrykov, Ye. M.* Upravlinnia navchalnym zakladom : navch. posib. (School management : Tutorial). Kyiv, 2006. 365 p.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2014

О. Канарова

Системный подход в управлении современным дошкольным учебным заведением

В статье на основе анализа научных подходов предоставляется определение понятия “системное управление”, его основные характеристики, структура и ее элементы. Раскрываются признаки и связи системы как теоретической предпосылки системного подхода в управлении современным дошкольным учреждением. Репрезентация идей ученых разных времен позволила автору отметить основные характеристики и значение системного управления дошкольным учебным заведением как важного подхода к решению проблем и недостатков системы управления в значительной части дошкольных учебных заведений. При этом было определено, что главными особенностями системного подхода в управлении дошкольным учебным заведением являются: относительность систем; возможность выделить качества, которые соответствуют целям и задачам исследования; практическая направленность системного подхода; объективность осуществления и обработки результатов исследования. Системный подход способствует проектированию эффективных рациональных объектов, в том числе учреждений и учебных заведений, а также систем их управления. Дальнейшее исследование планируется направить на определение структуры личности и направлений деятельности руководителя в процессе управления современным дошкольным учебным заведением.

Ключевые слова: система, управление, системный подход, управляющая система, управляемая система, управленческая деятельность.

O. Kanarova

System Approach to Modern Pre-schools Management

The article deals with the definition of “system management”, its main characteristics, the structure and its elements on the basis of the analysis of the scientific approach. The features and communications system as a theoretical background of system approach to modern pre-school management are revealed. The representation of the ideas of scientists from different time allows the author to note the main characteristics and the value system of the pre-school educational institution as an important approach to the problems and shortcomings of the control system in the majority of the pre-school educational institutions. It is determined that the main features of a system approach in the management of pre-school education are the following: the relativity of systems; the opportunity to highlight the qualities that correspond to the goals and objectives of the research; the practical orientation system approach; the objectivity of the investigation and processing of results. A system approach helps design effective management facilities, including institutions and educational institutions, as well as their management systems. Further research will be used to determine the structure and activities of the individual leader in the management of modern pre-schools.

Key words: system, management, system approach, control system, management activities.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Л. Ю. Москальова

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377:792.8

Тетяна Благова

КИЇВСЬКЕ ДЕРЖАВНЕ ХОРЕОГРАФІЧНЕ УЧИЛИЩЕ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Хореографічна освіта в Україні як складовий компонент мистецької освіти в цілому є багатофункціональним і багатоструктурним діалектичним процесом, що реалізовується в різних організаційних формах і має певні етапи розвитку. Система інституціолізованої хореографічної освіти об'єднує заклади, які забезпечують багаторівневу аматорську і професійну підготовку, включаючи однопрофільні й ті, що надають можливість ознайомлення з мистецтвом хореографії комплексно, у галузі гуманітарної освіти.

У системі інституціолізованих форм неперервної хореографічної освіти Київське державне хореографічне училище – єдиний в Україні держаний спеціалізований навчальний заклад, що здійснює професійну підготовку артистів балету впродовж восьми десятиліть, виховавши цілу плеяду відомих майстрів сцени, і дотепер функціонує у статусі провідної хореографічної школи, яка забезпечує високий рівень підготовки виконавських кадрів.

Нині це спеціалізований вищий навчальний заклад I рівня акредитації, який виховує професійних “артистів балету, викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів” освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” з одночасним здобуттям ними повної загальної середньої освіти [1].

Проблематика становлення і розвитку хореографічної освіти в Україні – перспективний напрям сучасних досліджень у галузі мистецтвознавства, культурології, хореології, історії. Педагогічні розвідки з хореографічної проблематики є достатньо різновекторними, адже висвітлюють теоретико-методологічні основи розвитку хореографії (Г. Березова, А. Ваганова, К. Василенко, В. Верховинець, Р. Гарасимчук, А. Гуменюк, Є. Зайцев, В. Купленник, Ю. Станішевський та ін.), особливості методики хореографічної роботи з різними віковими категоріями (Л. Бондаренко, Ю. Гонча-

ренко, Б. Колногузенко, О. Мартиненко, А. Тараканова, Л. Цветкова та ін.), специфіку діяльності педагогів-хореографів (Є. Валукін, Ю. Громов, А. Коротков, Т. Ткаченко, В. Уральська та ін.), хореографічно-педагогічну спадщину видатних митців, досвід діяльності аматорських і професійних хореографічних колективів (Г. Боримська, Н. Дем'янка, О. Жиров, Б. Кокуленко, Т. Луговенко та ін.). Однак серед наукових розвідок у галузі хореографічної освіти малодослідженим аспектом залишається висвітлення діяльності її окремих інституціолізованих форм. Аналіз їх досвіду, окрім вузькопрофесійних аспектів, є винятково важливим для вивчення загальних тенденцій та закономірностей розвитку вітчизняної системи хореографічної педагогіки. До того ж, історико-педагогічний аспект функціонування відомих закладів хореографічної підготовки сам по собі міг би стати об'єктом спеціального дослідження.

Отже, метою цієї статті є аналіз діяльності Київського державного хореографічного училища в історичній ретроспективі, дослідження особливостей організації, розвитку змісту, педагогічних традицій професійної хореографічної підготовки у закладі.

Аналізуючи хронологію розвитку досліджуваного закладу, зазначимо, що свою історію хореографічне училище фактично починає із 1934 р., коли при Київському театрі опери та балету імені Т. Г. Шевченка за ініціативи балетмейстера Л. Жукова була створена Дитяча балетна студія, яка готувала артистів балету виключно для потреб театру. У 1935 р. у м. Києві створюється хореографічний технікум (із трирічним терміном навчання). У серпні 1938 р. технікум реорганізовано у 7-річну Хореографічну школу. До її складу увійшла вищезгадана балетна студія, а також хореографічне відділення Театрального технікуму, заснованого у 1933 р. [2, арк. 5]. Очолив спеціалізований навчальний заклад заслужений артист УРСР Л. Жуков, першим художнім керівником став відомий у республіці балетмейстер Б. Таїров. У 1940 р. з метою вдосконалення підготовки артистів балету шляхом збільшення терміну їх навчання до 10 років освітній заклад було перейменовано на Київську спеціальну середню школу-десятирічку. У 1941 р. спеціалізовану школу перейменовано на Київське державне хореографічне училище. Після визволення м. Києва від німецько-фашистських загарбників заклад відновив свою роботу із 1944 р. як відділення Київської середньо-спеціальної музичної школи імені М. В. Лисенка. На підставі постанови Ради Народних Комісарів УРСР і ЦК ВКП/б/У від 13 лютого 1945 р. Київська хореографічна школа-десятирічка стала самостійним навчальним закладом [3, арк. 1].

У статусі спеціалізованого навчального закладу, підпорядкованого Комітету в справах мистецтв УРСР, школа почала функціонувати з 1949 р. згідно з постановою Ради Міністрів УРСР від 1.07.1949 р. Головним завданням хореографічного училища визначалася “підготовка артистів балету із середньою спеціальною освітою для театрів опери та балету, музичних комедій і професійних танцювальних колективів”. До закладу могли вступити “діти у віці 9-10 років, що закінчили три класи загальноосвітньої школи і мають здібності до хореографії” [4, арк. 1-2]. Прийом учнів до училища здійснювався за результатами вступного іспиту з дисциплін шкільної програми, а також спеціального хореографічного відбору й обов’язкового медичного огляду. Визначальним фактором вступу вважалися здібності до хореографії та відповідні фізичні дані, що підтверджує певну елітарність навчання у закладі, характерну в цілому для хореографічної освіти.

В одному з перших статутних документів училища зазначалося, що “учні зобов’язані старанно й наполегливо оволодівати знаннями й фаховими вміннями, систематично відвідувати навчальні заняття, проходити навчальну й виробничу практику та у визначені терміни складати іспити...” [4, арк. 3]. Випускники, що на 75% виконали навчальний план з оцінкою “відмінно” з усіх фахових і загальноосвітніх дисциплін та отримали диплом із відзнакою, мали першочергову можливість працювати артистами у складі балетних труп провідних театрів УРСР, танцювальних колективів, а також отримували право вступу до вищих мистецьких навчальних закладів [4, арк. 7].

Необхідно зазначити, що у різні періоди діяльності в училищі неодноразово змінювали правила прийому. Так, у період 1944-1948 рр. набір учнів здійснювався із 7-річного віку; з 1949 р. – набирали учнів 9-10 років, а також експериментальні групи з підлітків 12-13 років. У 1951 р. було сформовано окрему групу з “молодих обдарувань, відібраних за рішенням спеціальної комісії на Олімпіаді з хореографічного мистецтва” [5, арк. 13]. Окрім планових наборів, до закладу приймали вихованців закритих хореографічних студій різного віку, розподіляючи їх по класах відповідно до рівня фахової підготовки. Перший випуск дипломованих спеціалістів, що закінчили заклад у статусі училища, відбувся в 1951 р. і складав лише 18 осіб. Випускники отримали кваліфікацію “артист балету” [6, арк. 9]. У 1957-1958 рр. з метою розширення спектру профільних спеціалізацій у закладі було здійснено два експериментальні набори для підготовки спеціалістів за фахом “методист художньої самодіяльності, керівник танцювального колективу” із 4-річним

терміном навчання [7, арк. 8]. У 1961-1962 рр. дипломи такого зразка одержали 60 випускників. Упродовж 1973-1991 рр. училище готувало також спеціалістів за кваліфікацію “артист ансамблю народного танцю”. Загалом дипломи такого зразка одержали 274 фахівці [1]. Однак провідним напрямом діяльності училища традиційно залишилася підготовка спеціалістів із класичної хореографії.

Контент-аналіз організації навчально-виховного процесу в училищі у різні періоди дозволяє виявити загальні тенденції розвитку змісту фахової освіти. По-перше, її специфіка полягала в органічному поєднанні загальноосвітньої підготовки та мистецько-виконавської практики, які мали однакову значущість у професійному становленні вихованців. По-друге, наскрізною стратегічною лінією діяльності хореографічної школи визначалася, передусім, практична підготовка її вихованців, що цілком зумовлювалося ранньою професійною спеціалізацією у закладі. Відповідно близько 50% навчального навантаження складала профільні дисципліни. Більшість із них мали переважно практичну спрямованість і забезпечували фахову підготовку з різних напрямів “мистецтва руху” (класичного, народно-характерного, історичного й дуетно-класичного танців). Окрім того, цикл професійно орієнтованих дисциплін доповнювався такими спеціальними предметами, як “Майстерність актора”, “Грим”, “Музично-ритмічне виховання”, “Фортепіано”, що підсилювали практичну хореографічну підготовку вихованців. До фахових також належали мистецтвознавчі й музичні дисципліни переважно теоретичного змісту (3,4%): “Історія театру”, “Історія образотворчих мистецтв”, “Теорія та історія музики”, необхідні для повноцінного всебічного становлення майбутніх артистів [8, арк. 4]. У навчальному плані були передбачені такі факультативні дисципліни: “Бесіди й лекції з сучасного радянського мистецтва”, “Фехтування”, “Постановка дихання”, “Практична робота на сцені” [8, арк. 5].

Вважаємо, що традиція системного і комплексного засвоєння “рухових”, мистецтвознавчих і музичних дисциплін (нормативних і вибірко-вих) у процесі професійно-творчої підготовки вихованців училища, закріплена нормативними освітніми документами перших десятиліть діяльності, зумовлюється синтетичним характером хореографічного мистецтва і достатньо тривалим періодом опанування майбутньої професії.

Специфіка освітньої діяльності в закладі зумовлювала встановлення таких форм організації навчання (за статутними документами різних років), які у переважній більшості передбачали практичну діяльність учнів. Основними серед них були: урок в індивідуальній чи груповій формі, практичні

заняття у танцювальних класах, самостійна й індивідуальна робота з фахових дисциплін, навчальна та виробнича сценічна практика [4, арк. 4].

Синтетичний характер навчання в училищі виявлявся в особливій, відмінній від інших спеціалізованих хореографічних закладів республіки, організації освітнього процесу. Режим щоденної навчальної роботи учнів згідно з навчальним планом передбачав змішане аудиторне опанування загальноосвітніх і фахових дисциплін (з 9 год. до 16.30 год.), а також позаурочну самостійну й індивідуальну роботу (з 16.30 год. до 19 год.) як невід'ємну складову фахового становлення майбутніх артистів [9, арк. 1-2]. Для учнів старших класів у навчальному плані були виокремлені: “Консультації зі спецпредметів”, “Додаткова індивідуальна робота в залах”, “Позаурочна підготовка зі сценічної практики під керівництвом викладача” [9, арк. 11]. Отже, навчальна діяльність вихованців училища не обмежувалася уроками, а передбачала чітко організовану, керовану викладачами і класними керівниками самостійну й індивідуальну роботу (над хореографічною лексикою, характером, образом), що суттєво розширювало арсенал їх професійних умінь і навичок та забезпечувало умови для реалізації принципу особистісно орієнтованого навчання.

Кожний навчальний рік в училищі (крім 1-го класу) закінчувався обов'язковими перехідними екзаменами з основних спецдисциплін (класичного і народно-характерного танцю), контрольними підсумковими уроками з інших предметів хореографічного циклу та звітним концертом, підготовленим у процесі проходження практики. На випускних державних екзаменах (крім загальноосвітньої програми) учні демонстрували набуті фахові вміння з усіх “рухових дисциплін”, а також теоретичні знання з “Історії театру”. Складовою екзамену вважалася підготовлена випускниками концертна програма чи балетна вистава [8, арк. 2]. Перед випускним класом у період літніх канікул проводилися 20-денні “табірні збори”, що передбачали 102 год. хореографічних навчальних занять [10, арк. 3].

Пріоритет професійно-практичної підготовки зумовлював особливі організаційні умови опанування “рухових дисциплін”. Викладання головних предметів хореографічного циклу (класичного і народно-характерного танцю) відбувалося як у груповій, так і в індивідуальній формах, що було відображено у сітці годин навчального плану. Для вивчення різних видів хореографічного мистецтва учнів ділили на навчальні підгрупи. Комплектування підгруп здійснювалося залежно від кожної окремої дисципліни: з народно-характерного, історичного, дуетно-класичного танців – до 10-15 осіб, з музично-ритмічного виховання – до 15 осіб, з класичного танцю – до 8-10 осіб (з урахуванням відокремленого навчання дівчаток і хлопчи-

ків) [8, арк. 2]. Кожна з підгруп була закріплена за педагогом-хореографом, що дозволяє говорити про деяку зумовленість формування в учнів виконавського стилю власним творчим досвідом і майстерністю кожного з викладачів. Таким чином, індивідуальний хореографічний почерк, навчальні технології кожного з викладачів певним чином сприяли утвердженню персоналізації освіти в закладі, незважаючи на загальну концепцію професійно-практичної підготовки, визначену в училищі.

Важливою характеристикою хореографічної освіти в училищі визначаємо активну інтеграцію вихованців у професійну виконавську практику. Вона складала 10% від загальної кількості навчальних годин і поділялася на навчальну і виробничу [8, арк. 3]. Окрім того, навчальним планом було передбачено навчальні години на “Позаурочну підготовку до сценічної практики” під керівництвом викладачів фахових дисциплін. У статутних училищних документах сценічну практику було визначено як “провідну дисципліну у вихованні майбутніх спеціалістів, що підсумовує, розвиває і перетворює у сценічній формі увесь навчальний матеріал, отриманий на уроках зі спецдисциплін” [7, арк. 15]. За “Положенням...” сценічна практика поділялася на навчальну (в училищі) та виробничу (у театрі). Метою практик визначалося формування в учнів сценічних навичок і в цілому виконавського досвіду, розвиток танцювальної майстерності, артистичної виразності, удосконалення професійних якостей [7, арк. 16]. Основою змісту сценічної практики була підготовка вихованців до театральнo-концертної діяльності, створення учнівських вистав, концертних програм, робота над театральним балетним репертуаром для безпосередньої участі у виставах Київського театру опери та балету ім. Т. Шевченка. Такий тісний взаємозв’язок училища з театром навіть зумовлював деяку підпорядкованість змісту практики театральному репертуару.

Важливо, що умови організації та проходження сценічної практики в училищі сприяли реалізації принципу індивідуалізації навчання. Кожний із педагогів-хореографів розробляв змістовий компонент практики для своєї хореографічної підгрупи [7, арк. 8]. Хореографічний матеріал добирався обов’язково з урахуванням індивідуальних фізичних можливостей і психологічних якостей учнів. Підготовка номерів здійснювалася переважно індивідуально, після аудиторних занять [7, арк. 15].

В училищній звітній документації зазначається, що вперше публічний показ результатів виробничої практики відбувся лише у 1947 р. під час проведення в УРСР Республіканського огляду всіх мистецьких навчальних закладів, коли вихованцями молодших класів училища було продемонстровано уривки з дитячого балету “Прапор перемоги” й окремі кон-

цертні номери. У 1948/1949 н. р. результати практики втілились у випускній балетній виставі “Лускунчик”, 12 концертних номерах і цілісній “Українській сюїті”, постановка якої вимагала залучення учнів усіх без винятку класів. Це був перший публічний випуск хореографічної школи, на якому головою державної екзаменаційної комісії працювала проф. А. Ваганова. З 1.01.1950 р., за офіційним розпорядженням Комітету у справах мистецтв УРСР, “Українська сюїта” потрапила на сцену Київського оперного театру, де з успіхом була відпрацьована 11 разів [6, арк. 28-29].

Збірки навчальних програм різних років відображають динаміку змісту хореографічної освіти в училищі та розвиток методик викладання професійно орієнтованих дисциплін. До 1947 р. викладачі фахових дисциплін працювали переважно за навчальними програмами Ленінградського хореографічного училища (А. Ваганової, О. Бочарова, А. Лопухова, О. Ширяєва та ін.), адже більшість педагогів були його випускниками і розвивали традиції цієї відомої “хореографічної школи”. У 1947/1948 н. р. заклад працював за загальними міністерськими навчальними програмами для хореографічних училищ із 6-літнім та 9-літнім строками навчання. Впродовж 1951/1952 н. р. училище отримало програми: з класичного, історико-побутового, дуетно-класичного танцю, історії радянського балету, гри на фортепіано [6, арк. 11]. Однак забезпеченість міністерськими навчальними програмами була неповною і нестабільною, а отже, здебільшого програмно-методичне забезпечення фахової підготовки формувалося педагогами-хореографами закладу. Навчальні програми з хореографічних дисциплін були в основному авторськими, затвердженими методичними комісіями, які об’єднували викладачів споріднених навчальних предметів циклу.

Рівень фахової підготовки в училищі, передусім, залежав від професіоналізму його викладацького складу. На різних етапах розвитку в закладі працювали талановиті педагоги-хореографи, відомі майстри сцени, теоретики хореографічної педагогіки. Проте формування статусу провідної хореографічної школи республіки відбувалося поступово. Перешкодами у цьому процесі стали об’єктивні труднощі: нестача кваліфікованих спеціалістів, недостатня кількість навчально-методичної літератури, недосконалість навчальних планів і програм, відсутність приміщень і матеріально-технічних засобів навчання тощо. Особливо гострими ці проблеми постали в перші повоєнні роки.

Так, художній керівник училища у період 1944-1966 рр. Г. Березова (відомий балетмейстер, педагог, випускниця Ленінградського хореографічного училища і режисерського факультету Ленінградської

консерваторії) зазначала: “Приймаючи у 1944 р. хореографічне відділення музичної десятирічки в якості художнього керівника, я зіткнулася із проблемою відсутності в Україні педагогів-хореографів, які б мали відповідну фахову освіту і практичний досвід роботи. У зв’язку з цим невідкладним завданням діяльності училища ми визначили виховання своїх педагогічних кадрів. Першочерговими кроками його реалізації стали: залучення до викладацького складу талановитих артистів балету Київського оперного театру; систематичні відрядження викладачів училища до провідних профільних навчальних установ Москви і Ленінграду; запрошення до викладацької діяльності відомих балетмейстерів” [6, арк. 40-41].

Вимогливість до викладацького складу стала традицією училища і в цілому сприяла підвищенню престижу хореографічної школи. Якщо у перші повоєнні роки у штаті закладу залишилося лише два педагоги з фаховою освітою, то вже з початку 50-х рр. викладачами працювали відомі теоретики і практики хореографічної педагогіки. Плідність та успішність роботи училища багато в чому зумовлювалася творчою і конструктивною діяльністю його керівників. Так, у 1966-1972 рр. художнє керівництво училища здійснювала А. Васильєва – українська балерина, яка першою була удостоєна звання Народної артистки УРСР; у 1972-1986 рр. художній керівник училища – Народна артистка УРСР, лауреат Державної премії ім. Т. Г. Шевченка Г. Кирилова; з 1989 р. на посаді художнього керівника, а з 1993 р. по 2010 р. – директора училища була Народна артистка СРСР Т. Таякіна; у 2010-2011 рр. училище очолював Заслужений артист України Д. Клявін; з 2012 р. й по теперішній час заклад очолює Народний артист України І. Дорошенко [1].

Важливо зазначити, що саме Київське хореографічне училище стало своєрідним орієнтиром професійної підготовки у галузі мистецтва танцю. Відомі педагоги-хореографи, що працювали в закладі на різних етапах його функціонування, забезпечували розвиток теорії та практики хореографічної педагогіки і таким чином у цілому формували педагогічні традиції вітчизняної хореографічної освіти. Спираючись переважно на досвід “ленінградської” школи танцю, викладачі закладали фундамент своєї власної балетної школи, збагачували і розвивали вивірену часом методичну систему.

На сучасному етапі розвитку Київське державне хореографічне училище вважається центром хореографічної педагогіки. Його викладачі надають систематичну методичну допомогу хореографічним школам України, хореографічним відділенням училищ культури, закладам додаткової хореографічної

освіти. Тісні творчі зв'язки поєднують училище з дитячими мистецькими закладами м. Києва: Школою мистецтв імені С. Турчака, хореографічними школами №1, №2, Дитячою академією мистецтв. За період свого існування училище зарекомендувало себе закладом, у стінах якого було виховано декілька поколінь талановитих “служителів Терпсіхори”: артистів балету, педагогів, балетмейстерів. Нині тут навчається 200 майбутніх хореографів – 125 учнів у 5-9 класах та 75 студентів на I-III курсах. Загалом дипломи про його закінчення одержали 1546 спеціалістів, які майже повністю складають творчі балетні колективи оперно-балетних театрів України та зарубіжжя [1].

Ретроспективний аналіз дозволив виокремити функціональні характеристики діяльності Київського державного хореографічного училища, основними серед них є: елітарність освіти, рання професіоналізація освіти; пріоритет академічної хореографічної підготовки, її комплексність і професійно-практична спрямованість; особистісно орієнтований підхід в організації навчально-виховного процесу; активна інтеграція вихованців у професійну виконавську практику. Перспективами і предметом подальших наукових розвідок може бути аналіз змістового компонента хореографічної освіти в училищі, узагальнення досвіду відомих його педагогів-хореографів, балетмейстерів, дослідження авторських методик хореографічної роботи в системі інших інституціолізованих форм хореографічної освіти.

Посилання:

1. Київське державне хореографічне училище. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://kdhu.org.ua/> — Заголовок з екрану.
2. Державний архів м. Києва (ДАК), ф. Р-1504, оп. 1, спр. 21. — 7 арк.
3. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 2. — 1 арк.
4. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 38. — 11 арк.
5. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 53. — 29 арк.
6. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 52. — 51 арк.
7. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 118. — 38 арк.
8. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 20. — 9 арк.
9. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 176. — 23 арк.
10. ДАК, ф. Р-1504, оп. 1, спр. 161. — 3 арк.

References (transliterated and translated):

1. Kyivske derzhavne khoreohrafichne uchylyshche (Kiev State Choreographic School). — [Electronic resource]. — Mode of access: <http://kdhu.org.ua/>
2. Derzhavnyi arkhiv m. Kyiva (DAK) (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.21. — 7 sheets.
3. DAK (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.2. — 1 sheets.
4. DAK (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.38. — 11 sheets.
5. DAK (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.53. — 29 sheets.
6. DAK (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.52. — 51 sheets.
7. DAK (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.118. — 38 sheets.
8. DAK (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.20. — 9 sheets.

9. ДАК (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.176. — 23 sheets.

10. ДАК (State Archive of Kiev), f. P-1504, op.1, spr.161. — 3 sheets.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014

Т. Благова

Киевское государственное хореографическое училище в системе профессионального образования в Украине: историко-педагогический аспект

Исследованы особенности профессиональной хореографической подготовки в Украине на примере деятельности Киевского государственного хореографического училища. Определены концептуальные основы, основные тенденции, принципы деятельности учебного учреждения. В результате изучения уставных документов разных периодов его развития выяснено цели и задачи профессиональной хореографической подготовки будущих артистов балета, балетмейстеров, руководителей танцевальных коллективов, методистов художественной самодеятельности. Раскрыто и обобщено содержание нормативных документов, регламентирующих учебный процесс. Определено, что специфика содержания образования в училище заключалась в органическом сочетании общеобразовательной подготовки и художественно-исполнительской практики. Стратегией деятельности хореографической школы определялась профессионально-практическая подготовка ее учеников. Выяснено, что на протяжении длительного периода развития учебного заведения цикл профессионально-ориентированной подготовки объединил комплекс дисциплин теоретического и практического содержания. Основными характеристиками деятельности хореографического училища являются элитарность образования, ранняя профессионализация; личностно-ориентированный подход в организации учебно-воспитательного процесса; активная интеграция воспитанников в профессиональную исполнительскую практику.

Ключевые слова: Киевское государственное хореографическое училище, профессиональное хореографическое образование, хореографическая подготовка, хореографическая педагогика, профессионально-ориентированные дисциплины, педагог-хореограф, будущие артисты балета.

T. Blahova

Kyiv State Choreographic School in the System of Professional Education in Ukraine: Historical and Pedagogical Aspects

The features of professional choreographic training in Ukraine on an example of Kyiv State Choreographic School are examined in the article. The conceptual foundations, the main tendencies and the basic principles of the institution are analyzed. The study of the statutory documents of different periods of its development clarified the goals and objectives for professional dance training of future ballet dancers, choreographers, performers and directors of dance groups, methodists of amateur activity. The content of the normative documents regulating the study process are disclosed and summarized. It is determined that the specific content of education in school was in organic combination of general education and art and performing practice. The strategy of choreographic school was determined by professional and practical training to its students. It is found out that over a long period of development of the institution the cycle of professionally oriented training united together a range of subjects of theoretical and practical content. The main characteristics of the activities of choreographic schools are elitist education, early professionalization; personality-oriented approach in the organization of the educational process; active integration of students in the professional practice of performing.

Key words: Kyiv State Choreographic School, professional choreographical education, choreographic training, dance pedagogy, professionally-oriented subjects, teacher-choreographer, future ballet dancers.

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

УДК 37.048.4

Марія Якубовська

ХУДОЖНЯ І НАУКОВА ТВОРЧІСТЬ ПРОФЕСОРА ГРИГОРІЯ ВАСЯНОВИЧА

“Креативність у будь-якій сфері діяльності є імперативом часу...”

Г. Васянович

Входження України до світового освітнього й економічного співтовариства, глобалізація світової економіки вимагають змін у характері професійної освіти, у її спрямованості, цілях, змісті, усе більш явно орієнтуючи її на “вільний розвиток людини”, творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність майбутніх фахівців. Знання нині виступають не лише потенціалом, яким має володіти фахівець, головним є результативність діяльності спеціаліста в конкретних умовах, тому один із напрямів модернізації освіти – запровадження та реалізація компетентнісного підходу в навчанні. Такі якості сучасного фахівця, як ініціативність, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію, великою мірою формуються у процесі вивчення предметів культурологічного циклу, які спрямовані на розвиток творчої особистості.

Мета статті – на прикладі дослідження художнього і наукового доробку доктора педагогічних наук, професора, поета Васяновича Григорія Петровича розглянути сутність парадигми технології творчості як основи компетентнісного підходу в формуванні культурологічного архетипу становлення особистості сучасного професіонала-фахівця.

Культурологічний архетип – це феномен, який до цього часу є малодослідженим. Центральне місце тут посідає мова, вона є головним складником культури.

Вагому роль у становленні та розвитку культурологічного архетипу сучасної освіти відіграють праці Г. Васяновича [1–7]. До семитомного видання його наукових праць входять: монографія “Морально-правова відповідальність педагога”, навчальні посібники “Філософія”, “Педагогічна етика”, “Психологія і педагогіка” та три збірники наукових праць. Крім того, вченому належать навчальні посібники “Політологія”, “Істо-

рія української філософії”, “Ноологія особистості” (у співавторстві з В. Онищенком) та ін. У цих та інших публікаціях Г. Васянович розкриває аксіологічні основи цього напрямку сучасної професійної освіти за науково-методичним принципом: від культури індивіда до культури суспільного поступу. На думку вченого, утвердження культурної самобутності сприяє звільненню народів, їх свободи, і навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї самобутності або загрозою її існуванню. Культурна самобутність, наголошує вчений, є неоціненним скарбом, розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожний народ і кожную групу черпати сили у своєму минулому, засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення.

Г. Васянович досліджує проблеми етики й естетики, гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти. Вчений зазначає, що творення культурологічного архетипу сучасної освіти варто розуміти не лише як поширення та збільшення ролі гуманітарних наук, а як систематичне формування людського ставлення до оточуючих, навколишнього світу та самого себе. Через це у вихованні культурологічного духа величезну роль відіграють мова, історія, природничі науки, мистецтво тощо. У його творчій долі переплелися воєдино наукові педагогічні здобутки та літературне осмислення буття українського народу в морально-психологічних виявах.

Документом епохи можна назвати ліричні розповіді Григорія Васяновича про людей, з яким він пліч-о-пліч іде по життю, творячи духовний світ сучасності. Його приваблюють постаті людей цілісних, задивлених у будущину, здатних своєю працею перебудувати світ за законами добра і краси. Поетичні розвідки Г. Васяновича можна назвати сповіддю перед обличчям сучасності. Він – один із тих, котрі готові брати на свої плечі найважчу ношу, бути присутнім на арені українського державницького поступу. Так, у творчій долі Г. Васяновича переплелися науково-педагогічні здобутки та письменницька праця. А основою цього виступає великий талант людяності, здатності прийти на допомогу – такі шляхетні людські риси, які набувають особливої цінності у наш непростий прагматично розхристаний час.

Культура, за науковими поглядами вченого, є способом не лише самовиховання окремого індивіда, а й духовного порозуміння між народами і цивілізаціями. “Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною. Універсальність утворюється з досвіду всіх народів світу, кожний із яких утверджує свою, самобутність і культурна різноманітність нерозривно взаємопов’язані одна з одною” [10, с. 26-27].

З цією метою має використовуватися весь освітньо-культурний потенціал. Саме він сприяє кристалізації архетипу сучасної культурологічної моделі освіти і її впливу на формування людини духовної, гармонійно розвиненої. Адже використання інноваційних методів культури і її застосування в масовій практиці розвивають загальну і фахову ерудицію, професійно важливі мисленнево-мовленнєві якості суб'єктів навчально-виховного процесу (логіка мислення, культура мовлення, адекватна мовленнєва поведінка та ін.). Г. Васянович наголошує, що культура – це діалог, обмін думками і досвідом, пізнання цінностей інших суб'єктів дії, в ізоляції вона чахне і гине. Отже, діалогічність – це особлива якість культури, що прагне до цілісності. Ця якість забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, окаменіння і ритмізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає рівноваги, компромісу. Концепція діалогу культур є однією з теоретичних основ полікультурної освіти [10, с. 27]. Посилаючись на праці видатного науковця С. Гессена, вчений пише, що культура й освіта діалектично взаємопов'язані, їх основні цілі співпадають. Завданням будь-якої освіти є прилучення людини до культурних надбань не лише свого народу, нації, а й усього людства [10, с. 25].

Така постановка проблеми потребує змін організації освітнього процесу сучасної професійної освіти на основі використання інноваційних можливостей компетентнісного підходу. Художній текст як засіб формування культури спілкування допомагає створити основи компетентнісного підходу в формуванні культурологічного архетипу становлення творчої особистості сучасного професіонала-фахівця.

Творчий доробок професора Г. Васяновича складають не лише наукові праці, а й ціла низка художніх творів, які свідчать про багатогранність таланту вченого, письменника і педагога-практика. Ще в юному віці він почав писати вірші, які друкувалися у газеті “Зоря” (м. Овруч Житомирської обл.). Нині доробок автора становлять поетичні збірки: “Мозаїка життя”, “Крила рівноваги”, “З роси і води”, “Біблійні мотиви”, “На голубиних ніжках кохання”, “Колесо долі”, “Байки”, “Життя величне і страждальне”, “Вибране”, “Із штольні серця”. Г. Васянович уміє внутрішнім зором знайти найяскравіші деталі сучасності, часом невидимі для широкого загалу, бо талант тонкого спостереження, набутий багатьма роками важкої щоденної праці, витворив особливе вміння вченого мислити і відчувати, вселяти надію і віру, творити і перемагати. Його розповіді про людей і про наукові явища несуть особливу естетичну парадигму, а мудре око філософа та науковця акцентує на найголовніших деталях у кожному животрепетному до-

слідженні людського буття. Наприклад, поетична книга Г. Васяновича “З роси і води” стала своєрідною енциклопедією педагогічних досягнень кінця ХХ – початку ХХІ століть. Тут знаходимо вірш-присвяту дійсному члену АПН України академіку Семенові Гончаренку. Автор у творчій особистості вченого виокремлює найголовнішу рису – поєднання наукових досягнень із високими джерелами людяності, гуманності:

*І фізик, і лірик з'єднались в душі,
Та дива тут зовсім немає:
Життєвому поступу фізик – рушій,
А лірик його підіймає [8, с. 12].*

Як відомо, одними з перших про гуманітаризацію української освітньої системи (1995 р.) стали писати С. Гончаренко та Ю. Мальований, яким належить таке її трактування: “Гуманітаризація передбачає повернення освіти до цілісної картини світу, і перш за все, світу людини, світу живого і цілісного, до всебічної культури, до олюднення знань”. У поетичному трактуванні Г. Васяновича звучить духовний педагогічний імператив:

*Чи час, що живемо, – одна лише мить?
Чи вічність, що строку не має?
Та де той і фізик, і лірик, скажіть,
Що істину в жмені тримає?!
От опір, тертя аж до скрипу зубів –
Ця істина є в Абсолюті!
Чий дух нескоримий в житті не терпів
Від опору, тертиці й люті?! [8, с. 13].*

У свій час не всі педагоги сприймали сам термін “гуманізація”, вважаючи, що природніше було б говорити про духовність і духовні застави освіти, оминаючи слово “гуманітаризація”, оскільки цей неологізм, на їхню думку, своєю неприродністю у звучанні насторожує і відштовхує від себе людину. Нині чисельна група дослідників (Г. Балл, І. Бех, М. Добрускін, С. Максименко та ін.) подають психологічне осмислення необхідності гуманістичних змін в освіті.

Все, що відбувається навколо, стверджує Г. Васянович, має служити позитивним ідеалом для світу, і лише у цьому триванні є найвищий смисл людського буття. Звідси культуровідповідність як одна з головних ознак його письменницького та наукового стилю. У творчому доробку науковця і поета переплелися наукова відповідальність, яскрава естетична виразність, талановита художність і філософське

узагальнення. Про що б не писав учений, він пише серцем, співпереживаючи з кожною оповіддю. Він виокремлює для кожного явища чи кожної постаті своє достойне місце.

Отже, Г. Васянович наголошує, що у формуванні культурологічної компетенції та характері його використання у професійній освіті представлено когнітивний аспект загальної культури особистості наставника-педагога, емоційно-ціннісний аспект відображається в гуманістичному ставленні педагога до середовища педагогічної діяльності, творчий аспект розвитку особистості вчителя виявляється у процесі формування високодуховного середовища, що є основою реалізації педагогічних інновацій сучасної професійної освіти.

Орієнтованість на майбутнє – це імператив наукової та творчої діяльності професора Г. Васяновича. Його дослідження дозволяють творити архетип духовного буття сучасності. Парадигма цього архетипу повинна стати основою формування культурологічного світогляду сучасних студентів, оскільки серед завдань освіти та виховання на перший план висувається розвиток особистості, яка постійно перебуває в соціальному оточенні та зазнає його впливу вже на ранніх стадіях розвитку.

У цьому руслі Г. Васянович наголошує, що хто пізнав закони мистецтва, високої культури у праці, у людських стосунках, у відчутті світу – той збагнув найвищу суть перебування людини на землі: “Полікультурна освіта педагога – це імператив часу. Її рівень значною мірою залежить від того, які знання отримає майбутній учитель у стінах навчального закладу. Аналіз навчальних програм педагогічних університетів засвідчує, що в різних закладах і на різних факультетах полікультурна складова майбутніх педагогів є неоднаковою. Найбільш обділеними у цьому аспекті є майбутні вчителі фізики, хімії, біології, отже, природничих дисциплін. У більш вигідному положенні майбутні вчителі, викладачі гуманітарних дисциплін, але й вони значною мірою недоотримують тих полікультурних знань, які є необхідними у майбутній діяльності” [10, с. 28]. Учений переконливо доводить, що гармонійного, всебічного розвитку, освіченості, духовного багатства, моральної чистоти – усього цього людина досягає лише за умови, коли поряд з інтелектуальною, моральною, естетичною культурою досягає високого ступеня культура людської праці. Взірцем такого високого професійного рівня є академік Н. Ничкало:

*Таку створити міг лиш Цар небесний,
І сяє, зіронькою ясною втіша,
І в день буденний, в день святий, воскресний
Жива перлинна Нелліна душа... [8, с. 9].*

На конкретних прикладах діяльності інших науковців (академіка І. Зязюна, професора О. Рудницької) Г. Васянович доводить, що культурологічна грамотність, необхідність якої диктується потребами виживання особистості в різнопланових, швидкоплинних і кардинально змінюваних соціальних умовах, покликана визначити місце та її роль у державотворенні. Тому розробка проблем культурологічної грамотності сучасного професіонала-фахівця на сучасному етапі розвитку і становлення вищої школи повинна стати одним із провідних напрямів подальшого розвитку вітчизняної системи освіти.

Професійна компетентність, як утверджує Г. Васянович, – це здатність застосовувати свої знання й уміння так, щоб найкращим чином досягти самореалізації у житті. Культурологія є важливим засобом у вирішенні цих завдань.

Отже, аналіз творчого доробку доктора педагогічних наук, професора Г. Васяновича дозволяє зробити такі висновки: парадигма технології художньої та наукової творчості є основою компетентнісного підходу в формуванні культурологічного архетипу становлення творчої особистості сучасного професіонала; формування культури особистості є продуктивною на засадах єдності науки і мистецтва, про що свідчить науковий і художній доробок Г. Васяновича.

Посилання:

1. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 1 : Філософія : навчальний посібник. — Львів : Норма, 2015. — 348 с.
2. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 2 : Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. — Львів : Норма, 2015. — 356 с.
3. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 3 : Педагогічна етика : навчальний посібник. — Львів : Норма, 2015. — 420 с.
4. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 5-ти т. — Т. 4 : Психологія і педагогіка : Лекції. — Львів : Норма, 2015. — 512 с.
5. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 5 : Збірник наукових праць. — Львів : Норма, 2015. — 460 с.
6. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 6 : Збірник наукових праць. — Львів : Норма, 2015. — 420 с.
7. *Васянович, Г. П.* Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 7 : Збірник наукових праць. — Львів : Норма, 2015. — 420 с.
8. *Васянович, Г. П.* З роси і води : Поезія / *Г. П. Васянович.* — Львів : Норма, 2013. — 172 с.
9. *Васянович, Г. П.* Науково-педагогічна еліта України: реальність і перспективи / *Г. П. Васянович* // Вибрані твори : в 7-ми т. — Т. 5. — Львів : Норма, 2015. — С. 318-329.
10. *Васянович, Г. П.* Педагог і його полікультурна освіта / *Г. П. Васянович* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 1. — С. 25-35.

References (transliterated and translated):

1. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 7-my t. — T. 1 : Filosofiia : navchalnyi posibnyk. (Selected works: in 7 volumes. Vol.1: Philosophy: Textbook). Lviv, 2015. 348 p.
2. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 7-my t. — T. 2 : Moralno-pravova vidpovidalnist pedahoha (teoretyko-metodolohichniy aspekt) : monohrafiia. (Selected works: in 7 volumes. Vol. 2: Moral and legal responsibility of teacher (theoretical and methodological aspect) : Monograph). Lviv, 2015.356 p.
3. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 7-my t. — T. 3 : Pedahohichna etyka : navchalnyi posibnyk. (Selected works: in 7 volumes. Vol. 3: Teaching ethics : Tutorial). Lviv, 2015. 420 p.
4. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 5-ty t. — T. 4 : Psykholohiia i pedahohika : Lektsii. (Selected works: In 5 volumes. Vol. 4: Psychology and Pedagogy: Lectures). Lviv, 2015. 512 p.
5. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 7-my t. — T. 5 : Zbirnyk naukovykh prats. (Selected works: in 7 volumes. Vol. 5: Scientific Papers). Lviv, 2015. 460 p.
6. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 7-my t. — T. 6 : Zbirnyk naukovykh prats. (Selected works: in 7 volumes. Vol. 6: Scientific Papers). Lviv, 2015. 420 p.
7. *Vasianovych, H. P.* Vybrani tvory : v 7-my t. — T. 7 : Zbirnyk naukovykh prats. (Selected works: in 7 volumes. Vol. 7: Collection of scientific papers). Lviv, 2015. 420 p.
8. *Vasianovych, H. P.* Z rosy i vody : Poeziia (From dew and water: Poetry). Lviv, 2013. 172 p.
9. *Vasianovych, H. P.* Naukovo-pedahohichna elita Ukrainy: realnist i perspektyvy (Scientific and educational elite of Ukraine: reality and prospects). // Selected works: in 7 volumes. Vol. 5. Lviv, 2015. P. 318-329.
10. *Vasianovych, H. P.* Pedahoh i yoho polikultura osvita (Teacher and his/her multicultural education). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2013. No 1. P. 25-35.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2014

М. Якубовская

Художественное и научное творчество профессора Григория Васяновича

В статье осуществлен теоретический анализ художественного и научного творчества доктора педагогических наук, профессора Григория Васяновича. Автор приходит к выводу о том, что парадигма технологии художественного и научного творчества ученого и поэта – это динамический процесс, который является основанием компетентностного подхода к формированию культурного архетипа становления творческой личности современного профессионала. Акцентируется на том, что творчество – это феномен, который раскрывается и реализуется прежде всего посредством мобилизации личностью своего внутреннего духовного потенциала. В то же время не отрицается и воздействие на личность внешней среды. Таким образом, взаимосвязь, взаимодействие субъективного и объективного факторов очевидно. Указывается на важной роли в этом процессе интенциональности, то есть направленности мысли, переживаний субъекта, определения факторов формирования жизненных смыслов человека. При этом именно взаимодействие художественного и научного обеспечивает действие бесконечности смыслов в творчестве личности. Своеобразным методом познания, с точки зрения ученого и поэта, является метод идеации, то есть наблюдения сущностей. Идеация происходит интуитивно, в процессе ее обретаются “чистые сущности” предметов опыта. И наука, и искусство стремятся к познанию истины. Наиболее совершенным признаком истины, с точки зрения профессора Г. Васяновича, является очевидность.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональное образование, парадигма художественного текста, поликультурное образование, культурологическая компетентность.

M. Jakubowska

Artistic and Scientific Creative Works of Professor Hryhoriy Vasianovych

The article deals with the theoretical analysis of artistic and scientific creative works of Hryhoriy Vasianovych, Doctor of pedagogical sciences, Professor, and a poet. The author concludes that the paradigm of artistic and scientific works technology of the scientist and the artist is a dynamic process that is the basis of competence approach in cultural archetype formation of modern professional specialist's creative personality. It is noted that the work is a phenomenon which is revealed and realized primarily through mobilization of personality's internal spiritual potential. However, the environment impact on the individual is not disputed as well. Thus, the relationship and the interaction of subjective and objective factors are obvious. It is also stressed on the important role of intentionality in this process, i.e. the focus of thoughts, person's feelings, clarifying the factors of human senses of life forming. And it is the interaction of artistic and scientific expression that provides infinite meanings in the work of the individual. A kind of method of knowledge, according to the scientist and poet, is the method of ideation, i.e. contemplation of entities. Ideation is intuitively acquired while "pure essence" of objects of experience is gained. And the science and art are seeking for knowledge and the truth. The most perfect sign of the truth, according to Professor H. Vasianovych is obviousness. From the context of scientific and artistic works by H. Vasianovych it can be concluded that the creation of cultural archetype of modern education is not only a spread and increase of the role of the humanities but a systematic formation of human relationship to other people, the environment, and to himself, as well.

Key words: competence approach, professional education, paradigm of literary text, multicultural education, cultural competence.

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

Петро Сікорський

IV ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНГРЕС У ЛЬВОВІ

15-16 жовтня 2014 року у Львові відбувся IV Всеукраїнський педагогічний конгрес, організований Львівським крайовим товариством “Рідна школа”, Львівським науково-практичним центром Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Перший Український педагогічний Конгрес наші попередники провели 3-4 листопада 1935 р. Головував на ньому І. Галущинський, тодішній голова “Рідної школи”. Готувався цей Конгрес 21 рік, тобто його планували провести у 1914 році з нагоди 100-річчя від дня народження Т. Шевченка. Символічно, що IV Конгрес проходив у рік святкування 200-річчя від дня народження Т. Шевченка. На I Конгресі розглядалися актуальні проблеми національного виховання молоді (духовне, християнське, релігійно-моральне, гігієнічне, музичне, господарське, фізичне тощо). Матеріали I Конгресу були опубліковані у 1938 р. та перевидані рідношкільниками у 2010 р.

Крім того, в полі зору делегатів I Конгресу були й інші питання: врахування психологічних особливостей українців у національному вихованні юні, використання українознавчих предметів у національному вихованні дітей тощо.

На I Конгресі виступали такі відомі українські вчені та педагоги, доктори філософії і професори: о. Ю. Дзерович, Я. Кузьмів, С. Гайдучок, С. Балей, Я. Ярема, В. Пачовський, О. Філяс, В. Січинський, С. Людкевич, Є. Храпливий та ін.

Прийнята програма національного виховання актуальна й нині.

Сучасні рідношкільники (Товариство відроджене у 1991 р.) у 2005 р. продовжують проведення Всеукраїнських педагогічних конгресів і тим самим не лише пошановують, а й продовжують українотворчі традиції своїх попередників щодо розвитку української освіти на демократичних засадах, торують нелегкий шлях до справжньої державно-громадської форми управління освітою в Україні. Як засвідчує досвід української новітньої історії, без добре розвинутого громадянського суспільства немає демократичної держави.

Якщо у двох попередніх конгресах не брали участі представники вищих управлінських структур, то на IV Всеукраїнський педагогічний Конгрес були делеговані від Верховної Ради України Олександр Домаранський – заступник керівника секретаріату Комітету з питань освіти і науки Верховної Ради України; від МОН України Олена Царьова – начальник відділу нормативного забезпечення й організаційної роботи Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти. Вони привітали учасників Конгресу.

Крім того, в роботі IV Конгресі брали участь і виступили: Тарас Юрчишин – заступник голови комітету з модернізації та інформатизації освіти Громадської ради при МОН України, Ярослав Кочмарик – член комісії з питань освіти і науки Львівської обласної ради, Олександра Небожук – директор департаменту освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації.

На Конгрес прибули делегації з Київської, Сумської, Дніпропетровської, Запорізької, Миколаївської, Одеської, Вінницької, Житомирської, Хмельницької, Чернівецької, Закарпатської, Рівненської, Волинської, Івано-Франківської, Тернопільської, Львівської областей та м. Києва.

Найбільше представників було від НАПН України на чолі з Н. Ничкало – доктором педагогічних наук, професором, дійсним членом НАПН України, академіком-секретарем відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

На пленарному засіданні Конгресу з основними доповідями виступили:

Петро Сікорський – доктор педагогічних наук, професор, президент Львівського крайового товариства “Рідна школа” *“Про стан виконання Львівським крайовим товариством “Рідна школа” ухвали III Всеукраїнського педагогічного конгресу й основні завдання реформування освіти в Україні”*.

Нелля Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України *“Науково-методичне забезпечення інноваційного розвитку системи освіти у діяльності НАПН України”*.

Омелян Вишневський – кандидат педагогічних наук, професор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка *“Українське виховання у контексті реформування системи освіти України”*.

Ярослав Камінецький – кандидат економічних наук, провідний науковий співробітник Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, член-кореспондент НАПН України, віце-президент Львівського крайового товариства “Рідна школа” *“Про стан та актуальні проблеми розвитку професійно-технічної освіти в Україні”*.

Крім того, поділилися своїми думками такі вчені:

Володимир Камишин – кандидат технічних наук, директор Інституту обдарованої дитини НАПН України *“Дослідження розвитку інтелекту та обдарованості в сучасних умовах”*.

Галина Лактіонова – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України *“Родина як учасник навчально-виховного процесу: реалії, проблеми, ресурси”*.

Микола Гузик – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Авторської школи М. Гузика м. Южного Одеської області з наукової роботи *“Авторська школа М. Гузика – зразок реформації вітчизняної освіти”*.

Василь Срібний – кандидат технічних наук, голова Львівської обласної організації роботодавців підприємств машинобудівної промисловості, член президії Львівського крайового товариства *“Рідна школа”* *“Роль організацій роботодавців у реформуванні професійно-технічної освіти”*.

Лілія Сушенцева – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, професор Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ *“Криворізький національний університет”* *“Соціальне партнерство як умова реформування професійно-технічної освіти”*.

Марина Артюшина, доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України *“Інноваційні технології навчання у професійно-технічній освіті”*.

Під час секційних засідань обговорювалися проекти важливих освітніх положень (Положення про профільне навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів України; Положення про освітньо-культурний округ; Положення про державну атестацію учнів загальноосвітніх навчальних закладів за допомогою зовнішнього незалежного оцінювання тестування та вступ випускників до вищих навчальних закладів; концепція національного виховання учнів шкіл та профтехучилищ), а також пропозиції до таких законодавчих і нормативно-правових актів: проекту Закону України *“Про освіту”*; проекту Закону України *“Про професійну освіту”*; положення про атестацію педагогічних працівників; Порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах.

Крім того, на IV Конгресі була прийнята ухвала, яка містить рекомендації для Президента України, Кабінету Міністрів України, Верховної Ради України, Міністерства освіти і науки України та Департаментів освіти і науки обласних державних адміністрацій.

Низку завдань запропонували рідношкільники і для себе на наступні п'ять років. Серед найважливіших – підготовка і видання програм і посібників для варіативної частини навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, а також апробація презентованих на Конгресі посібників для національного виховання учнів (V–XI кл.).

Важливим завданням для рідношкільників буде також створення Всеукраїнського товариства “Рідна школа”, яке брало би активну участь у реформуванні освітньої галузі, утворивши громадські органи при всіх державних управлінських освітянських структурах.

УХВАЛА

IV Всеукраїнського педагогічного конгресу (15-16 жовтня 2014 р.), м. Львів

Учасники Конгресу відзначали, що у важкий для України час інтелігенції, політичним і громадським організаціям, усім державотворчим силам України потрібно об'єднатися навколо Президента України П. Порошенка. Спільними зусиллями не можна допустити відторгнення українських земель сепаратистами разом із російськими військами у Донецькій і Луганській областях.

Водночас громадськість України стурбована повільним розгортанням реформ у розбудові Української держави, у тому числі в освітянській галузі. Освіта продовжує тримати курс на максимальне залучення випускників середніх шкіл до навчання у вищих навчальних закладах (понад 80%), що не відповідає принципам оптимізації економіки. Цьому сприяють і низький прохідний бал ЗНО (124 – з непрофільних предметів і 140 – з профільних), і занадто велика кількість ліцензованих місць у ВНЗ (понад 800 тис., у той час як у ЗНО беруть участь близько 350 тис. осіб). Тим самим порушується принцип природовідповідності, за яким близько 60% випускників шкіл мали би здобувати робітничі професії. Внаслідок цього в країні не вистачає висококваліфікованих робітників у різних сферах промисловості.

Потрібна оптимізація мережі навчальних закладів через використання освітніх округів, які нині не сповна виконують своїх функцій.

Вчительство не сприймає наміри Уряду зекономити бюджетні кошти в освіті (зняття всіх доплат, збільшення кількості годин тижневого навантаження до 22 год. тощо). Щоб збільшити бюджетні надходження потрібно створити всі умови для розвитку малого і середнього бізнесу, а також заставити всіх платити податки.

Велику роль у державотворчих процесах повинна відігравати громадськість. Потрібно створити більш сприятливі умови для активізації громадян-

ського суспільства і підвищення його ролі в державотворчих процесах, на законодавчому рівні провести перерозподіл державотворчих функцій між державними і громадськими органами, у тому числі в бюджетній сфері.

Львівське крайове товариство “Рідна школа” проводить уже четвертий Конгрес (три з них у період новітньої історії України, перший був проведений у 1935р.), напрацювало низку проектів нормативно-правових актів. Товариство продовжує підготовку нових проектів і нормативно-правових актів, прийняття яких прискорило б реформування освітньої галузі та наблизило б її до європейських стандартів. Сподіваємося, що в нових умовах і Президент України, і новообрана Верховна Рада, і новий Уряд візьмуть їх до уваги й об’єднають свої зусилля з громадськістю, щоб якомога швидше вивести країну з руїни і дати їй європейське майбутнє.

Учасники Конгресу схвалили роботу Львівського крайового товариства “Рідна школа” за період з 2009 по 2014 рр., а також прийняли проекти таких нормативно-правових актів: Закон України “Про систему громадсько-освітнянського самоврядування в Україні”; Державна програма реформування загальноосвітньої школи та перехід на профільне навчання; Положення про освітньо-культурний округ; Положення про профільне навчання в 10-11 (12) класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів; Положення про організацію державної атестації випускників загальноосвітніх середніх навчальних закладів у формі зовнішнього незалежного оцінювання і зарахування їх до вищих навчальних закладів України; Концепція національного виховання учнів загальноосвітніх і професійних навчальних закладів; пропозиції до Типового положення про атестацію педагогічних працівників; пропозиції до Порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах; пропозиції до Закону України “Про освіту”; пропозиції до проекту Закону України “Про професійну освіту”.

Крім того, учасники IV Конгресу рекомендували провести апробацію та допрацювати посібники для національного виховання учнів (V–XI кл.), а також висловили ряд пропозиції для вищих державних управлінських структур, а саме:

I. Конгрес просить Президента України:

1.1. Ініціювати прийняття Верховною Радою України Закону України “Про державно-громадську систему управління в Україні”, в якому передбачити перерозподіл функцій і повноважень між державними і громадськими структурами.

1.2. Призначити в регіонах своїх представників для контролю за діяльністю державних структур, включення їх в активне реформування всіх галузей, залучивши до цього контролю представників громадських організацій.

1.3. Змінити принцип оплати праці у бюджетних організаціях, вихідною базою якої має бути не мінімальна зарплата, а середня в країні.

1.4. Під час люстрації чиновників встановити відповідність їхнього майна (підприємства, житла, автомобілів та ін.) одержуваній зарплаті; правовими методами повернути державі все незаконно придбане майно.

1.5. Створити Громадський комітет (районний, обласний, всеукраїнський рівні) для нагородження працівників освіти, науки і культури державними нагородами, до складу якого ввести відомих учених, педагогів, громадських діячів; затвердити конкретні критерії вимог до кандидатів для нагородження тією чи іншою нагородою.

II. Конгрес звертається до Верховної Ради України з пропозиціями:

2.1. Затвердити Державну програму системного реформування освіти в Україні, врахувавши основні положення проекту програми, яка прийнята на IV Всеукраїнському педагогічному Конгресі (додаток 1).

2.2. Прийняти Закон України “Про систему громадсько-освітнього самоврядування в Україні”, врахувавши основні положення відповідного проекту, який запропонований на IV Всеукраїнському педагогічному конгресі (додаток 2).

2.3. Дбати про розвиток української мови як державної, виділяючи для цього щорічно не менше 300 млн. грн. на видання українських книг, періодичних видань, словників тощо.

2.4. Прийняти Закон України “Про меценатство в освіті та науці”.

2.5. Внести зміни до Закону України (ст. 23) “Про загальнообов’язкове державне пенсійне страхування” з тим, щоб при обчисленні пенсії науково-педагогічним працівникам враховувалася заробітна плата за основним місцем роботи і за сумісництвом, а також закласти у процес нарахування пенсії такий механізм, щоб її розмір відповідав трудовому внеску працівника.

III. Рекомендувати Кабінету Міністрів України:

3.1. Розробити систему заходів із метою повернення в Україну відомих учених, висококваліфікованих фахівців різних галузей.

3.2. Розвивати професійну освіту, особливо в сільських регіонах, яка повинна охопити навчанням до 60% випускників основних шкіл.

3.3. Ініціювати перерозподіл функцій державних управлінських структур із громадськими організаціями. Запропонувати систему дієвого громадського контролю за діяльністю найбільш корумпованих структур (правоохоронні органи, митниця, заклади охорони здоров’я тощо).

3.4. Не допустити зняття надбавок учителям за різні види педагогічної діяльності (класне керівництво, завідування кабінетом, перевірку зошитів тощо).

3.5. Прийняти нову програму “Вчитель”, у якій передбачити дієві стимули для вступу до вищих педагогічних навчальних закладів найбільш здібних і творчих випускників шкіл і посилення ними педагогічного корпусу на всіх освітніх рівнях.

3.6. Виділяти кошти Міністерству освіти і науки України для проведення повномасштабних експериментальних досліджень (утворення нових експериментальних навчальних закладів, апробація нових підручників і навчальних технологій тощо).

3.7. Відмінити Постанови Кабінету Міністрів України №88, 89 від 25 березня 2014 року “Про внесення змін до пункту 1 постанови Кабінету Міністрів України від 23 березня 2011 р. №373 та від 30 вересня 2009 р. №1073”.

IV. Рекомендувати Міністерству освіти і науки України:

4.1. Сприяти переходу на державно-громадське управління освітою, домагатися прийняття Верховною Радою Закону України “Про систему громадсько-освітянського самоврядування в Україні”.

4.2. Під час прийняття нових нормативно-правових актів (ініціювання їх) врахувати відповідні проекти, які прийняті на IV Всеукраїнському педагогічному конгресі, а саме: Положення про освітньо-культурний округ; Державну програму реформування загальноосвітньої школи та переходу на профільне навчання; Положення про профільне навчання в 10-11 (12) класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів; Положення про організацію державної атестації випускників загальноосвітніх середніх навчальних закладів у формі зовнішнього незалежного оцінювання і зарахування їх до вищих навчальних закладів України; Концепцію національного виховання учнів загальноосвітніх і професійних навчальних закладів; а також пропозиції до: Типового положення про атестацію педагогічних працівників, Порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах, Закону України “Про освіту” та проекту Закону України “Про професійну освіту”.

4.3. Розробити і подати на затвердження Верховній Раді України Державну програму системного реформування освітньої галузі в Україні, врахувавши відповідний проект, прийнятий на IV Всеукраїнському педагогічному конгресі. Передбачити в ній перехід на 12-річний термін здобуття середньої освіти.

4.4. Підтримати ініціативу Львівського крайового товариства “Рідна школа” щодо створення програм і посібників для варіативної частини навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, залучивши до цього найбільш досвідчених науково-педагогічних і педагогічних працівників.

4.5. Відповідно до пропозицій, схвалених на IV Конгресі, доопрацювати навчальні плани шкіл, зменшити кількість навчальних предметів у старшій школі, використовуючи дидактичну інтеграцію споріднених предметів, а також іншу методологію їх творення (сумарна кількість годин, яка виділяється на предмети інваріантної та варіативної частин має дорівнювати не кількості годин для фінансування, а гранично допустимому навчальному навантаженню; кількість годин для фінансування встановлюється залежно від кількості учнів у класі).

Структурувати цикл профільних предметів (інваріантна і варіативна частини). Затвердити інваріантну частину в такому складі: **українська мова, історія України, інформатика, іноземна мова**. Варіативна частина профільних предметів залежить від назви профілю, наприклад, **хімія і біологія** для **хіміко-біологічного профілю**.

4.6. Ввести в інваріантну частину навчального плану шкіл інтегрований предмет “Українознавство”, зінтегрувавши в українознавство такі невеликі курси, як: “Людина і світ”, “Художня культура”, “Екологія” тощо.

4.7. Після апробації та доопрацювання посібників для національного виховання учнів (V–XI кл.) надати їм гриф та організувати видання.

4.8. Розвивати мережу професійних ліцеїв і професійно-академічних ліцеїв, особливо в сільських регіонах, спрямувати до 60% випускників основних шкіл на підготовку кваліфікованих робітників.

4.9. Оптимізувати мережу вищих навчальних закладів, використавши педагогічні методи (підняти прохідний бал ЗНО до 160 і більше).

4.10. Удосконалити Положення про конкурс навчальних підручників (проведення випереджувальної апробації, визначення коефіцієнта якості підручника тощо).

4.11. Відкрити в кожному обласному центрі експериментальні загальноосвітні навчальні заклади за зразком Авторської школи М. Гузика м. Южного Одеської області, а в кожному районі – експериментальний навчальний заклад “Професійно-академічний ліцей”.

4.12. Провести реформування регіональних управлінських структур в освіті, зменшивши кількість працівників у них і ліквідувавши не затребувані підрозділи.

4.13. Внести зміни до додатка до атестата про середню освіту, передбачивши поділ предметів на профільні та непрофільні, середній загальноатестатний бал і середній бал із профільних предметів.

V. Національній академії педагогічних наук України:

5.1. Спільно з ЛКТ “Рідна школа” організувати підготовку програм і навчальних посібників для варіативної частини навчальних планів шкіл.

5.2. Сприяти Львівському крайовому товариству “Рідна школа” в апробації та доопрацюванні посібників для національного виховання учнів (5-11 класів).

VI. Департаментам освіти і науки обласних державних адміністрацій:

6.1. Сприяти створенню Громадського фонду підтримки вчителів Донецької та Луганської областей.

6.2. Спільно з громадськістю укласти проекти програми реформування освіти в регіоні та затвердити їх обласною радою.

6.3. Організувати експериментальні майданчики для апробації нових навчальних технологій, нових підручників і посібників.

6.4. Ініціювати реформування методичних служб, зокрема активізувати їх щодо підготовки навчально-методичних матеріалів, надання методичної допомоги вчителям, впровадження передового педагогічного досвіду тощо.

6.5. Надати Львівському крайовому товариству “Рідна школа” організаційно-педагогічну і фінансову підтримку для написання, видання і апробації програм і посібників для варіативної частини навчальних планів, а також апробації посібників для національного виховання учнів (5-11 класів).

6.6. Прийняти ефективні заходи щодо недопущення відволікання учнів і вчителів в урочний час для проведення спортивних змагань, конкурсів тощо.

VII. Львівському крайовому товариству “Рідна школа”:

7.1. Надіслати ухвалу IV Всеукраїнського педагогічного конгресу Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України, Національній академії педагогічних наук, обласним департаментам освіти і науки України.

7.2. Спільно з Департаментом освіти і науки Львівської облдержадміністрації організувати апробацію і доопрацювання посібників для національного виховання учнів (V–XI кл.).

7.3. За умов успішної апробації подати посібники для національного виховання учнів (V–XI кл.) до Міністерства освіти і науки України для надання грифу.

7.4. Підтримати ідею рідношкільників щодо створення Громадського фонду підтримки вчителів Донецької та Луганської областей.

7.5. Організувати написання навчальних програм і посібників для варіативної частини навчальних планів загальноосвітніх середніх навчальних закладів.

7.6. Організувати підготовку матеріалів про життя та діяльність видатних українців і опублікувати книги серії “Видатні українські педагоги”, присвячені таким відомим українським постатям: І. Гізель (до 515-річчя від дня народження); І. Франко (до 160-річчя від дня народження); М. Драгоманов (до 175-річчя від дня народження); С. Сірополко (до 145-річчя від

дня народження); О. Барвінський (до 170-річчя від дня народження); В. Сухомлинський (до 100-річчя від дня народження); В. Мономах (до 965-річчя від дня народження); С. Смаль-Стоцький (до 160-річчя від дня народження); О. Потебня (до 185-річчя від дня народження).

7.7. Щорічно проводити конкурс учнівських поетичних творів, присвячених видатним українським поетам, із виданням поетичних збірок: І. Білозір (до 60-річчя від дня народження); В. Симоненко (до 90-річчя від дня народження); І. Франко (до 160-річчя від дня народження); Л. Українка (до 160-річчя від дня народження); О. Теліга (до 110-річчя від дня народження); В. Стус (до 80-річчя від дня народження).

7.8. Продовжити видання наукового альманаху “Рідна школа”: історія і сучасність”.

7.9. Здійснювати аналіз і контроль за реалізацією освітянських нормативно-правових актів, які прийняті виконавчими та законодавчими органами в галузі реформування освітянської галузі.

7.10. Продовжити роботу щодо організації Всеукраїнського товариства “Рідна школа”.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2014

НАШІ АВТОРИ

Берест Ірина Юріївна – студентка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Благова Тетяна Олександрівна – докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, кандидат педагогічних наук, доцент

Бурбан Наталя Василівна – студентка факультету психології Навчально-наукового інституту права, психології та економіки Львівського державного університету внутрішніх справ

Вінтюк Юрій Володимирович – доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат психологічних наук

Головешко Богдан Романович – аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут

Зошій Ірина Василівна – викладач кафедри психології Львівського інституту ПрАТ Вищий навчальний заклад “Міжрегіональна Академія управління персоналом”

Канарова Ольга Вікторівна – старший викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук

Кравчук Галина Теодорівна – доцент кафедри інформаційних технологій Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України, кандидат педагогічних наук, доцент

Куліненко Лілія Борисівна – доцент Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор філософських наук, доцент

Куса Анна Євгеніївна – здобувач Прикарпатського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом

Литвин Віталій Андрійович – аспірант відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Мезенцева Лідія Миколаївна – Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького

Оверко Наталія Ярославівна – аспірант відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Підгорна Тетяна Володимирівна – доцент кафедри інформаційних технологій і програмування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доцент, кандидат педагогічних наук

Подоляк Зоряна Романівна – викладач кафедри іноземних мов Національного лісотехнічного університету України

Потапчук Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, координатор з виховної роботи “Музично-педагогічної освіти” Рівненського державного гуманітарного університету

Сікорський Петро Іванович – провідний науковий співробітник відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Солоненко Анатолій Миколайович – завідувач кафедри ботаніки, проректор з соціальних питань і виховної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету, кандидат біологічних наук, доцент

Якімець Юрій Михайлович – викладач Львівського автомобільно-дорожнього коледжу Національного університету “Львівська політехніка”

Якубовська Марія Степанівна – доцент кафедри українознавства Української академії друкарства, кандидат філологічних наук

Статті, опубліковані у журналі “Педагогіка і психологія професійної освіти” у 2014 році

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

- Савченко Регіна.* Використання ігрових технологій у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів, №3, с. 90-96.
- Авраменко Ольга.* Визначальні складові концептосфери технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників, №3, с. 49-54.
- Андрейко Оксана.* Артистично-творче формування виконавських умінь музиканта у контексті інновацій професійної освіти, № 4, с. 9-16.
- Арабаджи Тимур.* Етапи формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри, № 2, с. 59-67.
- Бабій Ірина.* Формування творчих якостей майбутніх працівників сфери обслуговування у процесі рідномовної підготовки, № 4, с. 69-79.
- Барабаш Юлія.* Соціокультурна спрямованість навчання іноземної мови студентів – майбутніх економістів, № 4, с. 52-60.
- Білецька Галина.* Обґрунтування концепції природничо-наукової освіти майбутніх екологів, № 1, с. 37-46.
- Бобаль Наталія.* Використання технологій розвитку критичного мислення у навчанні майбутніх журналістів роботі з інформацією, № 2, с. 83-89.
- Братина Ольга.* Використання інноваційних технологій на уроках новітньої історії в ПТНЗ, №2, с. 108-114.
- Будник Олена.* Теоретичні концепти підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у школі I ступеня, № 2, с. 49-58.
- Ванівська Олександра, Преснер Руслана.* Формування іншомовної комунікативно-професійної компетентності засобами інформаційних технологій у студентів вищої школи, №3, с. 81-89.
- Васянович Григорій, Онищенко Василь.* Дидактичні засади формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників, №1, с. 7-25.
- Васянович Григорій, Онищенко Василь.* Дидактичні засади формування професійних якостей майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”, № 2, с. 7-29.
- Васянович Григорій.* Професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування, №3, с. 9-16.
- Васянович Григорій.* Філософія професійно-технічної освіти у Я-концепції академіка Неллі Ничкало, №5, с. 9-19.
- Герасимчук Олена.* Наукові підходи в освіті до формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі вивчення природничих дисциплін, № 4, с. 105-115.
- Герлянд Тетяна.* Провідні принципи професійної спрямованості загальноосвітньої підготовки у сучасних ПТНЗ, №3, с. 31-38.
- Гордійчук Оксана.* Фахова підготовка студентів ВНЗ до реалізації мистецько-синтетичної змістової лінії, № 2, с. 68-74.
- Греб Марія.* Діагностика навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології та фразеології сучасної української мови, №5, с. 95-104.
- Гриджук Оксана.* Термінологічний словник як джерело засвоєння фахової лексики, № 1, с. 47-57.
- Грицай Наталія.* Професійний портрет сучасного вчителя біології, №3, с. 39-48.
- Грудинін Борис.* Про результати виконання учнями дослідницьких проектів із фізики, № 1, с. 116-124.
- Дідух Любов.* Контекстне навчання майбутніх рятувальників в умовах університету, № 2, с. 124-130.
- Дубініна Оксана.* Професіограма фахівця в галузі програмної інженерії, № 1, с. 94-105.
- Єжова Ольга.* Прогнозування змісту підготовки фахівців швейної галузі на основі теоретико-інформаційного аналізу патентів, № 4, с. 125-131.
- Ємчик Любов, Смолінська Уляна.* Прогностичний підхід до формування змісту навчальних предметів у ПТНЗ, № 2, с. 75-82.

Загорний Максим. Результати педагогічного експерименту з перевірки ефективності інноваційної моделі розвитку інформаційної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації, № 2, с. 98-107.

Зарічанська Наталія. Ключові компетенції вчителів-філологів у сучасній педагогічній парадигмі, № 4, с. 80-86.

Зарічанська Наталя. Формування у майбутніх педагогів-філологів професійних умінь і навичок: компетентнісний підхід, №5, с. 89-94.

Зошій Ірина. Комунікативна компетентність майбутніх юристів як невід'ємна складова професійної юридичної діяльності, № 6, с. 88-94.

Кадемія Майя, Кізім Світлана. Модернізація підготовки педагогів у ВНЗ на основі компетентнісного підходу, № 2, с. 41-48.

Коляда Михайло. Вибір оптимальних форм, способів і методів організації навчального процесу за індивідуально орієнтованою освітньою системою, № 2, с. 30-40.

Кондрацька Галина. Специфіка професійно-мовленнєвої культури майбутніх учителів фізичної культури, № 1, с. 58-67.

Кравчук Галина. Практичне навчання студентів у ВНЗ економічного профілю на базі автоматизованих інформаційних систем і технологій, № 6, с. 51-58.

Куліненко Лілія. Інноваційний потенціал практики у забезпеченні творчої спрямованості професійної діяльності майбутнього педагога, № 6, с. 23-33.

Лазарева Марина. “Конвеєр” дипломованих спеціалістів і “макдональдизація” освітньої галузі, №5, с. 126-132.

Лейко Світлана. Математична компетентність як професійної компетентності майбутніх інженерів-будівельників, № 4, с. 116-124.

Литвин Андрій, Руденко Лариса. Науково-організаційні основи модернізації професійно-технічної (професійної) освіти України, №3, с. 17-30.

Литвин Андрій. Методологія у проєкції педагогічних досліджень, №5, с. 20-35.

Литвин Віталій. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у ВНЗ, № 6, с. 59-69.

Макар Зіновій. Можливі методики оцінювання професійних умінь майбутніх дизайнерів, №4, с. 132-140.

Марлова Аліна. Показники та рівні готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів, №5, с. 105-113.

Масліч Світлана. Викладання предмета “Інформаційна обробка даних у туристичній галузі” у ПТНЗ шляхом використання методу проєктів, № 1, с. 80-85.

Мацейко Ольга. Застосування електронних навчально-методичних комплексів у підготовці кваліфікованих робітників автотранспортної галузі, № 1, с. 86-93.

Микитюк Оксана. Створення екологоорієнтованого середовища у шкільному і позашкільному просторі, № 2, с. 131-140.

Михнюк Марія. Зміст функціональних компонентів професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю, №5, с. 68-78.

Міськова Маргарита. Розробка та застосування інноваційних інформаційних технологій у навчально-виробничому процесі, №3, с. 73-80.

Музалев Олександр. Культурологічна складова професійної освіти у процесі формування професійної культури учнів ПТНЗ, № 4, с. 17-26.

Оверко Наталія. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю: результати експерименту, № 6, с. 34-50.

Онищенко Василь. Педагогіка як наука і мистецтво у контексті фундаментальних педагогічних теорій, №5, с. 36-56.

Підгорна Тетяна, Берест Ірина. Деякі аспекти організації інформаційної безпеки учнів, № 6, с. 70-78.

Потанчук Тетяна. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, № 6, с. 16-22.

Причина Юлія. Організація інтерактивної мовленнєвої діяльності з вивченням англійської економічної лексики, № 4, с. 61-68.

Проценко Олена. Життєва компетентність учнів центрів професійно-технічної освіти: структурний аналіз, №3, с. 97-105.

Руденко Лариса. Обґрунтування дидактичних закономірностей формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування, №5, с. 79-88.

Савченко Ірина. Інформаційно-комунікаційні технології як ефективний інструмент реалізації інноваційних педагогічних ідей у практику навчально-виховного процесу ПТНЗ, № 1, с. 68-79.

Сікорський Петро. Дидактичні особливості навчання математики у ПТНЗ будівельного профілю, №5, с. 57-67.

Сікорський Петро. До проблеми формулювання понять “компетентність” і “компетенція”, № 6, с. 7-15.

Слатвінська Олена. Використання інноваційних технологій навчання у процесі формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ, № 4, с. 97-104.

Смолінська Олеся. Культуровідповідність як провідний принцип організації культурно-освітнього простору педагогічного університету, № 1, с. 26-36.

Стахів Марія. Комунікативний етикет як складова професійної компетентності педагога, № 4, с. 87-96.

Стечак Галина. Шляхи вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх сімейних лікарів до професійної діяльності, №3, с. 106-112.

Стрельцова Наталія. Система навчальних завдань як засіб досягнення предметних цілей у вивченні органічної хімії студентами фармацевтичного факультету, № 2, с. 115-123.

Ткаченко Михайло. Використання інноваційних педагогічних технологій при підготовці учнів ПТНЗ до підприємницької діяльності, № 4, с. 47-51.

Ткаченко Михайло. Формування компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів, №5, с. 133-138.

Товканець Ганна. Мотиваційні освітні технології у професійній підготовці майбутніх економістів у вищій школі, № 4, с. 34-46.

Філоненко Мирослава. Методологія адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків, спрямованого на розвиток психологічних особистісних структур, №5, с. 114-125.

Чоб Сергій. Використання електронних засобів навчання в інклюзивній моделі освіти, № 2, с. 90-97.

Шаполова Вікторія. Використання педагогічних технологій у формуванні корпоративної культури майбутніх менеджерів у вищій технічній школі, №3, с. 55-63.

Шевчук Світлана. Кейс-метод як засіб зростання майстерності педагога професійної школи, №3, с. 64-72.

Щеглов Андрій. Законодавче забезпечення науково-дослідної роботи курсантів у навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу, № 1, с. 106-115.

Якімець Юрій. Формування професійних умінь майбутніх техніків-механіків у процесі підготовки до дипломного проектування, № 6, с. 79-87.

Яценко Віктор. Застосування навчально-методичного комплексу в ПТНЗ як один із чинників поліпшення якості підготовки робітничих кадрів, № 4, с. 27-33.

ПСИХОЛОГІЯ

Андрушко Ярина. Психологічні аспекти формування особистості майбутнього працівника органів внутрішніх справ, № 4, с. 179-188.

Браніцька Тетяна. Конфліктологічна компетентність як складова конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери, № 1, с. 135-144.

Бурбан Наталя. Психологічні аспекти поведінки особистості в натовпі, № 6, с. 106-118.

Вінтюк Юрій. Поведінкова теорія конфліктів: підхід до створення й обґрунтування, № 6, с. 95-105.

Вінтюк Юрій. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості та проблема здоров'я, №5, с. 158-165.

Вінтюк Юрій. Формування системи психологічних знань майбутніх соціальних працівників, № 4, с. 141-151.

Волкова Віра. Роль куратора у соціально-психологічній адаптації студентів-першокурсників, №2, с. 216-168.

Гриджук Ірина. Адаптація опитувальника “Стиль прийняття рішень”, № 4, с. 161-169.

Дегтярєва Ганна. Психолого-педагогічні основи формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”, №5, с. 176-183.

Дуркалевич Ірина. Емоційні риси підлітків, які зростають у заробітчанських сім'ях, № 1, с. 125-134.

Дуркалевич Ірина. Специфіка творення “Я-концепції” у підлітковому віці, № 2, с. 151-161.

Коваль Ігор. Теоретичні аспекти психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах, №5, с. 184-191.

Матійків Ірина. Застосування моделі Р. Ділтса у процесі формування вмінь управляти емоціями у професійній діяльності майбутнього фахівця професій типу “людина – людина”, №5, с. 148-157.

Матійків Ірина. Розвиток емоційних умінь майбутніх фахівців сфери обслуговування: психологічний аспект, № 2, с. 141-150.

Наконечний Роман, Копитко Андрій, Мисак Наталія. Психолого-педагогічна підготовка магістрів у вищих навчальних закладах аграрного профілю, №5, с. 192-202.

Парфанович Іванна. Соціально-психологічні показники і прояви видів девіантної поведінки дівчат шкільного віку за критерієм місця проживання, №5, с. 139-147.

Помиткіна Любов. Трансформація життєвої позиції студентської молоді як психологічна проблема, №3, с. 113-124.

Сліпчишин Лідія. Психолого-педагогічні засади розвитку творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів, №5, с. 166-185.

Стельмащук Христина. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт, № 4, с. 189-198.

Чеботарьова Аліна. Складові психологічної готовності майбутніх робітників до професійної діяльності, № 4, с. 152-160.

Шамлян Каріна. Дослідження ролі вольових зусиль у життєдіяльності студентів, №3, с. 125-134.

Шибрук Оксана. Особливості формування та становлення професійної “Я-концепції” майбутніх рятувальників, № 4, с. 170-178.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Багрій Іванна. Заняттєва терапія як напрям професійної діяльності, № 1, с. 158-166.

Будник Олена. Соціально-педагогічна співпраця вчителів із батьками учнів професійно-технічного навчального закладу, № 1, с. 145-157.

Куса Анна. Соціально-психологічні виміри художнього смаку студентів творчих спеціальностей, № 6, с. 132-140.

Мезенцева Лідія. Аналіз навчальної програми з підготовки соціальних педагогів до роботи з опікунською сім'єю, № 6, с. 119-131.

Савіцька Вікторія. Зміст і роль фахових дисциплін у контексті підготовки соціальних працівників до професійної діяльності, №3, с. 145-152.

Фаласеніді Тереза. Сутність поняття і зміст педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі, №3, с. 135-144.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Будник Олена. Соціокультурне виховання майбутніх фахівців в умовах ПТНЗ, №5, с. 203-214.

Колісник-Гуменюк Юлія. Формування професійної етики майбутніх фахівців, №5, с. 215-222.

Коритко Зоряна, Шийка Катерина, Топилко Надія. Мотивація учнів професійно-технічного навчального закладу до рухової активності, № 1, с. 175-180.

Музалев Олександр. Психолого-педагогічні засади формування професійної культури у процесі навчально-виховної діяльності, №3, с. 166-176.

Попадич Олена, Росул Василь. Формування професійної правосвідомості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі у процесі правового виховання, № 4, с. 199-208.

Солоненко Анатолій. Виховання праксеологічної культури студентів педагогічного університету (спеціальність “Фізична культура”) у процесі професійної підготовки, № 6, с. 141-152.

Стрілько Валентина. Про необхідність зробити українські школи українськими, № 1, с. 167-174.

Стрілько Валентина. Українське національно-патріотичне виховання в нормативно-правових актах України, №3, с. 153-165.

Ходань Оксана. Вплив змісту освіти на патріотичне виховання студентської молоді, № 4, с. 209-216.

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Антонюк Галина, Антонюк Марія.* Логіка в системі філософських дисциплін Києво-Могилянської академії (XVII – поч. XVIII ст.), № 1, с. 199-210.
- Антонюк Галина.* Гуманістична спрямованість латинських шкіл в освітньому просторі України кінця XVI – початку XVII ст., № 2, с. 191-204.
- Антонюк Галина.* Раціоналістичні вчення у культурно-освітньому просторі України наприкінці XIV – на початку XVI ст. Єврейські й арабські джерела, № 4, с. 241-255.
- Антонюк Галина.* Раціоналістичні тенденції у вітчизняних літературних пам'ятках XI ст. як джерело поширення ідей Просвітництва у вітчизняному освітньому просторі, №3, с. 199-210.
- Благова Тетяна.* Київське державне хореографічне училище у системі професійної освіти України: історико-педагогічний аспект, № 6, с. 185-194.
- Васянович Григорій.* Філософсько-педагогічні ідеї академіка Івана Зязюна, № 4, с. 217-227.
- Зельман Леся.* Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні, № 2, с. 205-216.
- Кляп Маріанна.* Використання педагогічної спадщини Августина Волошина в сучасній українській школі, № 4, с. 228-240.
- Миколаєнко Надія.* Виникнення і розвиток дитячих освітніх видань, №3, с. 211-220.
- Пасицька Оксана.* Професійне й естетичне виховання галицької молоді в українських ремісничо-промислових бурсах Львова в кінці XIX ст. – 20–30-х рр. XX ст., № 4, с. 265-272.
- Шарненкова Тетяна.* Неперервна професійна освіта вчителя в Україні II половини XIX – першої третини XX століття, № 4, с. 256-264.
- Якубовська Марія.* Художня і наукова творчість професора Григорія Васяновича, № 6, с. 195-202.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

- Буднік Юлія.* Особливості післядипломної підготовки фахівців сфери туризму в Швейцарії, № 2, с. 181-190.
- Осадчий В'ячеслав.* Професійна підготовка майбутніх учителів у Канаді засобами інформаційно-комунікаційних технологій, № 1, с. 181-191.
- Осадчий В'ячеслав.* Сучасні особливості професійної підготовки вчителів у країнах Сходу, № 2, с. 169-180.
- Пазюра Наталія.* Психолого-педагогічні аспекти внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу, №3, с. 177-187.
- Подоляк Зоряна.* Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі у віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук, № 6, с. 153-166.
- Робак Володимир.* Професійна підготовка соціальних робітників в Україні та Росії: порівняльний аспект, №3, с. 188-198.
- Стечак Галина.* Зарубіжний досвід професійної підготовки сімейних лікарів, № 4, с. 273-278.
- Фучила Олена, Балацька Любов.* Особливості неформальної освіти дорослих у сучасній Фландрії (Бельгія) , № 1, с. 192-198.

ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ

- Благуна Наталія.* Соціально-функціональне управління як засіб соціалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів, №3, с. 245-254.
- Головешко Богдан.* Лідерство як засіб легітимізації влади менеджера адміністративної діяльності, № 6, с. 167-175.
- Канарова Ольга.* Системний підхід в управлінні сучасним дошкільним навчальним закладом, № 6, с. 176-184.
- Майковська Вікторія.* Послуги вищої освіти як предмет регіонального маркетингу й інструмент формування людського потенціалу, №5, с. 223-232.
- Нечепорчук Ірина.* Підвищення мотивації до дослідницької діяльності як одна з педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх менеджерів, №3, с. 236-244.
- Палькевич Юлія.* Підвищення економічної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів у ринкових умовах, №3, с. 221-227.

Рукавішнікова Ольга. Переорієнтація професій як новітня управлінська стратегія в багато-профільному професійно-технічному навчальному закладі, №3, с. 228-235.

Чеботарьов Микола. Готовність майбутніх менеджерів до адаптивного управління: сутність, структура, механізми і детермінанти її формування, № 2, с. 227-236.

Ягунов Василь, Свистун Валентина. Методи діагностування інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів, № 2, с. 217-226.

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Васянович Григорій, Вдович Світлана. Львівському науково-практичному центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України – 20 років, №5, с. 235-242.

Вітаємо з ювілеєм, №5, с. 233-234.

Сікорський Петро. IV всеукраїнський педагогічний конгрес у Львові, № 6, с. 203-212.

ВИДАТНІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ

Іван Андрійович Зязюн, № 4, с. 279-280.

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.

Для нотаток

Для нотаток

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, М. Голяк

Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 02.12.2014 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