
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Львівський навчально-науковий центр
професійної освіти Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова
Національний університет
«Львівська політехніка»

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 2

березень – квітень

У номері:

- * Дидактика, методика
і технології навчання*
- * Психологія*
- * Соціальна педагогіка
і соціальна робота*
- * Історія професійної освіти*
- * Зарубіжний досвід*

м. Львів

2016 р.

Засновники:

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Львівський навчально-науковий центр
професійної освіти Національного
педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
Національний університет
«Львівська політехніка»

**Фахове видання України з педагогіч-
них і психологічних наук**

Видається один раз на два місяці
з січня 1997 р.

Реєстраційне свідоцтво
КВ № 16646-5318 ПР від 24.03.2010 р.

Адреса редакції:
79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10.
e-mail: ppro2003@ukr.net

Телефони:
Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ)
Заступники головного редактора –
(032) 275-29-91 (Львів)

Головний редактор –

Н. Г. Ничкало

Перший заступник головного редактора –

Ю. Я. Бобало

Редакційна колегія:

Г. П. Васянович (заст. гол. ред.),
С. М. Вдович (відп. секретар),
О. В. Аніщенко, Н. І. Жигайло,
Я. Зімни, Я. Г. Камінецький,
В. М. Корягін, О. Є. Кузьмін,
І. Є. Курляк, А. В. Литвин,
П. Г. Лузан, В. О. Моляко,
Н. В. Муқан, 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.

Переклад англійською мовою:

О. В. Дубовик

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Л. Б. Лук'янова,
доктор педагогічних наук, професор Л. О. Хомич,
доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін,
доктор психологічних наук, професор М. Й. Варій.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України від 24 червня 2016 р., протокол № 7.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-
методичний журнал. — 2016. — № 2. — 206 с.

УДК 37

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

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

© Львівський навчально-науковий центр професійної освіти

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

© Національний університет «Львівська політехніка»

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Ганна Човпан, Володимир Книгавко, Лілія Батюк

Особливості методики викладання медичної та біологічної фізики в медичних ВНЗ на прикладі розділу «Іонізуюче випромінювання» 7

Надія Горбач, Тетяна Здіховська

Використання синонімічної лексики у професійному мовленні 16

Юлія Томчаковська

Новітні інформаційно-комунікаційні технології у формуванні іншомовних компетенцій студентів-економістів 24

Тетяна Корольова, Катерина Олексій

Формування дискурсивної компетенції майбутніх лікарів у процесі вивчення іноземної мови 32

Мар'яна Кот

Використання інтерактивної авторської технології «пункт призначення» на заняттях з іноземної мови у ВНЗ 40

Юлія Причина, Ганна Руденко

Формування мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ немовного профілю 47

Роксолана Козуб

Лінгвопрагматичний потенціал комунікативних стратегій у контексті їх формування у політологів 56

Галина Бойко

Соціальна мобільність педагога: теоретико-методологічний аспект ... 66

Андрій Крижановський

Компоненти і показники сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи 76

ПСИХОЛОГІЯ

Юліана Терлецька

Вплив емоційного вигоряння викладачів вищої школи на ефективність їх фахової діяльності 85

Оксана Войцеховська, Галина Закалик

Сучасні напрями психологічних досліджень
копінг-стратегій особистості 95

Альона Погрібна

Особливості захисно-опануючої поведінки вчителів спеціальних
загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту 105

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Беата Анна Зємба

Особливості організації культурно-дозвіллевої діяльності
у процесі соціалізації учнів 115

Олена Федорова, Лілія Єрьоміна

Специфіка виховання культури життєвого самовизначення
у вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів 125

Тетяна Костєва

Робота з психоневрологічними хворими
в умовах інтернатної установи 132

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Світлана Вдович

Освіта і виховання у братських школах України 139

Юрій Вінтюк

Проблема психології виховного контакту
у висвітленні С. Балаєя і її сучасне бачення 156

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Оксана Цюк

Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції 169

Ірина Волошина

Освітні програми професійної підготовки майбутніх фольклористів
в університетах України та США 179

Наталія Бахмат

Вітчизняний і зарубіжний досвід
підвищення кваліфікації педагогічних працівників 189

Наші автори 203

CONTENTS

DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

H. Chovpan, V. Knihavko, L. Batiuk

Methodical Features of Teaching Medical and Biological Physics
at Medical Schools with «Ionizing Radiation» Chapter as an Example 7

N. Horbach, T. Zdikhovska

Using Synonymic Vocabulary in Professional Communication 16

Yu. Tomchakovska

Modern Information and Communication Technologies in the Formation
of Foreign Language Competencies of Economic Department Students ... 24

T. Koroliova, K. Oleksiy

Formation of discourse competence of future physicians
in the studies of foreign language 32

M. Kot

Usage of Interactive Author's Technology «Destination»
at Foreign Languages Lessons at Higher Schools 40

Yu. Prichina, H. Rudenko

Formation of Students' Speech Competence at Non-language Universities 47

R. Kozub

Linguistic and Pragmatic Potential of Communication Strategies
in the Context of its Modeling for Political Analysts 56

H. Boiko

Teacher's Social Mobility: Theoretical and Methodological Aspects 66

A. Kryzhanovskyi

Components and Indicators of Primary School Teachers'
Professional Competence Formation 76

PSYCHOLOGY

Yu. Terletska

Impact of Emotional Burnout of Higher School Teachers
on Efficiency of Their Professional Activities 85

<i>O. Voitsekhovska, H. Zakalyk</i> Modern Trends in Psychological Research of Personality's Coping-Strategies	95
---	----

<i>A. Pohribna</i> Particular Qualities of Protective-Coping Behavior of Teachers of Special Boarding Schools for Children with Intellectual Disabilities ...	105
--	-----

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

<i>B. Ziemba</i> Features of Cultural and Leisure Activities in the Process of Students' Socialization	115
---	-----

<i>O. Fedorova, L. Yeromina</i> Features of Building Culture of Life Self-Determination of Pupils at Comprehensive Boarding Schools	125
--	-----

<i>T. Kosteva</i> Working with Neuropsychiatric Patients at Boarding Schools	132
--	-----

HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>S. Vdovych</i> Education and Training at Fraternal Schools in Ukraine	139
--	-----

<i>Yu. Vintiuk</i> Problem of Psychology of Educational Contact in S. Baley's Coverage and its Present Vision	156
--	-----

EXPERIENCE ABROAD

<i>O. Tsyuk</i> Developing the System of Quality Assurance of Higher Education in Sweden	169
---	-----

<i>I. Voloshyna</i> Educational Training Programs of Future Folklorists at Universities of Ukraine and the USA	179
---	-----

<i>N. Bakhmat</i> Home and Foreign Experience of Teaching Staff's Advanced Training ...	189
---	-----

Our authors	203
--------------------------	-----

УДК 378:577.357(075.8)

*Ганна Човпан,
Володимир Кнігавко,
Лілія Батюк*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ В МЕДИЧНИХ ВНЗ НА ПРИКЛАДІ РОЗДІЛУ «ІОНІЗУЮЧЕ ВИПРОМІНЮВАННЯ»

У даній роботі на прикладі розділу «Іонізуюче випромінювання» стисло охарактеризована ефективна методика викладання медичної та біологічної фізики на кафедрі медичної і біологічної фізики Харківського національного медичного університету (ХНМУ) з урахуванням вимог до підготовки сучасного фахівця з університетським дипломом, яка полягає не лише в поясненні викладачем матеріалу на семінарських заняттях, але і в навчанні студента першого курсу самостійно здобувати знання. При цьому на заняттях обов'язково підкреслюється роль квантової фізики в сучасних наукових розробках, а також увага акцентується на зв'язку фізики з профільюючими дисциплінами.

Що повинні винести студенти з розділу «Іонізуюче випромінювання»? У сучасній фундаментальній науці квантова фізика – основа сучасних фізичних досліджень. XX століття характеризується стрімким зростанням знань про світ загалом і мікросвіт зокрема, а XX століття це зростання лише прискорює. Величезна заслуга у пізнанні таких складних явищ належить квантовій фізиці. На квантовій фізиці базується розуміння явищ молекулярної, атомної, ядерної та суб'ядерної фізики. За ціле століття з моменту опису перших квантових явищ цей розділ трансформувався у фундаментальну теорію з глибоко розробленими математичними методами. Всі сучасні технології мають у своїй основі розробки, в основі яких лежить той чи інший розділ квантової фізики. Таким чином, незважаючи на складний математичний апарат, за допомогою якого виведені ті чи інші закономірності цього

розділу, до всіх курсів фізики сучасних вищих навчальних закладів входить фізика ХХ століття з тим або іншим ступенем деталізації.

На фізичних факультетах та інженерних спеціальностях квантова теорія вивчається в розділі «Атомна і ядерна фізика» у загальному курсі фізики. У медичних ВНЗ квантова фізика входить до курсу медичної та біологічної фізики у розділ «Медико-біологічне застосування квантово-механічних явищ». У медичних ВНЗ фізика, звичайно, не є профільною дисципліною, але в той же час беззаперечно уявляється значущою для подальшої професійної діяльності майбутніх медиків. Сучасному спеціалісту-медику необхідно не лише володіти практичними навичками у своїй вузькій спеціальності, але і мати велику теоретичну базу знань, володіти сучасним математичним апаратом для отримання необхідної інформації, обробки результатів вимірювань і їх інтерпретації, щоб мати можливість виходити на якісно новий рівень дослідження процесів, які протікають у живих організмах.

Водночас, оскільки, як уже зазначалося раніше, фізика не є профільною дисципліною, у студентів може складатися помилкове враження про її непотрібність, слабку застосованість до «справжньої», практичної діяльності медиків. Тому пошук нових ефективних методик викладання та навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, є пріоритетним напрямом у діяльності кафедри. Одним з ефективних варіантів активізації навчальної діяльності майбутніх медиків на заняттях із фізики, на наш погляд, є перебудова методики проведення занять, націлених на активну, напружену і систематичну роботу студентів впродовж усього періоду навчання. Ефективність такої методики, розробленої на нашій кафедрі, ми хочемо показати на прикладі розділу «Квантова фізика», однак вона може бути застосована абсолютно до будь-якої теми, що вивчається, для будь-якого розділу фізики.

Як структурований цей розділ? У курсі «Медична і біологічна фізика» розділ «Іонізуюче випромінювання» охоплює такі питання:

1. Основи квантової механіки. Теплове випромінювання.
2. Поглинальна і радіаційна спектроскопія. Люмінесценція. Елементи фотобіології.
3. Магнітно-резонансна спектроскопія. Вимушене випромінювання. Лазери.
4. Іонізуючі випромінювання. Рентгенівське випромінювання.
5. Інші види іонізуючих випромінювань. Дозиметрія.
6. Основи фотометрії.

Причому в структурі розділу на самостійне вивчення винесені теми 2, 3, 5, 6. На семінарське заняття винесені теми 1 і 3.

Для підготовки до семінарів і модульних контрольних робіт студентам необхідно оволодіти такими поняттями квантової механіки, як мікросвіт, мікрооб'єкти, актуальність вивчення цього розділу, зв'язок його з медициною [2, с. 128], [3, с. 531]. Студент повинен володіти основними поняттями квантової фізики, розуміти, що будь-яка мікрочастинка має хвильові властивості та характеризується хвильовою функцією, а також, що в атомах усі мікрочастинки можуть перебувати не в будь-яких станах, а лише в тих, які відповідають певним характеристикам. Обов'язковим є уточнення фізичного сенсу хвильової функції. Рівняння Шредінгера описує залежності хвильових функцій електронів у атомах від координат і часу. Достатнім для студента-медика буде простий запис рівняння Шредінгера без виведення, лише з уточненням, чим є стаціонарні стани частинки, що навіть у найпростіших атомних системах рішення рівняння можна отримати лише за деяких певних значень хвильової функції. Необхідно знати також, що таке квантові числа, а також принцип Паулі та співвідношення невизначеності Гейзенберга.

Практичні заняття в ХНМУ відбуваються за такою схемою:

1. Вступне слово викладача, актуалізація вивченої на лекції теми (5 хвилин).
2. Написання тестової роботи. Тестова робота містить п'ять питань із чотирма варіантами відповідей і розрахована на десять хвилин.
3. Перевірка тестової роботи й оголошення попередніх оцінок (5 хвилин).
4. Розбір поточної теми, розбір типових помилок студентів, рішення задач (65 хвилин).
5. Узагальнення вивченого матеріалу, оголошення остаточних оцінок студентам (5 хвилин).

На відміну, наприклад, від Е. Семенюк [5, с. 134], ми пропонує тестову роботу проводити на початку семінарського заняття. Чому так? Відповідно до сучасних вимог до освітнього процесу, студент повинен на занятті не отримувати готові знання від викладача, він, перш за все, вчиться працювати самостійно. Готуватися до семінарського заняття, повторювати теорію, осмислювати її. Роль викладача, звичайно ж, не зводиться лише до контролюючих дій, інакше його легко міг би замінити комп'ютер, але викладач може розширити і поглибити знання, отримані самостійно в ході підготовки до семінару, систематизувати їх із групою студентів, допомогти їх цілісно осмислити, а

також відповісти на питання, які виникають у процесі підготовки до семінарського заняття. Така схема проведення заняття обґрунтована таким чином: щоб не відбувалася «накачка» студента знаннями, теоремами і фактами, головна мета навчання майбутнього фахівця з університетським дипломом – це можливість дослідження і самостійного отримання нових знань.

Окремо зупинимося на кількості годин, необхідних для самостійного навчання. Відповідно до Болонського процесу, до якого активно приєднується Україна останні півтора десятка років, основною концепцією навчання у ВНЗ є підготовка фахівця, здатного мислити творчо й ініціативно, а також самостійно, з підтримкою викладача, поповнювати свій багаж знань. Тому в навчальний план вводиться додатковий час на самопідготовку студентів, якій відводиться від однієї до двох третин загального часу, відведеного на навчання. Позасемінарська і позалекційна робота готує майбутніх фахівців до подальшої самостійної роботи, розвиває їх творчі здібності та прагнення до самовдосконалення. Яким чином це реалізується на кафедрі медичної і біологічної фізики ХНМУ? На практичному занятті відповідно до теми «Медико-біологічні застосування квантово-механічних явищ» студенти приходять із заповненим робочим зошитом на друкованій основі [4, с. 104], попередньо повторивши такі поняття, як рівняння Шредінгера, хвильова функція, які поняття є основними в сучасній квантовій механіці, а також що таке головні квантові числа і принцип Паулі.

У ході практичного заняття розбираються такі завдання, як знаходження довжини хвиль де Бройля для маленької кульки й електрона, знаходження кінетичної енергії електрона, знаючи довжину його хвилі, прискорення напругою протона.

Окремим підрозділом цієї теми є рішення задач на енергетичну світність, спектр теплового випромінювання. Ще раз актуалізуються відомі студентам зі школи і розширені в ході підготовки до занять поняття чорних і сірих тіл. У робочому зошиті заповнюються такі визначення, як спектральна щільність енергетичної світності, її одиниці виміру, коефіцієнт поглинання. Обов'язковими в будь-якому курсі фізики є завдання. На семінарському занятті вирішуються завдання на закон Стефана-Больцмана, закон зміщення Віна, визначення довжини хвилі, що відповідає максимуму спектральної щільності енергетичної світності різних джерел теплового випромінювання, таких як людське тіло, спіраль електричної лампочки, атомної бомби тощо. На відміну від студентів інженерних спеціальностей, у структуру проведення за-

няття не було введено завдання на рішення рівняння Шредінгера (наприклад, потенційна яма). Це визнано недоцільним, оскільки краще виділити час на забезпечення зв'язку знань із фізики безпосередньо з їх майбутньою спеціальністю – медициною.

У кінці заняття для узагальнення та систематизації знань у робочому зошиті заповнюються тестові завдання на теоретичні питання, відповідно до досліджуваної в ході семінару теми.

Оскільки одним із факторів, що забезпечують успішне засвоєння матеріалу, що вивчається, є інтерес самих студентів до предмета, на перший план виходить мистецтво педагога привернути увагу учнів, що особливо цінне там, де предмет є непрофільним. Тому окремим і дуже суттєвим моментом у плані підвищення мотивації до вивчення розділу квантової фізики є акцентування уваги першокурсників на її медичних аспектах. У цьому сенсі квантові явища є досить вдячною темою, оскільки сучасні технології, пов'язані, наприклад, із лазерним впливом, вже широко використовуються в медицині та мають величезний потенціал для досліджень. Крім того, оскільки квантова фізика – тема велика, відкривається широке поле для науково-дослідницької роботи зі студентами в рамках студентського наукового товариства. Так, у 2015-2016 навчальному році була підготовлена дуже цікава оглядова робота для студентської наукової конференції на тему актуальних аспектів лазерної медичної діагностики.

У ході семінарських занять увага студентів першокурсників звертається на основні особливості лазерного випромінювання в медичному аспекті: спрямованість і монохроматичність; можливість управляти тривалістю впливу; можливість плавної зміни в широких межах інтенсивності впливу; можливість зміни частотних характеристик впливу; широкі можливості оптичного управління процесами, у тому числі можливість організації зворотного зв'язку; широкий спектр механізмів впливу: теплового, фотохімічного, суто біофізичного, хімічного; простота доставки випромінювання; можливість безконтактного впливу, що забезпечує стерильність; можливість проведення безкровних операцій, пов'язана з тепловою і, отже, коагуляційною дією випромінювання.

Таким чином, підсумовуючи викладене, увага студентів ще раз акцентується на тому, що лазер є виключно точним, універсальним, зручним у використанні інструментом, який має не лише широке застосування в даний час, але і величезний ще не використаний потенціал.

Основні властивості лазерного випромінювання студенти заносять у робочий зошит. Також вони дають у зошиті відповіді на такі питан-

ня, як поняття індукованого випромінювання, інверсна заселеність рівнів, малюють схему енергетичних рівнів гелію і неону і пояснюють її. Оскільки медична та біологічна фізика – дисципліна не прикладна, для підвищення зацікавленості студентів обов'язково необхідно зупинитися на, як ми вважаємо, найважливішому розділі цієї теми – «Напрями використання лазера в медицині». Студенти заповнюють відповідні місця в робочому зошиті, а викладач разом із ними ще раз перелічує основні напрями використання лазера, наприклад, хірургія, мікрохірургічні операції, зокрема на очах, видалення невеликих пухлин, зварювання тканин, операції, що вимагають вибіркового впливу тощо.

Ще однією темою даного розділу, винесеною на семінарське заняття, є «Рентгенівське випромінювання». При підготовці до заняття студент заносить у робочий зошит відповіді на такі питання:

1. Що таке іонізуюче випромінювання?
2. Види іонізуючих випромінювань.
3. Що таке рентгенівське випромінювання?
4. Механізм виникнення гальмівного рентгенівського випромінювання.
5. Рентгенівська трубка.

У ході практичного заняття студенти виконують такі завдання:

1. Визначити короткохвильову межу гальмівного рентгенівського випромінювання при відомій напрузі між катодом і анодом рентгенівської трубки.

2. Визначити потік рентгенівського випромінювання при відомій напрузі в трубці та силі струму, а також відомому матеріалі, з якого зроблений анод.

3. У скільки разів енергія фотона рентгенівського випромінювання більша за енергію фотона із заданою довжиною хвилі?

Окремим пунктом стоїть вивчення застосування рентгенівського випромінювання в медицині. Особлива увага звертається на діагностичні можливості рентгенівського випромінювання, на суть методу флюорографії, межі застосування рентгенографії, сучасні методи діагностики, зокрема такі, як комп'ютерна томографія та її порівняльна характеристика з простою рентгенографією.

Яка ж у підсумку мета проведення будь-якого семінарського заняття? Глобальна мета – кожен студент повинен засвоїти досліджувану тему. Конкретною метою є перевірка, наскільки тема зрозуміла кожному студенту, що може бути виражено в підсумковій оцінці за заняття. Після обговорення на семінарі кожен студент отримує оцінку,

можливо, підкориговану після тесту в процесі обговорення теми заняття, таким чином, кожен був втягнутий у процес навчання. Найголовніше, крім вирішення завдань із біологічної фізики, здійснений зв'язок між медициною як спеціальністю, якій навчається студент, і фізикою як досліджуваним предметом, таким чином підвищується мотивація до її вивчення [1, с. 105].

Ще одним «бонусом» може бути зв'язок із другою дисципліною, що викладається на кафедрі медичної і біологічної фізики ХНМУ на 2 курсі, – медичною інформатикою. Для прикладу можна навести тему «Візуалізація медико-біологічних даних», де студенти узагальнюють і доповнюють відомості, отримані на 1 курсі в нашій темі, зокрема про метод простої рентгенографії, комп'ютерної томографії тощо.

Слід зазначити також, що для забезпечення ефективної семінарської та позасемінарської роботи студентів на кафедрі розроблений комплекс методичних розробок для семінарської та самостійної роботи студентів. До таких належить робочий зошит на друкованій основі, методичні розробки для студентів і викладачів, а також підручник із дисципліни, що вивчається. Наявність такого комплексу допомагає студенту як у підготовці до семінарів і модульних контрольних робіт, так і в систематизації отриманих знань.

Таким чином, у статті представлена ефективна методика викладання медичної та біологічної фізики на прикладі викладу квантових явищ, показана актуальна організація структури семінарського заняття. На нашу думку, подібна структура проведення семінарського заняття з фізики сприяє активній і плідній роботі студентів, завдяки якій всі студенти залучені у процес навчання, акцентована на зв'язок із профільюючими дисциплінами, що посилює інтерес студентів до вивчення фізики.

Посилання:

1. *Боцьева, Н. И.* Преподавание физико-математических дисциплин в медицинском вузе / *Н. И. Боцьева, И. Ф. Боцьев* // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2012. — № 69. — Т. 5. — С. 104-108.
2. *Медицинская и биологическая физика : В 2 книгах : учебник для студентов / О. И. Антюфеева, Л. В. Батюк, М. А. Бондаренко и др.; под ред. проф. В. Г. Книгавко.* — Харьков : ХНМУ, 2013. — Кн. 2. — 190 с.
3. *Медицинская и биологическая физика. Рабочая тетрадь : рабочая тетрадь для иностранных студентов, обучающихся на русском языке : в 2 частях / В. Г. Книгавко, О. В. Зайцева, М. А. Бондаренко.* — Харьков : ХНМУ, 2013. — Ч. 2. — 130 с.

4. Медична і біологічна фізика : навчальний посібник для студентів, які навчаються англійською мовою : в 2 ч. / В. Г. Книгавко, О. В. Зайцева, М. А. Бондаренко. — Харків : ХНМУ, 2012. — 556 с.
5. Семенюк, Е. А. О методике преподавания физики в медицинском вузе // Молодой ученый. — 2011. — № 4. — Т. 2. — С. 134-136.

References (transliterated and translated):

1. Botsieva, N. I. & Botsiev I. F. Prepodavanie fiziko-matematicheskikh distsiplin v meditsinskom vuze (Teaching physical and mathematical subjects at medical school) // News of Volgograd State Pedagogical University, 2012. No 69. Vol. 5, P. 104-108 [in Russian].
2. Meditsinskaya i biologicheskaya fizika. V 2 knigah : Uchebnik dlia studentov / O. I. Antiufeeva, L. V. Batiuk, M. A. Bondarenko et al.; V. G. Knigavko (ed.). (Medical and biological physics : Textbook in 2 books). Kharkov, 2013, Book 2, 190 p. [in Russian].
3. Meditsinskaya i biologicheskaya fizika. Rabochaya tetrad' : rabochaya tetrad' dlia inostrannyh studentov, obuchaiushchihsia na russkom yazyke: v 2 chastiah / V. G. Knigavko, O. V. Zaitseva, M. A. Bondarenko. (Medical and biological physics. Exercise book for students studying the subject in Russian). Kharkov, 2013, Part 2, 130 p. [in Russian].
4. Medychna i biolohichna fizyka : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv, yaki navchaiutsia anhliiskoiu movoiu : v 2 ch. / V. H. Knihavko, O. V. Zaitseva, M. A. Bondarenko. (Medical and biological physics. Textbook for students studying the subject in English). Kharkiv, 2012, 556 p. [in Ukrainian].
5. Semeniuk, E. A. O metodike prepodavaniya fiziki v meditsinskom vuze (On the method of teaching physics at medical school). // Young Scientist, 2011, No 4, Vol. 2, P. 134-136 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 16.05.2016

Г. Човпан, В. Книгавко, Л. Батюк

Особливості методики викладання медичної і біологічної фізики в медичних ВНЗ на прикладі розділу «Іонізуюче випромінювання»

У статті на прикладі розділу «Іонізуюче випромінювання» охарактеризована ефективна методика викладання медичної та біологічної фізики на кафедрі медичної і біологічної фізики Харківського національного медичного університету з урахуванням вимог до підготовки сучасного фахівця з університетським дипломом, яка полягає не лише в поясненні викладачем матеріалу на семінарських заняттях, але і в навчанні студента першого курсу самостійно здобувати знання. Обґрунтовується роль квантової фізики в сучасних наукових розробках, також увага акцентується на зв'язку фізики з профільюючими дисциплінами. Наводиться методика проведення семінарського заняття на прикладі розділу «Іонізуюче випромінювання». Дана методика пере-

носить чільну роль у навчанні з викладача як лектора і вчителя на студента як суб'єкта, який самостійно отримує знання. Така методика підвищує ефективність навчання, розвиває творчі здібності студентів, їх здатність до самовдосконалення як майбутніх фахівців з університетським дипломом нового століття.

Ключові слова: методика викладання фізики в медичних ВНЗ, квантова фізика.

H. Chovpan, V. Knihavko, L. Batiuk

Methodical Features of Teaching Medical and Biological Physics at Medical Schools with «Ionizing Radiation» Chapter as an Example

In this paper, with the example of section «Ionizing radiation» the authors describe an effective method for teaching medical and biological physics at the Department of Medical and Biological Physics of Kharkov National Medical University, taking into account the requirements for the preparation of a modern specialist with a university degree, which is not only a teacher explaining the material in seminars but the first-year student learning to acquire knowledge independently. The authors substantiate the role of quantum physics in the modern scientific research and focus on communication with physics majors. The technique of carrying out seminars on the example of the section «Ionizing radiation» is described. This procedure carries a major role in training with the teacher as a lecturer and a teacher to the student as a person who learns independently. This technique increases the effectiveness of training, develops students' creative abilities, and their ability to self-improvement as future professionals with a university degree of the new century.

Key words: technique of teaching physics at medical schools, quantum physics.

Рецензент – кандидат психологічних наук,
доцент І. О. Зуєв

УДК 811.161.2'373.421'38

*Надія Горбач,
Тетяна Здіховська*

ВИКОРИСТАННЯ СИНОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ

Професійне мовлення завжди було важливим чинником становлення особистості, її культури загалом і фахової зокрема. Будучи функціональним різновидом української літературної мови, мова професійного спілкування обслуговує представників певної галузі виробництва та роду занять і є сукупністю всіх мовних засобів, якими послуговуються у професійно обмеженій сфері комунікації з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері [7, с. 17].

Культура професійного мовлення – це один із вагомих чинників у налагодженні професійних контактів, а також засіб самовираження, а подекуди – й впливу на оточуючих. Якщо людина – фахівець у певній галузі, то вона повинна підтверджувати це своїм виглядом, поведінкою, манерою спілкуватися, адже виправити перше враження про фахову придатність і загальну ерудицію досить важко. Не остання роль тут відводиться професійному мовленню, бо ж саме за ним, а для деяких спеціальностей (вчителі, викладачі, перекладачі, журналісти, диктори тощо), насамперед, за ним, і здійснюється перше враження про людину – професіонала своєї справи. Сьогодні, коли наука і техніка не стоять на місці, а перелік професій дуже швидко поповнюється новими, гостро стоїть питання фахового мовлення високої якості. Можна сказати, що саме воно є візитною карткою самого представника тієї чи іншої професії.

Свого часу Б. Антоненко-Давидович зауважив, що мова – «...це щось далеко більше за механічний зв'язок між людьми, це – відбиток свідомості людини, це – прояв її. З того, як говорить та чи та людина, можна уявити собі загальний розвиток цієї людини, її освіту й культурний рівень. Що культурнішою є людина, то розвиненішою є її мова» [1, с. 8].

Дуже часто на допомогу мовцеві у якнайточнішому та якнайдоречнішому висловленні своїх думок приходять використання синонімів. Адже саме цей різновид лексики допомагає врахувати індивідуальні та професійні якості співрозмовника, його інтелектуальні можливості та стилістичні особливості мовлення.

Професійне мовлення та його культура уже неодноразово ставали об'єктом досліджень багатьох учених, серед яких – С. Шевчук, І. Клименко, Н. Станкевич, З. Мацюк, Т. Кияк, О. Кретьова, Н. Бабич, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Михайлюк. Питанням використання синонімії у різних галузевих термінологіях займалися О. Мартиняк, Н. Овчаренко, Н. Корнодудова, С. Дорошенко, В. Лисенко, О. Польщикова та ін. Однак питання синонімії у фаховому мовленні окреслюється переважно в загальних рисах і входить у зміст підручників української мови за професійним спрямуванням. Є розвідки, що стосуються використання синонімів у термінологіях різних наук, проте широке питання синонімічної лексики у професійному спілкуванні й досі залишається висвітленим недостатньо, що й зумовило вибір тематики нашого дослідження.

Мета статті – розглянути роль синонімів у фаховому мовленні. Завдання розвідки – з'ясувати доцільність використання семантичних, стилістичних, семантико-стилістичних і абсолютних синонімів у професійному спілкуванні.

Особливості фахового мовлення зумовлені його метою, конкретною ситуацією, особистісними рисами комуніканта і реципієнта (мовна компетенція, вік, освіта, рівень інтелектуального розвитку). Залежно від ситуації та мети спілкування доречно та правильно добирати різноманітні мовні засоби висловлення думки [7, с. 17]. Саме такі чинники і зумовлюють відбір синонімічної лексики для професійного спілкування.

Лінгвістичний термін «синоніми» має грецьке походження й окреслюється у виданнях сучасної української літературної мови як «слова, які мають близьке або тотожне значення, але відрізняються звучанням» [6, с. 124]. Відтак їх використання у мовленні, зокрема у професійному, має важливе значення. Це пов'язано з прагненням уникнути повторів однакових слів, стилістичним маркуванням різних лексем, уточнювально-посилювальною функцією синонімів, доцільністю використання власне українських чи іншомовних слів. Дуже часто незнання синонімічних можливостей слова призводить до грубих помилок у професійному мовленні, коли два слова, близькі за значенням, поєднуються в одне словосполучення (*передовий авангард, хронометраж часу, вільна вакансія, прейскурант цін, коаліційне об'єднання, подарувати презент, моя автобіографія* тощо).

Найчастіше у фаховому спілкуванні використовують лексичні синоніми, серед яких розрізняють стилістичні, семантико-стилістичні,

семантичні й абсолютні. Розглянемо роль кожної з цих груп синонімів у професійному мовленні.

Так, абсолютні синоніми (їх ще називають безвідносними) – це слова, що лексично однозначні, однак можуть різнитися стилістично [3, с. 167]. Такі слова, як правило, мають абсолютно тотожне значення (*алфавіт, абетка, азбука; буква, літера*), однак або є запозиченнями чи транслітераціями з різних мов, або ж це українське й іншомовне слова, які називають одне й те ж саме поняття. Для професійного мовлення такі синонімічні лексеми дуже зручні, адже, в першу чергу, дозволяють уникнути повторів, урізноманітнити висловлювання та продемонструвати власну компетентність у певній галузі.

Використання абсолютних синонімів у фаховому мовленні зумовлюється й такими чинниками, як доступність, зрозумілість і сприйнятність для певної аудиторії. Досить часто одна з синонімічних одиниць може бути простішою за своєю структурою чи походженням, що й зумовлює її вибір мовцем у конкретній ситуації. Так, синоніми *слово* і *лексема* різняться сферою застосування: перший використовується у шкільній програмі, другий – більш характерний для вишівської. Прикладів такої диференціації абсолютних синонімів достатньо: *уподібнення звуків, асиміляція звуків; словотвір, деривація; однаковий, тотожний; значення, семантика; неозначена форма дієслова, інфінітив* тощо.

Семантичні синоніми важливі тим, що кожне зі слів синонімічного ряду має певний значеннєвий відтінок [6, с. 124]. Таких слів у мові найбільше. Для прикладу, кожне зі слів синонімічного ряду *мужній, безстрашний, сміливий, хоробрий, відчайдушний* має свій смисловий відтінок. Такі синоніми дозволяють зробити фахове мовлення яскравим і багатогранним, дають можливість підібрати саме ту мовну одиницю, котра якнайточніше втілить зміст сказаного.

Різняться синоніми і за своїм стилістичним використанням. Слова *хвилюватися, турбуватися, переживати* відрізняються тим, що перші два стилістично нейтральні, а останнє – стилістично марковане, адже використовується переважно у розмовному стилі. Стилістична диференціація схожих слів важлива для професійного спілкування, адже надає можливості їх використання у різних стилях мови. Для фахового мовлення в основному властиві офіційно-діловий і науковий стилі, однак деякі спеціальності активно користуються публіцистичним і художнім. Стилістичні синоніми якраз і дозволяють підібрати ту лексичну одиницю, яка буде найактуальнішою та найдоцільнішою для використання у певному стилі мовлення. До стилістично

маркованих синонімів можна віднести такі слова: *представляти, репрезентувати; диктор, ведучий; називати, номінувати, окреслювати; раціональний, розумний; професія, ремесло, фах; стаття, публікація, розвідка, дослідження* та ін.

На думку П. Дудик, стилістичне використання синонімів дає змогу висловлюватись одночасно і точно, і по-художньому, в багатьох випадках надає сказаному, написаному потрібного емоційного навантаження, є показником широких художньо-творчих та стилістичних можливостей мови [3, с. 169].

Ще однією групою є семантико-стилістичні синоніми – слова, які різняться і значеннєвими, і стилістичними відтінками. Такі синоніми також мають широкі можливості для використання у професійному мовленні. Для прикладу, кожен синонімічний ряд має стрижневе слово, яке у словниках синонімів подається першим: ***кваліфікований*** – *вправний, умілий, досвідчений, напрактикований, натренований, професійний, фаховий, високоякісний; своєрідний* – *характерний, специфічний, особливий, оригінальний, самобутній; об'єднувати* – *з'єднувати, зводити, згуртовувати, інтегрувати; категоричний* – *безумовний, рішучий, безапеляційний, різкий* тощо.

Усі синонімічні ряди об'єднані спільним основним значенням, але водночас кожен із них індивідуально неповторний своїм семантико-стилістичним відтінком, через що може неоднаково виявляти себе у різних стилях мови [3, с. 166]. У професійному мовленні точності семантики слів надається неабияке значення, саме тому доцільно використовувати різні слова на позначення одного й того ж поняття залежно від стилю, мети, призначення спілкування тощо. Так, слова *авторитетний, кваліфікований* та *ерудований* є семантико-стилістичними синонімами, серед яких *авторитетний* має значення впливовий, поважний; *кваліфікований* – досвідчений, той, що має високий рівень кваліфікації; *ерудований* – вчений, той, що має глибокі знання у певній галузі науки. Використання кожного з них у фаховому мовленні має певні умови. Таких синонімічних ресурсів в українській мові безліч, однак дуже часто, аби використати їх правильно у фаховому спілкуванні й уникнути стилістичних помилок, мовцям доводиться звертатися до словника синонімів.

Досить популярним у наш час стає використання у мовленні т. зв. відроджуваних синонімів – лексем, які певний час знаходились у пасивному вжитку, але поступово повертаються, «відроджуються» та входять до активного словника мовців. Їх використанню сприяють за-

соби масової інформації, а подекуди – прагнення мовців зробити своє мовлення оригінальним та надати йому певного колориту. Серед відроджуваних синонімів є такі, що використовуються досить давно, а їх значення не викликає жодних непорозумінь. Так, тривалий час використовуються у професійному та повсякденному мовленні слова *крамниця, часопис, майдан, мапа* тощо. Значення ж інших відроджуваних синонімів ще й досі відоме обмеженому колу мовців, що пов'язане із їх професією та родом діяльності. Серед таких синоніми *книгозбірня – бібліотека; летовище – аеропорт; світлина – фотокартка; прямовисний – вертикальний; поземний – горизонтальний; робітня – майстерня* та ін. Перелік відроджуваних синонімів наводять автори підручника «Українська мова за професійним спрямуванням» М. Плющ, С. Бевзенко, Н. Грипас та ін. [7, с. 30].

Окремої уваги у лексиконі українців вартує місце слів-синонімів іншомовного походження. Останнім часом професійне мовлення потерпає від їх надмірного використання. Дуже часто мовці надають перевагу запозиченим словам, цим самим намагаючись надати мовленню престижного статусу та вигляду, тоді як майже у кожного з чужомовних слів є свій український відповідник. Подекуди використання запозиченої лексики буває необґрунтованим, а іноді навіть межує зі зловживанням і псує стиль професійного спілкування.

Про те, що слова іншомовного походження заповнили фахове мовлення українських громадян, свідчать уже хоча б теле- та радіоресурси, інтернет. Представники різних професій надають перевагу запозиченій лексиці, все частіше можна почути такі слова, як *тінейджер, кредит, номінація, екстраординарний, кастинг, репродукувати, прерогатива, легітимний, еквівалентний*, тоді як їх можна замінити на українські синоніми *підліток, позика, назва, особливий, відбір, відтворювати, перевага, законний, однаковий*.

З іншого боку, обійтися без слів іншомовного походження у сучасному фаховому спілкуванні ми не можемо. Адже переймаючи з-за кордону передові науково-технічні та культурні здобутки, ми закономірно переймаємо їхні назви [2, с. 28]. Дослідники стверджують, що синоніміка української мови швидкими темпами збагачується запозиченими словами (*збирати – акумулювати, занепад – деградація, розподілення – стратифікація, різнорідний – гетерогенний, згущувати – конденсувати*), тому правильне й доречне використання слів іншомовного походження у професійному мовленні потребує знань синонімічних можливостей слів [2, с. 29].

Отже, синонімічні сполуки – важлива складова лексикону мовців фахової сфери, використання різних їх видів допомагає точно та влучно передати думку, продемонструвати власну ерудованість і освіченість. Використання синонімів не просто збагачує професійне мовлення, іноді це необхідність, яка зумовлюється метою та завданнями спілкування.

Лексичні ресурси української мови надзвичайно багаті, що й дозволяє використовувати у фаховому мовленні різні види синонімів. Так, допомогти фахівцям різних галузей у побудові висловлювань можуть абсолютні, семантичні, стилістичні та семантико-стилістичні синоніми. Поповнюються у наш час синонімічні ряди й переліком відроджуваних синонімів і слів іншомовного походження. Їх функції у фаховому спілкуванні в основному зумовлені прагненням уникнути повторів, урізноманітнити контекст, зробити висловлювання більш точним і доречним, врахувати особливості конкретної мовленнєвої ситуації, уточнити, підсилити чи деталізувати сказане. Відтак нехтувати такими корисними ресурсами мови ми просто не маємо права.

Пропонована розвідка може послужити початком подальших досліджень ролі синонімів у професійній сфері мовлення. Вона стане у нагоді як для спеціалістів-філологів, так і для більш широкої аудиторії фахівців, які прагнуть удосконалити своє вміння викладу думок.

Посилання:

1. *Антоненко-Давидович, Б.* Як ми говоримо / *Б. Антоненко-Давидович.* — К. : Либідь, 1991. — 256 с.
2. *Гарбар, І. В.* Особливості вживання іншомовних та питомих слів у фаховому мовленні менеджера / *І. В. Гарбар, А. І. Гарбар, Л. І. Петрович* // Гуманітарний вісник НУК. — Миколаїв : НУК, 2014. — Вип. 7. — С. 27-30.
3. *Дудик, П. С.* Стилістика української мови : навчальний посібник / *П. С. Дудик.* — К. : Вид. центр «Академія», 2005. — 368 с.
4. Прикладне термінознавство / [за ред. *В. В. Дубчинського* та *Л. А. Васенко*]. — Х. : НТУ «ХПІ», 2013. — 146 с.
5. Словник синонімів української мови : У 2-х т. — К. : Наукова думка, 2001.
6. Сучасна українська літературна мова : підручник / [*М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Гринас* та ін. ; за ред. *М. Я. Плющ*]. — К. : Вища шк., 2009. — 430 с.
7. *Шевчук, С. В.* Українська мова за професійним спрямуванням : підручник [2-ге вид., виправ. і допов.] / *С. В. Шевчук, І. В. Клименко.* — К. : Алерта, 2011. — 696 с.

References (transliterated and translated):

1. *Antonenko-Davydovych, B.* Yak my hovorymo (How we speak). Kyiv, 1991, 256 s. [in Ukrainian].

2. *Harbar, I. V., Harbar, A. I., Petrovych, L. I.* Osoblyvosti vzhyvannia inshomovnykh ta pytomykh sliv u fakhovomu movlenni menedzhera (Features and specific use of foreign words in a manager's professional speech). // Humanitarian Bulletin of National University of Shipbuilding. Mykolaiv, 2014, Issue 7, P. 27-30 [in Ukrainian].
3. *Dudyk, P. S.* Stylistyka ukrainskoi movy : navchalnyi posibnyk (Stylistics of the Ukrainian language: Tutorial). Kyiv, 2005, 368 p. [in Ukrainian].
4. *Prykladne terminoznavstvo (Applied terminology)* / [Ed. by *V. V. Dubchynskiy & L. A. Vasenko*]. Kharkiv, 2013, 146 p. [in Ukrainian].
5. *Slovyk synonimiv ukrainskoi movy : U 2-kh t. (Ukrainian language dictionary of synonyms : In 2 volumes)*. Kyiv, 2001 [in Ukrainian].
6. *Suchasna ukrainska literaturna mova : pidruchnyk* / [*M. Ya. Pliushch, S. P. Bevzenko, N. Ya. Hrypas et al.*; ed. by *M. Ya. Pliushch*]. (Modern Ukrainian literary language : Textbook). Kyiv, 2009, 430 p. [in Ukrainian].
7. *Shevchuk, S. V. & I. V. Klymenko* Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam : pidruchnyk (Ukrainian language for professional purposes : Textbook). Kyiv, 2011, 696 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.05.2016

Н. Горбач, Т. Здіховська

Використання синонімічної лексики у професійному мовленні

Стаття окреслює актуальне питання використання синонімів у фаховому спілкуванні. Одним із завдань публікації є з'ясування ролі семантичних, стилістичних, семантико-стилістичних і абсолютних синонімів у професійній сфері спілкування. Розвідка звертає увагу на широкі можливості синонімії у плані точності та конкретності професійного мовлення, використання різноманітних мовних конструкцій, щоб уникнути повторів слів. Розкривається питання стилістичного використання синонімів, а також їх можливостей у різних функціональних стилях мови. Автори акцентують на доцільності використання власне українських відповідників замість іншомовних лексем. Автори статті роблять висновок, що синонімічні сполуки – важлива складова лексикону мовців фахової сфери, використання різних їх видів допомагає точно та влучно передати думку, продемонструвати власну ерудованість і освіченість. Використання синонімів не просто збагачує професійне мовлення, іноді це необхідність, яка зумовлюється метою та завданнями спілкування. Лексичні ресурси української мови надзвичайно багаті, що й дозволяє використовувати у фаховому мовленні різні види синонімів.

Ключові слова: фахове мовлення, професійне спрямування, синоніми, лексика, іншомовні слова, культура мовлення.

N. Horbach, T. Zdikhovska

Using Synonymic Vocabulary in Professional Communication

The article underlines the actual question of using synonyms in professional communication. One of the objectives of the paper is to ascertain the role of semantic, stylistic, semantic and stylistic, absolute synonyms in the professional field of communication. It pays attention to the wide abilities of synonyms in terms of accuracy and specificity of professional communication, and the use of different language constructs to avoid the repetition of words. It also reveals the question of synonyms stylistic usage, as well as their features in different functional styles of the language. The authors emphasize the usefulness of proper Ukrainian analogues instead of foreign lexemes. The authors conclude that synonymous compound is an important component of professional lexicon and the use of their different kinds helps people convey the idea exactly and accurately, as well as show own erudition and education. The use of synonyms not only enriches the professional communication, sometimes it is a necessity caused by the purpose and objectives of the communication. Lexical resources of the Ukrainian language are extremely rich, and that allows using different types of synonyms in the professional communication.

Key words: professional communication, professional direction, synonyms, vocabulary, foreign words, communicational culture.

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

УДК 376.68:316.776

Юлія Томчаковська

НОВІТНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Активне використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій вирішально вплинуло на всю систему освіти, зачепивши її зміст, форми і методи навчання, що привело до зміни вимог як до сучасного викладача, так і до студента.

У даній статті розглянуто різноманітні мультимедійні ресурси для професійно орієнтованого вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю, принципи дистанційного навчання та використання систем електронного тестування студентів-економістів, засоби формування лінгвістичних навичок і вмінь аналітичного читання англійськомовних економічних Інтернет-видань.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства мультимедійні технології є просто необхідними.

Існує велика кількість робіт, присвячених проблемам розробки і впровадження інноваційних методик у процес навчання іноземних мов, аналізу позитивних і негативних моментів новітніх підходів у порівнянні з традиційними (Л. Сажко, Л. Маслак, Є. Тимченко, Т. Трофимішина, О. Чевичелова, А. Чуфарлічева та ін.). Одним зі шляхів можливого поліпшення навчання іноземній мові у вищих навчальних закладах є використання новітніх інформаційних технологій навчання. Новітні мультимедійні засоби навчання відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навичок, змогу реалізувати принципово нові форми і методи навчання [3].

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Акцентуємо увагу на тому, що комп'ютери значно розширюють можливості викладачів, сприяють індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів, а також дають змогу максимально адаптувати процес навчання до їхніх індивідуальних особливостей. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного

розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі цього типу є інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо. Застосування комп'ютерів на практичних заняттях з іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу, засвоюється значно більша кількість матеріалу, ніж за традиційного навчання [3].

Серед усієї різноманітності методичних прийомів використання комп'ютерних технологій Л. Скалій пропонує п'ять найкорисніших для навчання іноземної мови студентів ВНЗ.

1. Управління навчальним процесом, що дає змогу викладачеві реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у навчанні, використовуючи вправи і завдання, дібрані з великої кількості Інтернет-сторінок.

2. Комп'ютерні технології як джерело інформації. Інтернет дає можливість як викладачам, так і студентам отримати доступ до наукових текстів, текстів економічного характеру, газет, журналів, словників, підручників тощо. Нині в Інтернеті накопичено майже три мільйони web-сторінок, створених професіоналами світу в сфері викладання іноземних мов, особливо для студентів економічних спеціальностей. Основним правилом під час побудови нового освітнього середовища можна вважати дотримання принципу психолого-педагогічної доцільності застосування мультимедійних технологій. З погляду педагогічної доцільності це означає, що мультимедійні технології передбачається розглядати лише як інструмент, засіб підвищення ефективності та подальшої оптимізації процесу навчання, а не як його мету, яка за будь-яку ціну має бути досягнута.

Дуже важливо не забувати про головну мету вивчення іноземної мови – оволодіти нею та вміти цією мовою спілкуватися. Саме тому все значущішою стає схильність до посилення комунікативної спрямованості процесу навчання, зіставлення і наближення до справжнього спілкування у житті. Вважається, що головною складовою сучасного уроку англійської та німецької мов має бути комунікативність. Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, які поєднують комунікативні й пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних за-

кладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (*learner-centered lessons*), цілеспрямованість і змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [2, с. 158-164].

Проаналізувавши характерні особливості впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес, виокремимо такі переваги інтерактивного навчання:

- 1) встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- 2) студенти мають можливість бути незалежнішими і впевненішими у собі;
- 3) викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки;
- 4) студенти отримують можливість подолати страх перед мовним бар'єром;
- 5) викладач не домінує;
- 6) кожен студент залучений до роботи, має певне завдання;
- 7) слабші студенти можуть отримати допомогу від сильніших;
- 8) студенти можуть використовувати свої знання і досвід, набутий раніше.

Мультимедійні технології навчання надають можливості викладачеві для досягнення дидактичної мети – застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто проектувати навчальне середовище [4].

Також комп'ютер бере на себе значну частину рутинної, тривалої для викладача роботи, вивільняючи йому час для творчої роботи. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань.

Застосування комп'ютерів на практичних заняттях з іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу, засвоюється значно більша кількість матеріалу, ніж за традиційного навчання. Крім того, цей матеріал закріплюється міцніше. Комп'ютер забезпечує і всебічний контроль за навчальним процесом. При використанні комп'ютера для контролю досягається і більша об'єктивність оцінки, оскільки відбувається одночасна перевірка знань усіх студентів [5].

Застосування мультимедійних засобів навчання у системі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах педагогічно доцільне.

Мультимедійні засоби подання навчального матеріалу можна віднести за частиною функцій, які ними підтримуються, до засобів унаочнення нового покоління. Для визначення місця мультимедійних засобів навчання у системі засобів навчання і в навчальному процесі слід враховувати їх педагогічно доцільне застосування, яке:

- 1) сприяє розвитку у студентів наочно-образного мислення;
- 2) стимулює увагу (мимовільну і довільну) на етапі подання навчального матеріалу;
- 3) сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- 4) дає змогу пов'язати теоретичні питання, що вивчаються, з практикою;
- 5) створює можливості для моделювання процесів і явищ;
- 6) дає змогу в найдоступнішій формі систематизувати і класифікувати явища, що вивчаються, із застосуванням схем, таблиць, спеціальним чином форматowanego тексту тощо;
- 7) сприяє формуванню мотивації навчання, підвищує інтерес до навчання, створює установки на ефективне навчання;
- 8) дає змогу досить швидко і просто оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання і групою (класом) у цілому.

Також розвиток інформаційно-комунікативних технологій та Інтернету зумовлює необхідність впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів економічного спрямування SMART-технологій. Основою ефективності використання технології SMART є набір програмного забезпечення для інтерактивної дошки, яке включає різноманітні функції та інструменти роботи. Така технологія дозволяє створювати презентації, слайд-кадри, розмір яких відповідає розміру екрану. На цих кадрах розміщуються малюнки, тексти, інші об'єкти, які можуть змінюватися за розміром, копіюватися, ставати прозорими, повертатися тощо. Такі розроблені проекти надалі можуть бути впроваджені в роботу реального підприємства [1, с. 3-6].

До позитивних сторін застосування SMART-технологій у навчальному процесі відносяться:

- 1) можливість їх використання під час викладання різних дисциплін;
- 2) висока ефективність засвоєння знань;
- 3) підвищення інтересу до навчання у студентів;
- 4) сучасність технологій і розуміння та сприймання їх студентами як природної складової молодих людей, що робить їх життя зручним інструментом для розвитку творчого потенціалу;
- 5) легкість поєднання Smart-технологій із комунікативним підходом до викладання іноземних мов.

Згідно з концепцією SMART-освіти, сучасний навчальний курс набуває нових характеристик. Він має одночасно і забезпечити якість навчання, і мотивувати студента до вивчення іноземної мови. Зацікавити сучасного студента, який має доступ до численних електронних матеріалів, простим текстовим підручником практично неможливо. Необхідно створювати розробки всіх навчальних заходів із курсу, які будуть зацікавлювати студента, спонукаючи його до творчої та наукової діяльності. Навчальні курси мають бути інтегрованими, тобто містити в собі як мультимедійні фрагменти, так і зовнішні електронні ресурси [4].

Отже, ресурси мережі Інтернет є безцінною і неосяжною базою створення інформаційного середовища для освіти та самоосвіти людей, задоволення їх професійних і особистих інтересів і потреб. Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання, дозволяючи тренувати різні види мовленнєвої діяльності, вони допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні уміння та навички, створювати комунікативні ситуації. Використовуючи Інтернет-ресурси в навчальному процесі, викладач повинен ретельно продумувати свої цілі, оскільки безсистемне використання Інтернет-ресурсів навряд чи дасть бажаний результат. Поєднання традиційних методів навчання з новітніми технологіями робить навчальний процес студента-економіста більш гнучким і динамічним та сприятиме позитивному результату.

Посилання:

1. *Кремень, В. Г.* Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства / *Кремень В. Г.* // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. — Львів : ЛДУ БЖД, 2006. — С. 3-6.
2. *Павленко, О. О.* Технології навчального проектування та їх використання в курсі «Основи економічних знань» / *О. О. Павленко* // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. — К. : НТУУ – КПІ; ІВЦ «Політехніка», 2009. — № 3 (27). — С. 158-164.
3. *Петкова, М. І.* Формування інноваційного середовища під час навчання іноземним мовам / *М. І. Петкова* // Збірник наукових праць. — Донецьк, 2010. — С. 12-14.
4. *Петрушенко, О. О.* Застосування мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю / *О. О. Петрушенко* та ін. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://undip.org.ua/upload/iblock/444/5_07.pdf
5. *Щаннікова, Л. М.* Особливості застосування мультимедійних технологій на уроках іноземної мови / *Л. М. Щаннікова* // Збірник наукових праць Запорі-

зького національного університету. — Запоріжжя, 2008. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.confcontact.com/2009specpr/shanni.php>

References (transliterated and translated):

1. *Kremen, V. H.* Informatsiyno-komunikatsiyni tehnolohii v osviti i formuvannia informatsiynoho suspilstva (Information and communication technologies in education and the formation of information society). // Information and communication technologies in education and the formation of information society : Experience, problems and prospects : Collected works.— Lviv, 2006, P. 3-6 [in Ukrainian].
2. *Pavlenko, O. O.* Tekhnolohii navchalnoho proektuvannia ta yih vykorystannia v kursy «Osnovy ekonomichnyh znan» (The technologies of training design and their use while studying «Basics of economics» course). // Bulletin of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogy: Collected works, 2009, No 3 (27), P. 158–164 [in Ukrainian].
3. *Petkova, M. I.* Formuvannia innovatsiynoho seredovyscha pid chas navchannia inozemnym movam (The formation of innovative environment during the process of foreign languages teaching). // Collection of Scientific Works. Donetsk, 2010, P. 12-14 [in Ukrainian].
4. *Petrushenko, O. O.* et al. Zastosuvannia multymediynukh zasobiv navchannia u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh ekonomichnoho profilu (The use of multimedia techniques of teaching while teaching foreign languages at higher schools of economy). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://undip.org.ua/upload/iblock/444/5_07.pdf [in Ukrainian].
5. *Shchannikova, L. M.* Osoblyvosti zastosuvannia multymediynukh tekhnolohiy na urokakh inozemnoi movy (The peculiarities of the use of multimedia technologies during foreign language lessons). // Collection of Scientific Works of Zaporizhzhia National University, 2008. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.confcontact.com/2009specpr/shanni.php> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.05.2016

Ю. Томчаковська

Новітні інформаційно-комунікаційні технології

у формуванні іншомовних компетенцій студентів-економістів

У статті розглянуто, визначено і теоретично обґрунтовано формування іншомовних компетенцій студентів-економістів засобами новітніх інформаційно-комунікаційних технологій як важливого чинника підвищення якості професійної підготовки студентів майбутніх економістів. Проаналізовано сучасний підхід до визначення понять «інформаційно-комунікаційні технології» та «інформаційні технології». Також особливу увагу біло приділено компетентності викладачів при використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Автор робить висновок, що головним питанням сьогодення в системі освіти є опанування студентами вищих навчальних закладів умінь і

навичок саморозвитку та самовдосконалення особистості, що значною мірою досягається шляхом впровадження новітніх інформаційних технологій, організації процесу навчання. Такі технології навчання забезпечують гнучкість та інтеграцію різних типів мультимедійної навчальної інформації. Включаючись у навчальний процес, де використовуються інформаційно-комунікаційні технології навчання, студент економічного факультету стає суб'єктом комунікативного спілкування з викладачем, що сприяє розвитку його самостійності та творчості в навчальній діяльності. Використання інформаційних технологій є невід'ємною частиною навчання на практичних заняттях з іноземної мови для студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні технології, компетенція, формування іншомовних компетенцій, компетентність.

Yu. Tomchakovska

**Modern Information and Communication Technologies
in the Formation of Foreign Language Competencies
of Economic Department Students**

The formation of foreign language competencies of economic department students by means of modern information and communication technologies is studied, determined and theoretically-grounded in the given article. This process is considered to be an essential factor in increasing the quality of students' training program. The modern approach to such notions as «information and communication technologies» and «information technologies» is analyzed. Special attention in the article is paid to competencies of the teachers and the way they implement modern information and communication technologies. The author concludes that the main problem in the system of education nowadays is that students of higher education institutions should obtain skills and techniques of self-development and self-perfection, which, to a large degree, could be achieved by means of the introduction of modern information and communication technologies in the process of education. These technologies of education provide flexibility and integration of different types of multimedia educational information. Being involved in the studying process, where information and communication technologies of teaching are implemented, a student of economic department becomes the subject of communicative interaction with the teacher. The interaction stimulates the development of the student's independence and creativity in his/her studying activities. The use of information

technologies is an integral part of studying process during the foreign language lessons with the students of economic department.

Key words: information and communication technologies, multimedia technologies, key competences, the formation of foreign language competencies, competence.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник О. В. Палка

УДК 378.147.808

*Тетяна Корольова,
Катерина Олексій*

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мовний матеріал, засвоєний студентами-медиками у процесі вивчення іноземної мови, є не лише засобом спілкування, а також засобом набуття професійних знань, формування мовної (дискурсивної) компетенції. Тому актуальним є питання інтенсифікації навчального процесу, що передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок зміни якісних чинників, у першу чергу, шляхом напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості у процесі пізнавальної діяльності.

Останнім часом в українській лінгводидактиці дискурсивній компетенції приділено окрему увагу. До проблеми формування дискурсивної компетенції зверталися зарубіжні та вітчизняні учені (Н. Арутюнова, Н. Власенко, Н. Головіна, Ж. Горіна, Н. Єлухіна, М. Кенел, О. Кучеренко, О. Кучерява, Л. Мацько, М. Свейн, К. Сєдов, Ю. Степанов, С. Тер-Мінасова, М. Халлідєй та ін.), наголошуючи, що для побудови і розуміння дискурсу необхідними є лінгвістичні й екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів, елементи побудови дискурсів.

Таким чином, потреба у поглибленому вивченні означеної проблеми та об'єктивна значущість питання зумовили вибір мети нашої статті – обґрунтування дискурсивної компетенції майбутнього лікаря у процесі вивчення іноземної мови.

Поняття «дискурс» почало використовуватись у теорії навчання іноземних мов у 70-х рр. ХХ ст. та означало зв'язну послідовність речень або мовленнєвих актів, тобто корелювало з поняттям «текст». У сучасній педагогічній практиці дискурс визначається як «складне комунікативне явище, яке, окрім тексту, включає в себе екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, установки, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту» [2, с. 211].

Так, Ж. Горіна пропонує розглядати дискурсивну компетенцію як «здатність розуміти, адекватно інтерпретувати та породжувати тексти різних типів і жанрів для досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення у межах конкретної ситуації спілкування», а метою форму-

вання дискурсивної компетенції вбачає «продукцію та інтродукцію текстів з урахуванням екстралінгвістичного контексту» [3, с. 126].

О. Кучерява дискурсивну компетенцію репрезентує як одну з найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції (КК) мовця (у нашому випадку – майбутнього філолога). У структурі ДК (дискурсивної компетенції) виокремлюємо комплекс відповідних знань і вмінь, а саме: лінгвістичні знання про організацію дискурсу на макрорівні (схеми побудови тексту у зв'язку з мікролінгвістичними параметрами) і мікрорівні (знання семантико-синтаксичної організації різних типів дискурсу); екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів та інші елементи побудови дискурсу [5, с. 54-55].

Для основи навчання іноземних мов у медичних закладах дискурсивна компетенція є ширшою за значенням і передбачає «володіння соціокультурним регістром, який можна визначити як сукупність типових або мовленнєвих специфічних формул, комунікативних моделей або структур, апробованих спеціально і таких, що концентрують у собі мовленнєвий досвід учасників комунікації» [4, с. 121].

Ми визначаємо медичний дискурс як комунікативну діяльність у сфері спілкування «лікар – пацієнт», що є складовим елементом системи інституційних дискурсів і має як ознаки, що відрізняють його від інших типів дискурсу, так і загальні ознаки, які притаманні іншим видам дискурсу.

Медичний дискурс об'єктивно виділяється в системі інституційного дискурсу на підставі ряду ознак. Він є неоднорідним утворенням, у складі якого існує ряд жанрів, і характеризується певними соціально-рольовими, комунікативними і структурно-семантичними особливостями. Історично лікар виступав як «модифікований жрець», якому було дано право звертатися до небесних сил для зцілення хворих. Значний ступінь сугестивності медичного спілкування лікаря з пацієнтом дає підставу для зближення медичного і релігійного типів дискурсу. Лікування може бути успішною лише в тому випадку, коли пацієнт довіряє лікарю. Відповідно впродовж століть сформувалися особливі моделі мовленнєвої поведінки, органічні складові специфіки медичного дискурсу.

Конститутивними ознаками, які дозволяють об'єктивно відокремити медичний дискурс у сучасній системі інституційного дискурсу, є:

– специфічна мета спілкування, що полягає в наданні медичної допомоги;

- специфічні обставини спілкування, які відбуваються в ситуації лікарського прийому, обходу, консультації;
- наявність інституційних символів (спеціальний одяг, інструменти, особиста печатка, документація);
- статусно-рольова функція учасників спілкування.

Незважаючи на належний рівень знань із граматики, майбутні лікарі не завжди відповідним чином добирають граматичні конструкції, мовленнєві формули. Значні труднощі виникають і під час вибору стилістично виправданих лексичних засобів, оскільки у студентів майже не сформовано уявлення про системну організацію лексики. Так, використовуючи англомовні тексти професійних жанрів, таких як наукова стаття, стаття з довідника, діловий лист, фрагменти навчальних текстів, слід звернути увагу на низку конвенцій, притаманних британській медичній спільноті, наприклад, на суворі обмеження щодо вживання наказового способу, категоричності висловлювання, повного категоричного заперечення, уникання вживання слів із негативним значенням, заперечних часток, заперечних конструкцій тощо. Тому дискурсивна основа навчання іноземних мов є одним зі способів вирішення подібних проблем. Це сприяє розвитку в студентів лінгвістичної спостережливості у різних контекстах, що, у свою чергу, веде до усвідомленого сприйняття відповідних стилістичних, лексичних засобів, граматичних структур та до відповідного їх застосування при породженні текстів.

Студент-медик не повинен зазубрювати тексти, а створювати дискурси, виходячи з комунікативної мети та ситуації спілкування. Слухач повинен зорієнтуватися в обставинах і спромогтися визначити комунікативну мету того, хто говорить.

До основних засад, на яких базується формування дискурсивної компетенції майбутніх лікарів, відносяться:

1. Дискурс посідає центральне місце в системі навчання міжкультурної комунікації.
2. Навчанню має передувати відбір типів дискурсів.
3. Ознайомлення з конкретним дискурсом має базуватися на аудіо-візуальному уявленні, за допомогою якого презентується автентична комунікативна ситуація, комуніканти-представники іншої культури, їх мовна та немовна поведінка.
4. Набуття навичок творення / сприйняття дискурсу передбачає три етапи:

а) ознайомлення (вступна бесіда викладача з посиланням на комунікативну мету спілкування, представлення дискурсу, контроль розуміння, аналіз ситуації);

б) тренування (сприйняття й аналіз кількох дискурсів одного типу, вправи для закріплення мовних засобів, відтворення дискурсів);

в) практика: кероване спілкування (творення / розуміння дискурсів), вільне спілкування (творення / розуміння акту спілкування з використанням вивчених типів дискурсів на основі проблемної ситуації іншомовного культурного середовища).

У процесі дослідження з'ясовано, що важливу роль у формуванні професійної культури майбутніх лікарів на заняттях із ІМ відіграє процес формування дискурсивних знань і вмінь. Під дискурсивними знаннями і вміннями розуміють здатність здійснювати мовлення в аспекті події, пронизане екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними, професійними й іншими чинниками, яке супроводжується мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця [7].

Формування дискурсивних знань і вмінь на заняттях з ІМ у медичному ВНЗ спирається на когнітивні процеси, пов'язані з особливостями і специфікою діяльності студентів, а також професійною спрямованістю процесу навчання, яка передбачає перехід навчально-пізнавальної діяльності у професійну [1].

Варто зазначити, що володіння спеціалістами медичного профілю дискурсивними знаннями допомагає їм вибирати і використовувати адекватні мовні форми і засоби залежно від мети і ситуації спілкування, соціальних ролей учасників комунікації. Все це вимагає регулярної зміни характеру діяльності, використання комплексу інтерактивних технологій навчання (мозковий штурм, дискусія, прес-конференція, суперечка-діалог, навчальні дебати тощо), спрямованих на організацію продуктивної роботи в групі, співпрацю, узгодження інтересів тощо. У цьому відношенні необхідною є така організація навчальної діяльності студентів-медиків, яка б максимально оптимізувала їх розумову діяльність шляхом варіювання форми навчальної роботи, забезпечувала участь кожного в навчальному процесі та надавала студентам можливість використовувати власний досвід, брати на себе відповідальність за планування, реалізацію і результати навчання, висловлювати власні думки [6, с. 34-35].

Виявлено, що для формування дискурсивних знань і умінь студентів-медиків доцільно:

– ознайомлювати їх із міжкультурними особливостями вербальної та невербальної поведінки в конкретних ситуаціях (рольових іграх, проблемних комунікативних ситуаціях, при аналізі автентичних мовних аудіо- і відеоматеріалів);

– формувати дискурсивні стратегії на основі професійних концептів, властивих культурі й етиці країни, мова якої вивчається (на основі стереотипних ситуацій спілкування), тим самим розширюючи картину світу студентів і прилучаючи їх до розуміння іншої ментальності;

– практикувати мовні вміння в типових ситуаціях спілкування (наприклад, встановлення особистих контактів, написання листів, бесіди по телефону, проведення зустрічей тощо), які вимагають знань стратегій комунікативного розгортання ситуацій на когнітивному й емоційному рівнях;

– формувати професійну інтерактивну компетентність засобами професійного спілкування, професійної комунікативної взаємодії, адекватної мовленнєвої поведінки, ефективного впливу на партнера по спілкуванню, що забезпечує формування досвіду професійно орієнтованого навчання ІМ [1].

Таким чином, формування дискурсивних знань і вмінь є важливим елементом професійно-етичної культури майбутніх лікарів, оскільки вони є єдністю теоретичної і практичної готовності та здатності студентів до здійснення навчальної (навчально-професійної) діяльності та прояву активної самостійної позиції у вивченні ІМ.

Робота з формування дискурсивної компетентності спрямована на активізацію комунікативної діяльності студентів, поєднання окремих речень у зв'язні уривки дискурсу, аналіз ситуації спілкування та її компонентів, проектування спілкування, визначаючи модель побудови дискурсу та мовні засоби її реалізації, виділення лінгвістичних та екстралінгвістичних параметрів дискурсу.

Посилання:

1. *Абрамчук, О. В.* Лінгвосоціокультурні чинники у патріотичному вихованні студентів вищих технічних навчальних закладів / *О. В. Абрамчук* // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». — Х., 2004. — Вип. 5. — С. 354-368.
2. *Боднар, С. В.* Формування дискурсивної компетенції як складової комунікативної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов / *С. В. Боднар* // Педагогічні науки : зб. наук. праць. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. — Вип. 55. — С. 211-215.
3. *Горіна, Ж. Д.* Дискурсивна складова комунікативної компетенції майбутніх словесників / *Ж. Д. Горіна* // Наука і освіта. — 2007. — № 3. — С. 125-128.

4. *Костенко, В. Г.* Дискурсивна основа навчання іноземних мов та її роль у формуванні комунікативної компетенції / *В. Г. Костенко, І. В. Знаменська, І. М. Сологор* // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Досвід. Пошуки : [збірник наукових статей]. — Харків, 2008. — № 14. — С. 117-123.
5. *Кучерява, О. А.* Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 : [у 2-х кн.] / *Оксана Анатоліївна Кучерява*. — Одеса, 2008. — 229 с.
6. *Ляховицький, М. В.* Методика преподавания иностранных языков / *М. В. Ляховицкий*. — М. : Высшая школа, 1981. — 159 с.
7. *Щукин, А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / *А. Н. Щукин*. — М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. — 746 с.

References (transliterated and translated):

1. *Abramchuk, O. V.* Linhvivosotsiokulturni chynnyky u patriotychnomu vykhovanni studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (Linguistic and socio-cultural factors in patriotic education of students of technical schools). // Problems and prospects of forming a national humanitarian and technical elite : Collection of scientific works. Kharkiv, 2004, Issue 5, P. 354–368 [in Ukrainian].
2. *Horina, Zh. D.* Dyskursyvna skladova komunikatyvnoi kompetentsii maibutnykh slovesnykiv (Discourse component of communicative competence for future language and literature teachers). // Science and Education, 2007, No 3, P. 125–128 [in Ukrainian].
3. *Kostenko, V. H., Znamenska, I. V., Solohor, I. M.* Dyskursyvna osnova navchannia inozemnykh mov ta yii rol u formuvanni komunikatyvnoi kompetentsii (Discourse foundation of foreign languages teaching and its role in the formation of communicative competence). // Teaching languages at higher educational institutions today. Intersubject ties. Experience. Finding : [Collection of scientific papers]. Kharkiv, 2008, No 14, P. 117–123 [in Ukrainian].
4. *Kucheriava, O. A.* Formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv: dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 : [u 2-kh kn.] (Formation of discursive competence of students of philological faculties at higher schools : Ph. D. thesis in Pedagogy). Odesa, 2008, 229 p. [in Ukrainian].
5. *Liahovitskiy, M. V.* Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov (Methods of foreign language teaching). Moscow, 1981, 159 p. [in Russian].
6. *Shchukyn, A. N.* Lingvodidakticheskiy yentsiklopedicheskiy slovar : bolee 2000 edinits (Linguistic and Didactic Encyclopedic Dictionary : 2,000 units). Moscow, 2007, 746 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 07.06.2016

Т. Корольова, К. Олексій

**Формування дискурсивної компетенції майбутніх лікарів
у процесі вивчення іноземної мови**

У статті розглянуто питання, пов'язані з методикою формування дискурсивної компетенції майбутніх лікарів при вивченні іноземної мови. Автори дослідили теоретичний і прикладний аспекти проблеми. Конкретизано поняття «дискурс», «дискурсивна компетенція» і «медичний дискурс», виділено конститутивні ознаки медичного дискурсу. Визначено роль формування дискурсивних знань і вмінь на заняттях з іноземної мови в медичному вищому навчальному закладі. Мовний матеріал, який вивчають студенти-медики на заняттях з іноземної мови, є засобом не лише спілкування, а й набуття професійних знань і формування лінгвістичної (дискурсивної) компетенції. Доведено, що формування дискурсивних знань і навичок є важливим елементом професійної й етичної культури майбутніх лікарів, тому що вони є єдністю теоретичної і практичної готовності та здатності студентів навчатися професійній діяльності та активному прояву самостійного навчання у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: дискурс, дискурсивна компетенція, дискурсивні вміння, дискурсивні знання, медичний дискурс, професійна діяльність.

T. Koroliova, K. Oleksiy

**Formation of discourse competence of future physicians
in the studies of foreign language**

Issues related to the method of forming discursive competence of future physicians are analyzed in the article. The authors have investigated the theoretical and applied aspects. The concepts of «discourse», «discursive competence» and «medical discourse» are concretized; constitutive features of medical discourse are singled out in the article. The role of discursive formation of knowledge and skills in the studies of foreign languages is determined. The language material, learned by medical students in the process of studying a foreign language is not only a means of communication but also means of acquiring professional knowledge and formation of linguistic (discursive) competence. We believe that the formation of discursive knowledge and skills is an important element of professional and ethical culture of future doctors because they represent a unity of theoretical and practical readiness and ability of students to exercise training (teaching professional) activity and active manifestation of self-study position in the studies of foreign language.

Key words: discourse, discourse competence, discursive skills, knowledge discourse, medical discourse, professional activity.

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

УДК 378.147:81'243

Мар'яна Кот

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ПУНКТ ПРИЗНАЧЕННЯ» НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Навчання іноземним мовам у вищій школі на сучасному етапі вимагає інновацій як від викладачів, так і від студентів. Для розвитку комунікативної та соціально-культурної компетенцій необхідні такі форми і прийоми роботи, які забезпечують у студентів активну діяльність, спрямовану на здобуття знань, підвищують їх пізнавальну активність і працездатність, творчу ініціативу і дають у результаті високу якість знань. При відборі сучасних методів навчання необхідно врахувати критерії, відповідно до яких використані методи повинні:

– створювати атмосферу, в якій студент відчуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;

– заохочувати студента в цілому, зачіпаючи його емоції, почуття тощо;

– стимулювати його мовні, когнітивні та творчі здібності;

– активізувати студента, роблячи його головною діючою особою в навчальному процесі, активно взаємодіючою з іншими учасниками цього процесу;

– створювати ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язане з його особистістю й інтересами, а не з прийомами і засобами навчання, використаними викладачем;

– навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей – одночасно забезпечити диференціацію й індивідуалізацію навчального процесу;

– передбачити різні форми роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, певною мірою стимулюючи активність студентів, їх самостійність і творчість.

На допомогу педагогам можуть прийти сучасні освітні технології, які багаті прийомами і формами, що дозволить організувати ефективну освітню діяльність на заняттях.

Однією з таких технологій є технологія «пункт призначення» – організаційна форма, яка може бути наповнена різними технологіями навчання.

Мета статі – висвітлити ефективність технології «пункт призначення» та проаналізувати доцільність використання даної технології на заняттях з іноземної мови.

Технологія «пункт призначення» – це спеціально організований викладачем комплекс дій, які виконуються в групах студентів та спрямовані на виконання певних завдань із теми. Сутність технології «пункт призначення» полягає в такій організації навчальної діяльності, за якої студенти поділяються на чотири групи, кожна з яких працює у «пункті» під керівництвом викладача та переміщуються до наступного «пункту» (іншого викладача) після виконання певного завдання.

Основою технології навчання є зосередження процесу навчання на особистості студента, надання йому більшої свободи вибору і максимальної самостійності. Основні положення технології навчання зводяться до такого: автономія студентів – це вміння брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність, включаючи всі компоненти цієї діяльності, а саме: встановлення цілей, визначення змісту і послідовності, вибір методів і прийомів, оцінка отриманого результату. Це також формування і розвиток автономії студентів (навчання за технологією «пункт призначення» – одна з форм автономного навчання) як умова вироблення індивідуальних стратегій навчання іноземним мовам, формування у студентів навичок самоконтролю, становлення більш активної їх ролі у процесі мовної освіти [1, 179-189].

Навчання за авторською технологією «пункт призначення» – диференційоване, діяльнісне і, найголовніше, самостійне. При навчанні іноземної мови за даною технологією організація освітньої діяльності на заняттях і в позаурочний час дозволяє закріплювати новий і повторювати пройдений матеріал. Звичайно, для проведення заняття такого плану викладачеві необхідно ретельно підготуватися:

- продумати тему, що дозволяє побудувати заняття на інтегративній та діяльнісній основі;
- підготувати різноманітний матеріал, різнорівневі завдання;
- підготувати інструкції з виконання завдань.

Ступінь складності представлених завдань повинна вміло варіюватися викладачем. Можливість варіювати рівнем складності завдань є незаперечною перевагою даної технології. На практиці у ВНЗ викладачі стикаються з групами, де студенти не лише володіють іноземною мовою на різних рівнях, а й відрізняються різними інтересами, увагою, мотивацією, навчальними стилями, типами інтелекту, фізіологічними і психологічними характеристиками, швидкістю сприйняття,

різної зрілістю і досвідом. Можливості врахувати всі ці фактори при розподілі студентів на підгрупи обмежені. Однак при використанні даної технології викладач може вивчити індивідуальні особливості студентів і використовувати їх у процесі навчання як найважливіший педагогічний принцип і умову успішного навчання.

Іншою перевагою даної технології є забезпечення рівних можливостей для студентів із різними рівнями підготовки.

Досягається це за допомогою підготовки завдань різної складності, наявністю необхідного навчально-методичного та довідкового матеріалу для всіх студентів, підбору навчального матеріалу, який відповідає інтересам і потребам студентів, підготовкою завдань із різними способами виконання для окремих студентів, вправ відкритого типу, планування різних завдань для студентів із різною швидкістю виконання [2, с. 88-92].

Посилаючись на досвід роботи за даною технологією, слід зазначити, що необхідно створити станції відпочинку, де запропоновані завдання будуть менш складними або будуть представлені в ігровій формі, що дозволить студентам трохи розслабитися і відпочити. Також можна ввести інформаційні зони, де студенти зможуть скористатися запропонованими додатковими матеріалами, наприклад, словниками, енциклопедіями, інтернет-ресурсами, які полегшують роботу над запропонованими завданнями.

Для роботи на кожній станції обов'язково повинен бути встановлений ліміт часу, щоб усі студенти отримали можливість попрацювати на всіх пунктах. При цьому часу має бути достатньо для детального опрацювання матеріалу, а не його поверхневого вивчення. Викладачеві в даному випадку необхідно вміло ранжувати час і, помітивши різні швидкісні режими виконання завдань у різних груп, переводити найбільш активні команди на буферні пункти. Зміна станцій повинна здійснюватися по команді викладача.

Щоб заняття пройшло успішно і продуктивно, педагогові необхідно дотримуватися ряду правил:

- на початковому етапі заняття необхідно створити мотивацію для роботи, спільно поставити завдання (для чого це потрібно) і визначити правила поведінки;
- показати студентам різноманітність завдань, можливість вибору завдань;
- визначити час роботи і перерви та чітко дотримуватися графіку;

– підготувати чіткі інструкції з виконання завдань, у яких вказуються режим роботи, послідовність виконання дій;

– познайомити з джерелами інформації, якими можна користуватися.

Хочеться відзначити, що педагогові необхідно приділяти велику увагу підготовці матеріалу, який повинен бути цікавим і посильним для виконання за відведений час.

За використання даної технології навчання докорінно змінюється роль студентів, вони отримують можливість виконувати завдання як самостійно, так і в парах або групах, що є найціннішим із точки зору багатьох європейських дослідників (В. Dodge, Т. March, А. Lamb, Chr. Bauer-Ramazani) При цьому потрібно звертати особливу увагу на те, щоб пари або невеликі групи весь час мали змогу змінюватися з метою уникнути звикання до складу і технологій роботи в них. Така організація роботи вимагає від студентів більшої орієнтації на ідеї та досвід своїх колег по групі, готовності до аналізу, проведення різного роду експериментів, створення власних проектів і вміння продуктивно працювати на різних рівнях. Кожен цикл спрямований на вирішення певних завдань або вивчення чи повторення певного блоку в досягненні спільної мети заняття [2, с. 88-92].

Можна виділити такі позитивні сторони використання технології «пункт призначення»:

1. Даний вид роботи створює позитивний психологічний клімат у групі, а отже, підвищує мотивацію вивчення іноземної мови.

2. При такому виді роботи студенти можуть вчитися не лише у викладача, а й один у одного, що часом буває навіть більш ефективним.

3. Всі студенти побувають і попрацюють на всіх станціях, виконують той же обсяг роботи, який планується для традиційного заняття, але в малій групі робота виконується ефективніше і результативніше, при цьому такий формат змушує студентів бути активними впродовж усього часу.

4. Підвищення самостійності студентів.

5. Студенти розвивають соціальну компетенцію.

Необхідно згадати і деякі труднощі під час роботи, а саме:

1. Підготовка заняття за технологією «пункт призначення» вимагає від викладача набагато більше часу і фантазії, ніж інші форми.

2. При поганій підготовці або організації робота може перейти в хаос.

3. Наявність певних умов: добре підготовлений роздатковий матеріал, оптимальна кількість студентів.

Є також ряд проблематичних моментів, які викладач повинен добре продумати перед роботою. Наприклад, роль викладача при даній формі роботи. На наш погляд, тут можливі різні варіанти. Він може працювати на одній зі станцій, наприклад, брати участь у бесіді з теми, може надавати індивідуальну допомогу, на яку завжди не вистачає часу при традиційній формі заняття, а може просто спостерігати за роботою груп [3, с. 192].

Таким чином, навчання з використанням технології «пункт призначення» – одна з ефективних форм організації освітньої діяльності на заняттях з іноземної мови, що розвиває регулятивні та комунікативні, універсальні навчальні дії та забезпечує усвідомлене і міцне засвоєння знань і вмінь. З нашої точки зору, такий вид навчання володіє безперечним потенціалом і дуже перспективний. У рамках міжкультурної комунікації це концептуально нова організація навчального процесу, основними принципами якої є високий ступінь мотивації та орієнтація на активну практичну діяльність самого студента, самостійність і співпрацю в команді, вироблення стратегії вирішення поставленого завдання.

Посилання:

1. *Керекеша, О. В.* Використання інтерактивної авторської технології «пункт призначення» у формуванні професійної компетентності студентів-економістів / *О. В. Керекеша, Ю. Г. Барабаш* // Проблеми сучасної педагогічної освіти / РВНЗ Кримський гуманітарний університет. — Вип. 36. — Ч. 2. — Ялта, 2012. — С. 179-189.
2. *Керекеша, О. В.* Інтерактивна авторська технологія на допомогу роботі у літній мовній школі / *О. В. Керекеша, Ю. Г. Барабаш* // Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. — Серія «Педагогічні науки». — Випуск 9. — Полтава, 2012. — С. 88-92.
3. *Пометун, О. І.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / *О. І. Пометун, Л. В. Пироженко* ; за ред. *О. І. Пометун*. — К. : А.С.К., 2004. — 192 с.

References (transliterated and translated):

1. *Kerekesha, O. V. & Yu. H. Barabash.* Vykorystannya interaktyvnoyi avtorskoyi tekhnolohiyi «punkt pryznachennia» u formuvanni profesiynoyi kompetentnosti studentiv-ekonomistiv (Using interactive author's technology «Destination» in the development of professional competence of economic department students). // Problems of Modern Pedagogical Education. Issue 36, Part II. Yalta, 2012, P. 179-183 [in Ukrainian].
2. *Kerekesha, O. V. & Yu. H. Barabash.* Interaktyvna avtorska tekhnolohiya na dopomohu roboti u litniy movniy shkoli (Interactive author's technology for helping work

in the summer language school). // Sources of Pedagogical Mastery : Collection of scientific works of Poltava National Pedagogical University of V. H. Korolenko. «Teaching science» Series, Issue 9, Poltava, 2012, P. 88-92 [in Ukrainian].

3. *Pometun, O. I. & L. V. Pyrozhenko*. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya : nauk.-metod. posib. (Modern lesson. Interactive technologies of learning : Textbook). Kyiv, 2004, 192 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.05.2016

М. Кот

Використання інтерактивної авторської технології

«пункт призначення» на заняттях з іноземної мови у ВНЗ

У статті розглядаються доцільність і переваги використання інтерактивних авторських технологій на заняттях з іноземної мови. Сутність таких технологій полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу. Педагог виконує функцію помічника в роботі, організатора, виступає як джерело інформації. Викладач і студент виступають як рівноправні суб'єкти. Також автор описує технологію «пункт призначення» як механізм, який дозволяє застосовувати різні методи і форми роботи. Технологія використання такої форми – це поетапне, логічно побудоване використання форм активного навчання. Планування та проведення заняття за інтерактивними технологіями вимагають, насамперед, компетентності в даних технологіях викладача. На сьогодні інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. А студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає інтерес до одержання знань.

Ключові слова: інтерактивна технологія, вивчення іноземної мови, інтерактивне навчання, технології.

М. Kot

Usage of Interactive Author's Technology «Destination» at Foreign Languages Lessons at Higher Schools

The author of this article examines the desirability and advantages of using interactive technologies in the classroom. The essence of these technologies consists in mutual help, group form of educational process organization. The teacher performs the function of a helper or an organizer in the work, acts as a source of information. A teacher and students act as equal performers. The author also describes the technology of «Destination» as a mechanism which allows to apply different methods and forms of work. The technology for the implementation of such a form represents a phased, logically constructed usage of active learning forms. It should be

noted that, first of all, planning and delivering classes using interactive technologies require teacher's competence in these technologies. It depends on teacher's ability to think over and build his/her lesson. Nowadays, interactive technologies play an important role in modern education. And the students are actively involved in learning, there is a growing interest in gaining knowledge.

Key words: interactive technology, learning of foreign languages, interactive education, technology.

Рецензент – кандидат педагогічних наук О. О. Карпова

УДК 81'373

*Юлія Причина,
Ганна Руденко*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕМОВНОГО ПРОФІЛЮ

Проблема формування мовленнєвих компетенцій не є новою у педагогічно-філологічній літературі (А. Богуш, Л. Божович, Д. Ізаренков, С. Караванський, А. Нікітіна, В. Полонський, Л. Скуратівський, Е. Шубін та ін.). Однак у сучасній Україні, у зв'язку з її вступом до Європейського Союзу, все гостріше постає питання знання спеціалістами різних професій іноземних мов.

Гарне володіння іноземною мовою, уміння вільно спілкуватися дозволить професіоналам і молодим спеціалістам пройти стажування за кордоном і знайти престижну роботу як у вітчизняних, так і в іноземних фірмах і підприємствах. Тому перед вищими навчальними закладами України постає завдання не лише формування та розвитку професійних умінь і навичок студентів, а й озброєння їх умінням вільно виражати свої думки іноземною мовою та правильно розуміти співбесідника. Таким чином, проблема формування мовленнєвих компетенцій у майбутніх фахівців стає усе більш актуальною для немовних ВНЗ України.

В останній час проблему формування мовленнєвих компетенцій у тому чи іншому аспектах розглядали О. Гончарук (2012), О. Горошкіна (2012), А. Літвінов (2005), С. Омельчук (2006), О. Прокопова (2010), Н. Рижова, П. Медянова (2012) та ін.

Проведений аналіз сучасної філолого-педагогічної літератури показав, що науковці розмежовують поняття «мовна компетенція» та «мовленнєва компетенція», вважаючи, що мовленнєва компетенція формується на основі мовної компетенції.

Так, у роботі О. Горошкіної зазначається, що мовленнєва компетенція – це вміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування [3, с. 171]. Автор під мовленнєвою компетенцію розуміє практичне оволодіння мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, мовними нормами, розрізняє мовну і мовленнєву компетенції.

Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців, на думку О. Гончарук, значною мірою залежить від правильності, тобто дотримання норм сучасної літературної мови у процесі суспільного спілкування.

Під мовленнєвою компетенцією ми будемо розуміти вміння застосовувати знання мови на практиці та користуватися мовними одиницями.

Мета статті – розглянути проблему формування мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ немовного профілю, зокрема обґрунтувати види мовленнєвих компетенцій і їх складові, роль лінгвістичних експериментів на заняттях з іноземної мови.

Відповідно до основного змісту освітньої галузі «Іноземна мова» (за змістом Державного стандарту) мовленнєва компетенція базується на чотирьох видах компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, тобто у студентів мають бути сформовані мовленнєві вміння у чотирьох перелічених видах мовленнєвої діяльності [5].

До мовленнєвих компетенцій, за О. Прокоповою, належать:

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;
- вміння аудіювання, читання, говоріння, письма;
- гнучке вміння використовувати засоби рідної мови залежно від типу, стилю мовлення;
- навички красномовства;
- вміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності [2, с. 156-161].

У роботах Д. Ізаренкова ми зустрічаємо розуміння поняття комунікативної компетенції, тотожне мовленнєвій компетенції: «Комунікативна компетенція – це здатність людини спілкуватися в одному, декількох або у всіх видах мовленнєвої діяльності, яка є набутою у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливою якістю мовної особистості» [4, с. 54-60]. При цьому дослідник пропонує такі конфігурації об'єму комунікативної компетенції: 1) той, хто говорить і слухає; 2) слухає; 3) пише та читає; 4) читає; 5) говорить, пише та читає; 6) слухає, пише та читає; 7) слухає та читає; 8) говорить, пише та читає. Отже, науковець виділяє ті ж компетенції в аудіюванні, говорінні, читання та письмі.

Аналізуючи знання, уміння та навички студентів-економістів першого курсу з англійської мови, ми можемо зазначити, що їх мовленнєва компетенція потребує значного поліпшення. Тому перед викладачами постає завдання сформувати у студентів відповідні мовленнєві компетенції у говорінні, читанні, письмі й аудіюванні. Як показує наш досвід практичної роботи у ВНЗ немовного профілю, діяльність викладачів ускладнюється ще й тим, що деякі студенти не володіють досконало мовленнєвими компетенціями рідною українською мовою.

Формування мовленнєвої компетенції відбувається лише у тих випадках, коли викладач працює в комплексі з усіма складовими: аудіюванням, говорінням, читанням та письмом. Усі ці види мовленнєвих компетенцій тісно пов'язані між собою, тому неможливо покращити мовленнєву компетенцію в цілому, працюючи лише над одним-двома її видами.

Найчастіше для студентів найзначущішим є такий вид мовленнєвої компетенції, як говоріння, оскільки саме за допомогою говоріння відбувається усне спілкування між людьми. Говоріння дає нам можливість висловити свої думки, донести якусь інформацію до інших, довести власну точку зору, вплинути на оточуючих тощо. Саме тому говоріння є важливою складовою мовленнєвої компетенції, а розвитку навичок говоріння викладачі ВНЗ приділяють значну увагу.

Для розвитку навичок говоріння під час занять ми пропонуємо студентам такі вправи:

Starting and structuring presentation:

1. What factors do you need to consider when preparing a business presentation?

2. Listen to two different openings of a presentation. What is the same / different about them? Which do you prefer? Why?

3. Choose one of these presentation situations. Write and practise the opening of the presentation.

a) Your company is launching a new product (Audience: a group of potential customers);

b) You are presenting your place of work or study (Audience: a group of potential customers or students);

c) Your company/organization is introducing a new way of working (Audience: a group of colleagues).

4. Prepare and deliver a three-minutes presentation on your chosen topic from ex. 3 [7].

На говоріння суттєво впливає розвиток навичок читання, адже чим більше читають студенти, тим краще вони оволодівають структурою речення, збільшують свій словниковий запас.

Під час читання перед студентами обов'язково повинна бути поставлена конкретна мета, лише тоді вони будуть читати усвідомлено, засвоювати щось нове, інакше читання буде просто механічним. Тому ми звертаємо увагу на те, щоб студенти ознайомилися із загальним змістом тексту, вчимо виокремлювати основне і другорядне.

Для розвитку навичок читання ми використовуємо такі вправи:

I. Read the article and decide whether these statements are true or false.

1. Corporate responsibility becomes less important in a bad economy.
2. Mars is worried that demand for chocolate will decrease.
3. Wal-Mart has become more socially responsible mainly because of protests by consumers.

II. Put the suitable word into the gap.

Why corporate responsibility is a survivor

a) biggest retailer	d) ethical produce	g) cocoa supply	j) to cut down	m) to preserve
b) green credentials	e) purchasing	h) recession	k) sustainable	n) available
c) downturn	f) prediction	i) delivery truck	l) suppliers	o) concentrate

Many people predicted that the 1) _____ would end talk of corporate social responsibility. Faced with the fear, or reality, of losing their jobs or homes, consumers would rush past the Fairtrade shelves and pick up something the family could afford. Companies, meanwhile, would 2) _____ on saving themselves rather than the planet [9].

Аудіювання – це розуміння промови, яку людина сприймає на слух. Без нього, як і без інших видів, неможливе формування мовленнєвої компетенції. Даний вид мовленнєвої компетенції дає можливість опанувати ритм і правильність вимови, зрозуміти, що нам сказали, про що йдеться в іноземному фільмі тощо. Тому навчання аудіюванню є необхідним під час вивчення іноземної мови.

Під час проведення пар з англійської мови ми використовуємо для навчання студентів аудіюванню подібні вправи:

Listen to Claudia, Max and Paul talking about training. Complete the information. You will hear the conversation twice.

Training budget: (1)

First type of training suggested: (2)

Second possible scheduled mentioned: (3) per week, over several weeks.

Listen to the conversation again. Decide if the sentences are true or false. You will hear the dialogue twice.

1. They decide that they will offer one type of training this year.

2. No one likes the idea of the Mondays – only schedule [9].

Велика увага приділяється письму, оскільки майбутнім спеціалістам, особливо економічних спеціальностей, необхідно буде під час професійної діяльності заповнювати багато звітів, бланків, вести ділову переписку та ін. Письмо також дозволяє краще засвоїти правила побудови речень, використання певних часових форм, фразеологізмів тощо.

З метою поліпшення письма як виду мовленнєвої компетенції ми у роботі із студентами використовуємо подібні вправи:

You work for the computer maintenance company Fisher's Computer services. You recently had a planning meeting for managers to prepare for the launch of your new maintenance service contracts. Read the action plan and write an e-mail (90–110 words) to all site managers. Include the following points.

1. The subject of the message.

2. Details about what is going to happen in the next four months.

3. Invitation to ask you any questions [8].

In each sentence, cross out the two incorrect options in italics.

1. What would happen if I *don't* / *didn't* / *wouldn't* reach my sales targets?

2. *Will* / *Would* / *Did* you change your position if we meet again next month?

3. If we *will make* / *made* / *make* you an exclusive agent, we expect you to cover all advertising costs [9].

Підвищенню ефективності та результативності навчання іноземній мові, формуванню мовленнєвих компетенцій студентів сприяє використання на заняттях різних видів лінгвістичних експериментів.

Питання про необхідність експериментальних досліджень у лінгвістиці вперше поставив у 30-х рр. минулого століття Л. Щерба, який розробив теоретичні основи теорії лінгвістичного експерименту. Згідно з концепцією Л. Щерби, експеримент може мати як позитивний, так і негативний результат. Негативні результати вказують або на невірність постульованого правила, або на необхідність якихось його обмежень. Наводячи як зразок приклади правильно і неправильно побудованих пропозицій (Ніякої торгівлі не було в місті. Ніякої торгівлі

в місті не було. У місті не було ніякої торгівлі.), Л. Щерба стверджував, що дослідник повинен звертатися з питанням про правильність чи неправильність мовного матеріалу, перш за все, до самого носія мови, не покладаючись лише на свою інтуїцію. Такий природний експеримент спонтанно здійснюється в мовному середовищі, наприклад, коли дитина вчиться говорити або коли доросла людина вивчає іноземну мову, а також у випадках патології, коли відбувається розпад мови [6, с. 24-39].

Л. Щерба запропонував структурну схему лінгвістичного експерименту: 1) інтроспекція, самоспостереження; 2) постановка власне експерименту. Він писав про «принцип експерименту» як про важливий момент, який дозволяє глибше проникнути у розуміння мовної діяльності людини та виділив такі види лінгвістичного експерименту:

1. Позитивний, при якому, зробивши припущення про значення того чи іншого слова або про правило словотворення, слід спробувати, чи можна скласти ряд фраз, застосовуючи це правило. Позитивний результат у цьому випадку підтвердить правильність висунутого припущення (так, зробивши якесь припущення про значення того чи іншого слова, тієї чи іншої його форми, про те чи інше правило словотворення або формоутворення, слід спробувати, чи можна пов'язати ряд різноманітних форм, застосовуючи це правило).

2. Негативний експеримент, у ході якого дослідником «створюється» свідомо неправильне висловлювання, а випробуваний повинен знайти помилку і внести відповідні корективи.

3. Альтернативний експеримент, який полягає в тому, що випробуваний визначає тотожність або нетотожність пропонованих йому двох або декількох фрагментів мовних висловлювань (відрізків тексту) [6, с. 24-39].

Прихильники традиційних методів лінгвістичного аналізу висунули ряд заперечень щодо використання лінгвістичного експерименту, вказуючи на обмежені можливості експериментальних методик. Це пов'язано з тим, що в експерименті створюються свідомо штучні ситуації, що не характерно для природного функціонування мови і мовлення. У спонтанному мовленні іноді проявляються такі особливості, які не вдається виявити в умовах експерименту.

Водночас, на думку відомого психолінгвіста Л. Сахарного, принципів особливості мовленнєвої діяльності, які виявляються в експерименті, характерні для неї і в інших, не експериментальних ситуаціях. Тому провести чітку грань між типовими і нетиповими, природ-

ними і штучними ситуаціями дослідження мовної (мовленнєвої) діяльності практично неможливо [1, с. 351].

Здійснений у даній статті теоретичний аналіз дає нам змогу зробити висновок, що розвиток мовленнєвої компетенції є необхідним для оволодіння студентами немовних ВНЗ іноземною мовою. Під час розвитку мовленнєвої компетенції у студентів викладачеві потрібно мати на увазі, що всі види даної компетенції (говоріння, аудіювання, письмо та читання) тісно взаємопов'язані між собою, а використання на заняттях різних видів лінгвістичних експериментів дозволяє підвищити ефективність і результативність навчання іноземній мові.

Посилання:

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — М. : АСТ : Астрель, 2005. — 351 с.
2. Гончарук, О. Мовленнєва компетентність – невід'ємна складова формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи / О. Гончарук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2012. — № 5 (Ч. 2). — С. 156-161.
3. Горошкіна, О. М. Теорія і практика навчання української мови в старших класах / О. М. Горошкіна, Л. О. Попова, А. В. Нікітіна. — Х. : Вид. група «Основа», 2012. — 171 с.
4. Изаренков, Д. И. Базисно составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. — 1990. — №4. — С. 54-60.
5. Основний зміст освітньої галузі «Іноземна мова». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://studopedia.ru/16_113822_osnovniy-zmist-osvitnoi-galuzi-Inozemna-mova-za-zmistom-derzhavnogo-standartu.html
6. Щерба, Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л. В. Щерба // Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — М., 2004. — С. 24-39.
7. Cotton, D. Market Leader. Intermediate Business English Coursebook / David Cotton, David Falvey, Simon Kent. — Longman, 3rd Edition. — 176 p.
8. Mascull, B. Market Leader. Pre – Intermediate Business English Teacher's Resource Book / Bill Mascull. — Longman, 3rd Edition. — 216 p.
9. Rogers, J. Market Leader. Intermediate Practice File / John Rogers. — Longman, 3rd Edition. — 96 p.

References (transliterated and translated):

1. Gluhov, V. P. Osnovy psyholingvistiki : uchebnoe pos. dlia studentov pedvuzov (Fundamentals of psycholinguistics : Manual for students of teacher training Universities). Moscow, 2005, 351 p [in Russian].
2. Honcharuk, O. Movlenneva kompetentnist nevidemna skladova formuvannia profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv pochatkovoyi shkoly (Speech competence as an integral part of primary school teachers' professional

- competence formation). // *Problems of Modern Teacher Training*, 2012, Issue5, Part II, P. 156-161 [in Ukrainian].
3. *Horoshkina, O. M., Popova, L. O., Nikitina, A. V.* Teoriya i praktyka navchannia ukrayinskoyi movy v starshykh klasakh (Theory and practice of learning the Ukrainian language at high school). Kharkiv, 2012, 171 p. [in Ukrainian].
 4. *Izarenkov, D. I.* Bazisno sostovlyauschie kommunikativnoyi kompetentsii i ih formirovanie na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov (Basis components of communicative competence and their formation at an advanced stage of training students of non-linguistic departments). // *Russian Language Abroad*, 1990, Issue5, P. 54-60 [in Russian].
 5. Osnovnyi zmist osvithoyi haluzi «Inozemna mova» (The main content of the educational sector «Foreign Language»). — [Electronic resource]. — Mode of Access : http://studopedia.ru/16_113822_osnovniy-zmist-osvitnoi-galuzi-Inozemna-mova-za-zmistom-derzhavnogo-standartu.html [in Ukrainian].
 6. *Shcherba, L. B.* O troyakom aspekte yazykovykh yavleniy i ob eksperimente v yazykoznanii (On the threefold aspect of linguistic phenomena, and an experiment in linguistics). // *Shcherba, L. B.* Language system and speech activity. Moscow, 2004, 432 p. [in Russian].
 7. *David Cotton, David Falvey, Simon Kent.* Market Leader. Intermediate Business English Coursebook. Longman, 3rd Edition, 176 p.
 8. *Bill Mascull.* Market Leader. Pre-Intermediate Business English Teacher's Resource Book. Longman, 3rd Edition. 216 p.
 9. *John Rogers.* Market Leader. Intermediate Practice File. Longman, 3rd Edition. 96 p.

Стаття надійшла до редакції 31.06.2016

Ю. Причина, Г. Руденко

Формування мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ немовного профілю

У статті розглядається проблема мовленнєвих компетенцій у сучасній науці. Проводиться теоретичний аналіз ролі мовленнєвої компетенції під час навчання студентів іноземним мовам, визначаються особливості чотирьох видів мовленнєвих компетенцій: аудіювання, читання, говоріння, письмо. У статті наведені приклади вправ для розвитку кожного з чотирьох видів мовленнєвих компетенцій у студентів немовних вищих навчальних закладів, а також, розглядається класифікація видів лексичних експериментів і використання їх на практиці при навчанні іноземній мові, а саме: лінгвістичний, асоціативний, метод семантичного диференціалу. Лінгвістичний експеримент – це експеримент, який досліджує і «розкриває» мовне чуття випробуваного шляхом перевірки істинності («верифікації») мовних або функціонально-мовних моделей. Метод семантичного диференціалу використовується

у сфері психолінгвістики й експериментальної психосемантики для виявлення суб'єктивних (індивідуальних) семантичних полів.

Ключові слова: мовленнєва компетенція, види мовленнєвих компетенцій, аудіювання, говоріння, письмо, читання, іноземна мова, студенти економічних спеціальностей, види експериментів, лінгвістичний аналіз, семантика мови.

Yu. Prichina, H. Rudenko

Formation of Students' Speech Competence at Non-language Universities

This paper deals with the problem of language competencies in modern science. It analyses the role of language competence while teaching students foreign languages, and defines peculiarities of four types of language competence: listening, reading, speaking and writing. The authors give the examples of exercises for each of four types of language competence in non-language higher educational establishments. Also it is considered the classification of lexical experiments and their use in practice when learning a foreign language, namely: linguistic and associative experiments, method of semantic differential. Linguistic experiment is an experiment that investigates and «reveals» linguistic feeling of the probationer checking the truth («verification») of functional language and linguistic patterns. The method of semantic differential is used in the field of psycholinguistics and experimental psycho-semantics to identify subjective (individual) semantic fields.

Key words: language competence, types of language competences, listening, reading, speaking, writing, foreign language, students of economic specialities, types of experiments, linguistic analysis, semantics of language.

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

УДК 811.111'42:32-027.21

Роксолана Козуб

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У КОНТЕКСТІ ЇХ ФОРМУВАННЯ У ПОЛІТОЛОГІВ

Політика, держава, влада були рушійними складовими суспільної взаємодії впродовж усіх етапів культурної еволюції людства. Саме тому політологія займає одне з головних місць у сучасному суспільствознавстві. Необхідним стає спеціаліст, який зможе дати об'єктивну оцінку діям політика – політолог.

Майбутній політолог зобов'язаний володіти методикою аналізу політичних явищ, подій і ситуацій суспільно-політичного життя. Фахівець повинен усвідомлювати походження та модерний стан політології, мати стійку громадську та життєву позицію, вироблену професійно-комунікативну компетентність, адже спілкування є необхідною умовою будь-якої діяльності, оскільки життя суспільства неможливі без нього [3, с. 344].

Мета статті – здійснити аналіз домінуючих комунікативних стратегій політологів і виявити їх лінгвопрагматичний потенціал. Завдання дослідження: 1) здійснити аналіз структури спілкування; 2) з'ясувати кореляцію понять «спілкування» та «комунікація»; 3) обґрунтувати лінгвопрагматичні характеристики політичного дискурсу; 4) виявити домінуючі типи комунікативних стратегій політичного дискурсу.

Спілкування – одна з необхідних умов формування і розвитку суспільства й особистості. Схематично структуру спілкування можна зобразити таким чином:

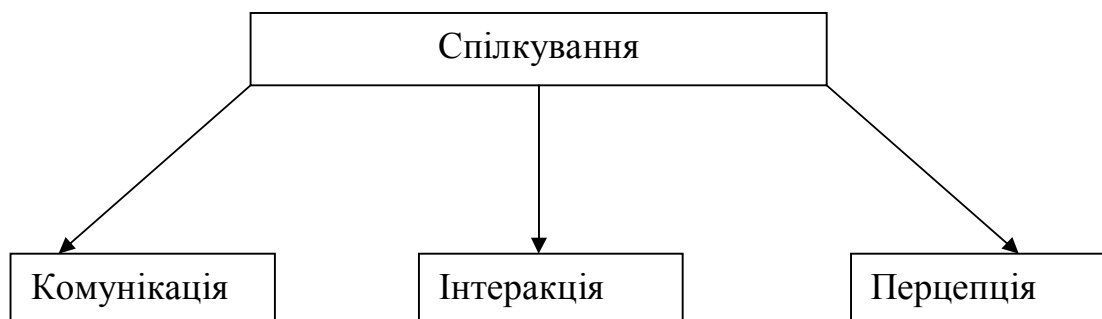


Рис. 1. Структура спілкування

Комунікація тісно пов'язана з інформаційним зв'язком. Німецький лінгвіст Е. Гроссе стверджує, що комунікація є акцією спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), яка слугує меті передавання інформації незалежно від способів і намірів [18, с. 11].

«Комунікація – основа свідомості, пізнання і суспільного буття в цілому» [14, с. 7]. Її неможливо уникнути, адже людина виявляє і виражає себе за допомогою комунікації. «Найважливішою характерною рисою інтерактивної сторони спілкування є здатність індивіда «приймати» роль іншої людини і відчувати те, яким чином його сприймає партнер по спілкуванню» [8]. Інтерація є взаємовпливом комунікантів у процесі комунікативної взаємодії, яка вимагає наступних умов для її реалізації [8]:

- узгодження позицій партнерів;
- єдиного розуміння ситуації, в якій здійснюється спільна діяльність;
- адекватного стилю взаємодії.

Наступним складником спілкування вважають перцепцію. В універсальному розумінні, перцепція є елементом цілісного процесу пізнання і суб'єктивного мислення світу. У процесі спілкування суб'єкт сприймається іншими учасниками спілкування як особистість. За словами С. Рубінштейна, ми мовби «читаємо» іншу особу, дешифруємо її внутрішній світ і особливості індивідуума на основі зовнішніх проявів поведінки. Під час пізнання комуніканта здійснюється і його емоційна оцінка, і спроба досягнути логіку його вчинків і хід мислення, а вже на основі цих спостережень виводити стратегію своєї поведінки. Тому, коли йдеться про перцептивну сторону спілкування, зважають на особливості сприйняття не фізичних, а соціальних об'єктів. Наприклад, створення уявлення про думки, емоції, наміри та ін. [16].

Отже, комунікація, інтерація та перцепція є невід'ємними рисами будь-якого процесу спілкування.

Термін «дискурс» використовується у різних значеннях, що дає змогу науковцям стверджувати про багатогранність його поняттєвих меж. Дискурс не лише тісно пов'язаний з усіма видами комунікації в суспільстві (комунікативний дискурс, вербальний, невербальний), він виступає носієм різних типів інформації у процесі комунікації.

Ф. Бацевич стверджує, що дискурс можна визначити як тип комунікативної діяльності, інтерактивне (і трансактивне) явище, яке має різні форми вияву (усну, писемну, внутрішню, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, є складним синтезом когнітивних мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які

визначаються конкретним колом «форм життя», має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [2, с. 13-14].

Дискурс є комунікативним явищем, для нього характерна наявність контексту різних типів (психологічного, соціального та ін.), різні аспекти комунікативного контакту й аспекти мовного коду. Така його характеристика вводить дискурс у сферу міждисциплінарних досліджень.

Дискурсу властиві всі ознаки тексту: цілісність, інформативність, структурна організація, композиційна завершеність та ін. У сучасній лінгвістиці термін «когерентність» визначають як цілісність тексту та взаємозв'язок його складників. Однією з першочергових засад тексту є змістовий зв'язок між реченнями – комунікативна послідовність, відповідно до якої кожне нове речення утворюється на основі попереднього. Зв'язність дискурсу здійснюється за допомогою комбінацій структурних і лексико-семантичних засобів. Структуру тексту досліджують за допомогою складного синтаксичного цілого (ССЦ) й абзацу. ССЦ – це групи речень, об'єднаних між собою синтаксичним і логічним зв'язком. Абзац – це уривок тексту, якому властива тематична і змістова завершеність. Кількість інформації в тексті, її актуальність, новизну і здатність інформувати називають інформативністю.

«Комунікація політична – процес передачі, обміну політичною інформацією, який структурує політичну діяльність і надає їй нового значення, формує громадську думку і політичну соціалізацію громадян з урахуванням їхніх потреб та інтересів» [10, с. 41]. У сфері політології комунікація характеризується вживанням фахових термінів, а також комбінацією лексичних одиниць і синтаксичних структур [5, с. 8]. Аналізуючи комунікацію у сфері політології, зупинимось на таких типах дискурсу:

- політичний дискурс;
- діловий дискурс;
- інтернет-дискурс.

На рубежі століть зароджується і стрімко розвивається нова царина мовознавчої науки – політична лінгвістика. Опираючись на думку А. Баранова, предметом вивчення політичної лінгвістики є політичний дискурс, що постає як сукупність дискурсивних тактик, які ідентифікують мовців або складають чітку тематику політичної комунікації [1, с. 246].

Політична комунікація (ПК) – це обмін між комунікантами-політиками певною інформацією стосовно визначеної політичної ситуації, що прагне сформувати політичні уподобання, прагнення тощо. Політичний дискурс

(ПД) – це окреслений прояв політичної комунікації, що спирається на вербальний і невербальний обмін ідеями та поглядами, включає актуалізацію політичного тексту в процесі спілкування політичного суб'єкта (політика, політичної сили, влади) та політичного об'єкта (аудиторії, електорату, виборця) з метою ухвалення політичних рішень [12, с. 223]. Політичний дискурс відображає не лише тенденції, притаманні політичній культурі, а й будь-які новітні вияви політичної комунікації. Адже мовні новинки лексичного та граматичного рівнів, зазвичай, формуються у політичному дискурсі та дискурсі мас-медіа [11, с. 9-18].

Діловий дискурс – це мовна діяльність людей, а також комунікація між організаціями й окремими індивідами, що має норми і правила спілкування, прийняті у діловому товаристві за основу [4]. Отже, даному типу дискурсу властиві такі характеристики, як лаконічність, об'єктивність, традиційність і динамічність.

Інформаційні технології у ХХІ ст. стрімко розвиваються. Формування інфосфери дає можливість отримати інформацію в будь-який час у будь-якому місці земної кулі. Мережа Інтернет перетворюється з гігантського сховища даних на потужний засіб спілкування. Виникають і нові способи комунікації, які відрізняються від традиційних. Запровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) забезпечують підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, дають можливість здійснення у різних формах процесу комунікації (масової, групової, міжособистісної), можливість говорити про багатоплановість цих даних ітернет-дискурсу.

Інтернет-дискурс – це різновид мережевого дискурсу, який, окрім спілкування в глобальній мережі, включає комунікацію в локальних мережах.

Інтернет-дискурс – це сукупність електронних, аудіо- та відеоресурсів, які пов'язані системою гіперпосилань, вхід до яких можливий за допомогою комп'ютера або інших мультимедійних пристроїв [16].

Оскільки предметом дослідження є формування комунікативних стратегій політологів, зупинимося на понятті мовленнєва стратегія.

Деякі науковці ототожнюють поняття мовленнєва та комунікативна стратегія (О. Іссерс, А. Сковородников, І. Труфанова) [7, с. 10; 15, с. 6; 17, с. 60-61].

Мовленнєва стратегія включає проектування процесу мовленнєвої комунікації, що залежить від мовця та певних умов спілкування. Отже, мовленнєва стратегія розглядається як своєрідний комплекс мовленнєвих дій, що спрямовані на досягнення мети комунікації [13].

І. Борисова поєднує дефініції «стратегія» та «задум». Згідно з даним визначенням, комунікативна стратегія – це засіб об'єднання мовленнєвої поведінки згідно з задумом та інтенцією комуніканта. Така стратегія трактується як надзавдання мовлення, що передбачає відбір і презентацію фактів у певному ракурсі з метою забезпечення впливу на інтелектуальну, емоційну та вольову сферу адресата [13].

На думку О. Горіної, комунікативна стратегія – це надзавдання, механізм осягнення і внесення змін до свідомості адресата. Мовленнєва стратегія ґрунтується на передбаченні комунікативних ситуацій. Вона базується на знаннях і когнітивних моделях соціуму й індивідів [13].

Отже, комунікативна стратегія реалізує заплановані мовленнєві дії (тактики), що сприяють впливу адресанта на адресата.

З метою аналізу комунікативних стратегій політологів зупинимося на характеристиці політичних текстів, що слугують джерелом відбору комунікативних стратегій.

Політичні тексти використовуються для впливу на адресата. Вони покликані переконати або спонукати його до виконання певних політичних дій, які будуть вигідними для адресанта. Особливо такі тексти діють на психоемоційну сферу адресата, адже саме вона детермінує хід, розвиток і регулювання дій та емоцій, що виникають у людини під час взаємодії із зовнішнім середовищем.

Серед видів політичного тексту варто виділити біографію політика. Вона дає можливість на основі даних простежити процес формування життєвої та громадської позиції. Такий вид тексту включає [11, с. 51]:

- іміджеву легенду;
- створення листівок-біографій на вибори;
- слоган у політичній комунікації;
- текстову репрезентацію політичної програми;
- агітаційні політичні тексти;
- листівки як знаряддя політичних маніпуляцій.

О. Зернецька та П. Зернецький наводять такі типи комунікативних стратегій, що застосовуються політологами [6, с. 90-96]:

а) реляційного підходу:

- ініціальні (атака, продаж);
- відповідні (захист, ігнорування);

б) тематичного підходу:

– позиційні (створення «поставлених подій»; створення псевдоподій; призначення на державні або внутрішньопартійні пости; створення соціальних підрозділів для дослідження гострих соціальних

(або екологічних) проблем; розподілу державних або суспільних прибутків; проведення переговорів або консультацій зі світовими лідерами, маніпулювання соціально-економічними проблемами; висловлення підтримки з боку авторитетних лідерів; звеличення успіхів або критика на адресу інших; позиція «над сутичкою» та ін.);

– конфронтаційні (критика діяльності опонентів; наступальна позиція в полеміці; заклики до позитивних змін; підкреслений оптимізм; виступ на захист традиційних цінностей; імідж централіста; делегування критики з метою відсторонення від демагогічної риторики).

Для дискурсу політологів надзвичайно важливими є тактики впливу на адресата. О. Винник виділяє такі тактики впливу на адресата в англійському дискурсі, які можуть бути спроектованими на предмет нашого дослідження [5, с. 8-13]:

- вживання професійної термінології;
- сегментації предметно-логічної інформації;
- акцентування важливої інформації;
- опори на статистичну інформацію.

На основі здійсненого аналізу можемо зробити такі висновки.

1. Структура спілкування включає три взаємопов'язані сторони: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

2. Спілкування – одна з необхідних умов для формування і розвитку суспільства й особистості. У той час як комунікація – основа свідомості, пізнання і суспільного буття в цілому.

3. Політичний дискурс – це вияв політичної комунікації під час спілкування. Політичному дискурсу властиві такі лінгвопрагматичні характеристики: цілісність, зв'язність, структурна організація, інформативність, композиційна завершеність.

4. Домінуючими типами комунікативних стратегій політичного дискурсу є стратегії реляційного і тематичного підходу, зокрема стратегії атаки, захисту, ігнорування, створення псевдоподій, критики на адресу інших, закликання до позитивних змін.

Дослідження лінгвопрагматичного потенціалу комунікативних стратегій не вичерпує всіх аспектів проблеми формування англійських комунікативних стратегій майбутніх політологів. Аналіз особливостей формування англійських комунікативних стратегій майбутніх політологів засобами Інтернет-технологій стане предметом наших подальших досліджень.

Посилання:

1. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. — 2-е изд. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 360 с.
2. Бацевич, Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Ф. С. Бацевич. — Львів : Паіс, 2005. — 262 с.
3. Бацевич, Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. — Київ: Академія, 2004. — 344 с.
4. Визначення поняття діловий дискурс у сучасній лінгвістиці. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/fil/02april2014/22.pdf>
5. Винник, О. Ю. Комунікативні стратегії і тактики впливу на адресата в сучасному англомовному дискурсі програмування : автореф. дис. ... канд. філолог. наук. : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. Ю. Винник. — Львів, 2012. — 20 с.
6. Зернецька, О. В. Політичний дискурс: комунікативні стратегії інформаційної доби / О. В. Зернецька, П. В. Зернецький // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія «Журналістика». — Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2004. — Вип. 25. — С. 90-96.
7. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — М. : Едиториал, 2002. — 284 с.
8. Інтеракція – це взаємовплив індивідів один на одного в процесі взаємодії і спілкування. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://faqukr.ru/samovdoskonalennja/125646-interakcija-ce-vzaemovpliv-individiv-odin-na.html>
9. Інтернет-дискурс як новий тип комунікації: структура, мовне оформлення, жанрові формати. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/16727/1/Гудзь.pdf>
10. Кирилюк, Ф. М. Новітня політологія / Ф. М. Кирилюк. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 564 с.
11. Кондратенко, Н. В. Український політичний дискурс: текстуалізація реальності / Н. В. Кондратенко. — Одеса : Чорномор'я, 2007. — 155 с.
12. Кузьмин, П. В. Дискурс как способ политической деятельности / П. В. Кузьмин // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Философия». Том 19 (58). — № 2. — Симферополь : Тавр. нац. ун-т имени В. И. Вернадского, 2006. — С. 222-227.
13. Поняття комунікативної стратегії і тактики у сучасній лінгвістиці. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://marriageannouncement.blogspot.com/2014/12/blog-post_59
14. Ситниченко, Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. — К. : Либідь, 1996. — 176 с.
15. Сковородников, А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии / А. П. Сковородников // Риторика – Лингвистика : сб. статей. — Смоленск : СГПУ, 2004. — Вып. 5. — С. 5-11.
16. Спілкування як розуміння та сприйняття одне одного. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://m.pidruchniki.com/12631113/psihologiya/spilkuvannya_rozuminnya_spriynyattya_odne_odnogo

17. *Труфанова, И. В.* О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / *И. В. Труфанова* // Филологические науки. — 2001. — № 3. — С. 56-65.
18. *Ernst, U. G.* Text und Kommunikation: eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte / *Ulrich Große Ernst*. — Stuttgart : Kohlhammer, 1976. — 164 s.

References (transliterated and translated):

1. *Baranov, A. N.* Vvedenie v prikladnuu lingvistiku (Introduction to Applied Linguistics). Moscow, 2003, 360 p. [in Russian].
2. *Batsevych, F. S.* Linhvistychna henolohiia: problemy i perspektyvy (Linguistic genology : problems and prospects). Lviv, 2005, 262 p. [in Ukrainian].
3. *Batsevych, F. S.* Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky (Fundamentals of communicative linguistics). Kyiv, 2004, 344 p. [in Ukrainian].
4. Vyznachennia poniattia dilovyi dyskurs u suchasni linhvistytsi (The definition of business discourse in modern linguistics) [Electronic resource] – Mode of access : <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/fil/02april2014/22.pdf> [in Ukrainian].
5. *Vynnyk, O. Yu.* Komunikatyvni stratehii i taktyky vplyvu na adresata v suchasnomu anhlomovnomu dyskursi prohranuvannia : avtoref. dys. ... kand. filoloh. nauk. : spets. 10.02.04 «Hermanski movy» (Communication strategies and tactics to influence the recipient in contemporary English-language programming discourse : Author's abstract of Ph. D. thesis in Philology : Specialty 10.02.04 «Germanic languages»). Lviv, 2012, 20 p. [in Ukrainian].
6. *Zernetska, O. V. & P. V. Zernetskyi.* Politychnyi dyskurs: komunikatyvni stratehii informatsiinoi doby (Political discourse : Communicative strategies of an information era). // Bulletin of Lviv National University. «Journalism» Series. Lviv, 2004, Issue 25, P. 90-96. [in Ukrainian].
7. *Issers, O. S.* Komunikativnye strategii i taktiki russkoy rechi (Communication strategies and tactics of Russian speech). Moscow, 2002, 284 p. [in Russian].
8. Interaktsiia – tse vzaiemovplyv indyvidiv odyh na odnogo v protsesi vzaiemodii i spilkuvannia (Interaction is the interplay of individuals to each other in the process of interaction and communication) [Electronic resource] – Mode of Access: <http://faqkr.ru/samovdoskonalennja/125646-interakcija-ce-vzaemovplyv-indyvidiv-odin-na.html> [in Ukrainian].
9. Internet-dyskurs yak novyi typ komunikatsii: struktura, movne oform-lennia, zhanrovi formaty (Internet discourse as a new type of communication: structure, language processing, genre formats). [Electronic resource] – Mode of access: <http://eprints.zu.edu.ua/16727/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C.pdf> [in Ukrainian].
10. *Kyryliuk, F. M.* Novitnia politolohiia (The latest political science). Kyiv, 2009, 564 p. [in Ukrainian].
11. *Kondratenko, N. V.* Ukrainskyi politychnyi dyskurs: tekstualizatsiia realnosti (Ukrainian political discourse: textualization of reality). Odesa, 2007, 155 p. [in Ukrainian].
12. *Kuz'min, P. V.* Diskurs kak sposob politicheskoy deiatel'nosti (Discourse as a way of political activity). // Scientific Notes of Taurida National University named af-

- ter V. I. Vernadskiy. «Philosophy» Series. Simferopol, 2006. Vol. 19(58), No 2, P. 222-227 [in Russian].
13. Poniattia komunikatyvnoi stratehii i taktyky u suchasni linhvistytsi (The concept of communicative strategies and tactics in modern linguistics). [Electronic resource] – Mode of access : http://marriageannouncement.blogspot.com/2014/12/blog-post_59 [in Ukrainian].
14. *Sytynchenko, L. A.* Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii (The primary sources of communicative philosophy). Kyiv, 1996, 176 p. [in Ukrainian].
15. *Skovorodnikov, A. P.* O neobhodimosti razgranicheniya poniaty « ritoricheskiy priyem », « stilisticheskaya figura », « rechevaya taktika », « rechevoy zhanr » v praktike terminologicheskoy leksikografii (On the need for distinction between concepts: « rhetorical device », « stylistic figure », « speech tactics », « speech genre » in the practice of terminological lexicography). // Rhetoric – Linguistics : Collection of Works). Smolensk, 2004, Issue 5, P. 5-11 [in Russian].
16. Spilkuvannia yak rozuminnia ta spryiniattia odne odnoho (Communication as understanding and perception of each other) [Electronic resource] – Mode of access: http://m.pidruchniki.com/12631113/psihologiya/spilkuvannya_rozuminnya_spriyn_yattya_odne_odnoho [in Ukrainian].
17. *Trufanova, I. V.* O razgranichenii poniaty: rechevoy akt, rechevoy zhanr, rechevaya strategiya, rechevaya taktika (On the distinction between concepts: speech act, speech genre, speech strategy, speech tactics). // Philology, 2001, No 3, P. 56-65 [in Russian].
18. *Ernst, U. G.* Text und Kommunikation: eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte (Text and communication: a linguistic introduction to the features of texts). Stuttgart, 1976, 164 p. [in German].

Стаття надійшла до редакції 26.05.2016

Р. Козуб

Лінгвопрагматичний потенціал комунікативних стратегій у контексті їх формування у політологів

У статті аналізуються домінуючі комунікативні стратегії політологів: стратегії реляційного і тематичного підходу, зокрема стратегії атаки, захисту, ігнорування, створення псевдоподій, критики на адресу інших, закликання до позитивних змін. Визначено співвідношення понять «спілкування» і «комунікація». Визначено головні складові спілкування і їх роль у процесі комунікативної взаємодії. Досліджено поняття «дискурс», його ознаки і типи, а саме: політичний дискурс, діловий дискурс, інтернет-дискурс. Обґрунтовано лінгвопрагматичні характеристики політичного дискурсу. Проаналізовано відмінності мовної та комунікативної стратегій. Досліджено основні типи комунікативних стратегій, які застосовуються політологами. Охарактеризовані тактики впливу на адресата в англomовному дискурсі. Особливу увагу приділено аналізу дискурсу і його прояву в формі політич-

них текстів. Автор робить висновок, що спілкування – одна з необхідних умов для формування і розвитку суспільства й особистості. У той час як комунікація – основа свідомості, пізнання і суспільного буття в цілому. Структура спілкування включає три взаємопов'язані сторони: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

Ключові слова: спілкування, комунікація, дискурс, комунікативні стратегії, мовні стратегії, політолог.

R. Kozub

Linguistic and Pragmatic Potential of Communication Strategies in the Context of its Modeling for Political Analysts

The article analyzes the leading communication strategies of political analysts: strategies of relational and thematic approach, including strategies of attack, defence, neglect, creating of pseudo-events, slogans devoted to the positive changes, judgments of the opponents, and criticism of others. The analysis of relations between «intercourse» and «communication» notions is found out. The main components of communication and their role in the communicative interaction are defined. The «discourse» notion, its main characteristics, aspects and types such as political discourse, business discourse and Internet-discourse are explored. The fundamental features of discourse such as integrity, structural organization and composite completeness are stated. The main principles in the texts such as semantic relations and connectivity are analyzed. Linguistic and pragmatic characteristics of the political discourse are grounded. The main differences between the language and communication strategies are analyzed. The basic types of communication strategies used by political scientists are investigated. The ways of influence on the addressee with the help of tactics in the English discourse are characterized. Particular attention is paid to the analysis of discourse and its manifestation in the form of political texts. The author concludes that the communication is one of the necessary conditions for the formation and development of the society and the individual. While communication is the basis of consciousness, cognition and social life in general. Communication structure includes three interrelated aspects: communicative, interactive and perceptive ones.

Key words: intercourse, communication, discourse, communication strategies, language strategies, political analyst.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Н. О. Микитенко

УДК 37.014.242

Галина Бойко

СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах реформування вітчизняного освітнього простору мобільність розглядають як ключове поняття, яке найбільш точно віддзеркалює особливості сучасного етапу розвитку людини й суспільства, що зумовлюються переходом до особистісно-діяльній освітній парадигми, змінами в структурі ринку праці, посиленням особистої відповідальності щодо професійної інтеграції в суспільство, складністю планування професійної кар'єри на віддалену перспективу тощо.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у сфері професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти, оскільки педагогічна діяльність є однією з найскладніших за змістом і функціями, здійснюється в мінливих умовах одночасного впливу багатьох чинників, що потребує від педагога, з одного боку, бути адаптивним, а з іншого – динамічним, креативним, неупередженим, здатним вирішувати нестандартні завдання та ситуації, вільно переходити від одного виду професійної діяльності до іншого [4, с. 1].

Проблема мобільності не є новою у контексті проведення досліджень. Так, філософсько-культурологічний аспект мобільності як якісної характеристики особистості та суспільства представлений у працях П. Сорокіна, соціологічний – у студіях вітчизняних (Д. Константи́нський, Т. Заславська, Р. Ривкіна, Г. Чередниченко, В. Шубкін та ін.) і зарубіжних (Р. Бендікс, С. Ліпсет) науковців. Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження різних видів мобільності – соціальної (І. Василенко, Н. Коваліско, І. Кравченко), професійної (Л. Амірова, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Б. Ігошев, С. Капліна, Н. Кожем'якіна, В. Міщенко, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Т. Фугелова, І. Хом'юк та ін.), академічної (Л. Зновенко, В. Чистохвалов, В. Філіппов, І. Шпекторенко).

Соціально-професійну мобільність як важливий показник професійного становлення студентської молоді досліджували Н. Грицькова, Є. Морильова, М. Пазюкова, Л. Рибнікова, професійного розвитку учителів – Ю. Калиновський, С. Польохіна, О. Шарова та ін.

Разом із тим проблема формування соціальної мобільності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти ще не була предметом цілісного наукового педагогічного дослідження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття «соціальна мобільність», узагальнити основні підходи у розвитку соціальної мобільності в контексті підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової школи.

Н. Грицькова, досліджуючи особливості формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів у освітньому просторі вищого навчального закладу, звертає увагу на такий аспект: освіта, за термінологією П. Сорокіна, слугує водночас і «ситом», і «ліфтом» соціальної мобільності. Як «сито» інституція освіти мала би відсіювати менш здібних, успішних і мотивованих до навчання індивідів, а як «ліфт» – піднімати не відсіяних, більш успішних і мотивованих на вищі шаблі соціальної ієрархії незалежно від їхнього класового походження та соціально-економічного становища батьків. Такою інституція освіти є лише як ідеальний тип, а не реальний інституційний механізм відтворення соціальної нерівності. Адже цей механізм у тому чи іншому суспільстві може бути налаштованим на соціальну нерівність, насамперед на нерівність освітніх можливостей [7, с. 155].

Сучасні дослідники виокремлюють різні види мобільності: соціальну, академічну, культурну, соціокультурну та професійну. І. Шпекторенко пропонує таку характеристику різновидів мобільності [9]:

– соціальна мобільність розуміється як якість, процес, результат процесу, критерій оцінювання будь-якого переходу індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції в іншу;

– культурна мобільність – якість, процес, результат процесу, критерій оцінювання будь-якого переходу індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з одного культурного середовища в інше; це складний і багатовимірний процес інтелектуального та культурного взаємозбагачення, обміну нормами, цінностями культури, зразками поведінки, культурним ресурсом, у тому числі в межах професійної діяльності;

– професійна мобільність визначається приналежністю індивіда до професійної (соціально-професійної) групи і володіння певними повноваженнями, посадовою компетенцією залежно від внутрішньої ієрархії організаційної структури та руху в ній;

– академічна мобільність – це якість, процес, результат організованого процесу, критерій оцінювання будь-якого переходу індивіда або соціального об'єкта з одного академічного середовища в інше, спосіб формування власного навчального простору, власної освітньої

траєкторії; іншими словами, це можливість у рамках освітніх стандартів і навчальних компетенцій обирати предмети, дисципліни, модулі, курси, навчальні заклади згідно з власними нахилами, спроможностями, намірами, цінностями й орієнтаціями [9].

Академічну мобільність також розглядають як:

– можливість для студента «переміщуватися» з одного вищого навчального закладу до іншого з метою обміну досвідом, отримання додаткових можливостей поглиблення своїх знань, умінь, накопичення кредитів, отримання доступу до визнаних освітніх і наукових центрів [8];

– невід'ємну форму існування інтелектуального потенціалу, яка відображає реалізацію внутрішньої потреби цього потенціалу в русі, у просторі соціальних, економічних, культурних, політичних, управлінських та інших взаємовідносин і взаємозв'язків. У реальності має місце складний і багатовимірний процес інтелектуального, компетентнісного та діяльнісного взаємозбагачення людей, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання та професійної діяльності [2].

Як зазначає І. Шпекторенко, академічна мобільність у процесі професійного розвитку фахівців може бути організована шляхом організації підвищення кваліфікації, додаткового навчання, навчання на робочому місці, ротатії, наставництва, самоосвіти, введення механізму обміну фахівцями та заохочення участі працівників у програмах індивідуальних грантів [9].

До визначення поняття «соціальна мобільність» також існує декілька підходів, а саме:

– соціальна мобільність (лат. *mobilis* – рухливий) – переміщення індивіда чи соціальної групи в системі соціальної стратифікації [3, с. 342].

– соціальна мобільність – будь-який перехід індивіда або соціальної групи з однієї соціальної позиції на іншу [6, с. 167];

– мобільність соціальна – процес переміщення індивідів між ієрархічним або іншими елементами соціальної структури: трудовими колективами, соціальними групами та верствами, категоріями населення [1, с. 74].

Як зазначає О. Балакірева, соціальна мобільність – це:

1) переміщення індивіда або соціальної групи в соціальному просторі;

2) зміна стану в соціальній структурі; соціальна мобільність передбачає зміну соціальних ролей і статусів [2, с. 11].

Сучасні тенденції щодо зміни соціокультурного становища вчителя, подальша спеціалізація педагогічної праці, розширення функцій сучасного педагога, необхідність його взаємодії з різними соціальними групами, нестабільність на ринку праці зумовлюють особливе значення соціально-професійної мобільності саме для педагогічних

працівників, конкурентні переваги яких пов'язані з психологічною й інструментальною готовністю до самовизначення та самореалізації в соціально-економічних умовах інформаційного суспільства [4, с. 8].

Широкий перелік обставин та умов, що зумовлюють соціальну мобільність, відображається у комплексній класифікації видів соціальної мобільності, яку визначають як переміщення індивідів, сімей, домашніх господарств або інших категорій людей всередині або між соціальними верствами в суспільстві. Це зміна соціального статусу стосовно іншого соціального становища чужого в даному суспільстві [8].

Дослідження соціальної мобільності справедливо називають яскравим прикладом прогресу соціологічної науки. Наукова історія вимірювання індивідуальних траєкторій досягнення певних статусів і структурних змін у розподілі професійних, освітніх чи економічних позицій відображає істотні зміни як у методології отриманих даних, так і у способах їх моделювання та концептуалізації.

Теоретичний фундамент наукового аналізу соціальної мобільності заклав П. Сорокін. За його визначенням, соціальна мобільність – це «будь-який перехід індивіда чи об'єкта, чи цінності, здійснений або модифікований завдяки діяльності, від соціальної позиції до іншої» [Цит. за: 2, с. 11]. Його перші роботи у цій сфері свідчать про обмеженість емпіричних даних і їх неоднорідність; це, головним чином, були оцінки різних форм мобільності в різних суспільствах минулого, а також дослідження мобільності в окремих соціальних групах, як от власники великого капіталу, політичні лідери чи науковці. Наприкінці 40-х рр. зросла доступність даних щодо соціальної мобільності, переважно в економічно розвинених суспільствах. Національні репрезентативні обстеження почали включати ретроспективні запитання про походження індивідів, які дозволяють відслідковувати міжпоколінну мобільність. Найбільш відоме дослідження цього періоду – Д. Гласса у Великій Британії 1947 р. – містить широкий спектр інформації стосовно міжпоколінної мобільності дорослих чоловіків і жінок, а також детальні історії їх сімей і зайнятості [2, с. 11-13].

Ідеї П. Сорокіна розвивали американські соціологи С. Ліпсет і Р. Бендікс («Соціальна мобільність в індустріальному суспільстві»), які виокремили чинники, що сприяють підвищенню соціальної мобільності в сучасному суспільстві. Основними з них є юридична відміна статусних привілеїв, прийняття конституції, що визначає рівність громадян перед законом і рівність їх можливостей в економічній сфері. Чинниками соціальної мобільності є також економічне зростання, розвиток системи

освіти, зокрема вищої, яка дає змогу соціального просування широким масам населення. Дослідники зазначали, що мобільність необхідна для забезпечення стабільності сучасного суспільства, оскільки відкритий доступ до позицій еліти допомагає здібним і честолюбним людям підніматися соціальними шаблями. У працях П. Сорокіна, С. Ліпсета і Р. Бендікса з'явилося поняття «соціальна мобільність», під яким вони розуміють соціальні інститути (сім'ю, систему освіти, армію, церкву, власність), що забезпечують сходження по соціальній драбині [3].

Однак роль соціального інституту як каналу соціальної мобільності неоднозначна. Французький соціолог Р. Будон дослідив особливості системи освіти як каналу соціальної мобільності в сучасному суспільстві та дійшов висновку, що насправді ця система консервує нерівність, визначаючи різні життєві можливості для різних верств населення [3, с. 343].

Вирізняють горизонтальну, вертикальну, індивідуальну та групову, а також між- і внутрішньопоколінну соціальну мобільність.

Для нашого дослідження особливий інтерес представляє індивідуальна мобільність як соціальне переміщення однієї людини та групи, що передбачає зміну соціальних позицій цілої соціальної групи.

Як зазначають дослідники, чим більші в суспільстві можливості індивідуальної мобільності, тим нижчий рівень згуртованості соціальних груп і менша міжгрупова напруженість. С. Ліпсет і Р. Бендікс доводять, що високий рівень індивідуальної мобільності значною мірою сприяв «індивідуалізації» американського суспільства, переважанню цінностей індивідуального просування [3, с. 342]. Соціальна мобільність вимірюється з допомогою двох головних показників: дистанція мобільності (кількість сходинок, на які довелося піднятися чи спуститися індивідам); об'єм мобільності – кількість індивідів, які зайняли вищий щабель у соціальній ієрархії, перемістилися у вертикальному напрямі за певний проміжок часу.

Рівень соціальної мобільності визначають: загальна сума мобільності в суспільстві й умови, які допомагають людям здійснювати соціальні переміщення. У сучасних дослідженнях застосовують показники абсолютного рівня мобільності (відсоткова частка мобільних (чи немобільних) індивідів у межах певної категорії людей) і відносного (вказує на відносні шанси доступу до різних класових позицій індивідів різного класового походження) [3, с. 342].

Дослідження соціальної мобільності тісно пов'язане з вивченням соціальної структури суспільства та соціальної нерівності. У цьому контексті значний внесок у вивчення класових перетворень і чинників чис-

ленних аспектів соціального розшарування внесли С. Бабенко, О. Злобіна, О. Куценко, Н. Коваліско, С. Makeєв, І. Прибиткова та В. Хмелько.

На сьогодні найгрунтовнішою працею щодо тенденцій соціальної мобільності в Україні є дослідження С. Оксамитної, присвячене між-генераційній освітній мобільності в Україні [7, с. 19].

Методологічна функція поняття «соціальна мобільність» виявляється: в соціальному пізнанні, що відкриває можливість повернення особистості до самої себе, на суверену територію власної індивідуальності, забезпечуючи при цьому єдність гносеологічного, соціологічного та психологічного підходів; у загальносоціологічному та філософському дослідженні соціальної діяльності як однієї з суттєвих потреб людини; у відтворенні та своєрідному відтворенні її на рівні окремого індивіда.

Соціальна мобільність – це процес змін, перевтілень соціальних позицій людей у системі суспільних відносин, що відбуваються під впливом перебудови їх соціальних якостей (іноді на інфернальному рівні) й об'єктивних умов існування, які завжди мають результируючий, реалізований момент у змінних парадигмах соціуму. Вихідні дані, тобто реанімована об'єктивність, виступають у даному конкретному випадку стосовно соціальної мобільності не зовнішньою, а внутрішньою її детермінантою.

Суперечлива взаємодія об'єктивних умов і суб'єктивного чинника віддзеркалює специфіку соціальної мобільності, зумовлює та відслідковує співвідносини традиційного й інноваційного у структурі зайнятості, характер міграційних процесів, що вкрай ускладнюють наше життя, тому потребують аналізу на рівні науки.

В умовах кризи різних сфер суспільного життя активно виявляє себе тенденція відторгнення стереотипів соціальної мобільності, яка формувалася раніше в основному насильницькими методами, та поряд із кривдними, соціально невинуватими формами суспільного впливу відбувається зниження істинних, справжніх суспільних цінностей, що породило вже соціальний нігілізм, жах, почуття небезпечності у значній частині нашого суспільства та вимагає обґрунтованої протидії на рівні виховання мотивацій до соціальної мобільності [5, с. 6-7].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати сутність таких понять, як «соціокультурна мобільність» та «соціально-професійна мобільність».

І. Шпекторенко стверджує, що соціокультурна мобільність – це якість, процес, результат процесу, критерій оцінювання будь-якого переходу індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього

того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з одного соціокультурного середовища в інше [9].

Соціально-професійна мобільність передбачає не лише активне пристосування особистості до професії, а й бачення індивідом завдань особистісної самореалізації як стратегічної мети життя; уміння приймати самостійні та нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня власного професіоналізму, здатність швидко освоювати нове професійне, освітнє, соціальне середовище.

Соціально-професійна мобільність майбутнього педагога розглядається як ціннісно-смысловий конструкт особистості, інтегративна особистісна якість, що дозволяє майбутньому вчителю в динамічних умовах сучасного світу бути професійно компетентним, конкурентоспроможним, соціально активним, здатним до самореалізації та самовизначення і модернізації власної професійно-педагогічної діяльності в різних соціальних умовах [4].

В особистісному та професійному становленні майбутніх учителів соціально-професійна мобільність виконує такі функції: освітню, соціальну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну, адаптаційну, прогностичну, проєктивно-творчу. Сутнісними характеристиками соціально-професійної мобільності вчителя Н. Грицькова визначає такі: соціальна активність, адаптивність, креативність, готовність особистості як синтез стійкості та «реактивної» адаптації; здатність відмовитися від шаблону і стереотипу в сприйнятті соціокультурних явищ, гнучкість, толерантність; здатність легко переходити від однієї діяльності до іншої; уміння працювати в команді, здатність передбачати можливі професійні зміни (професійного статусу, характеру і змісту праці, зміни професії та ін.); здатність управляти ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою [4, с. 8-9].

Таким чином, дослідження проблеми соціальної мобільності є актуальним саме в умовах сучасного розвитку демократичного суспільства. Це зумовлено зміною статусів та адаптацією особистості в певних соціальних умовах освітнього процесу вищої школи. Аналіз проблеми соціальної мобільності дає можливість сформулювати певний досвід соціальної адаптації особистості, різноманітних проявів її соціальної активності, визначити умови розвитку соціальної мобільності.

Спираючись на результати теоретичних узагальнень різних підходів до визначення поняття «соціальна мобільність», слід зазначити, що соціальна мобільність майбутнього педагога є його рівнем сформованості та готовності до здійснення фахової підготовки. Вона здійснюється поета-

пно у процесі підготовки майбутнього фахівця в освітньому середовищі. Під час навчання та в позааудиторної діяльності відбувається взаємозв'язок усіх видів мобільності. У процесі формування соціальної мобільності індивід перебуває у постійному активному пошуку: перетворює і моделює своє середовище, створює умови перебування в соціумі відповідно до позиції особистості, цінностей і вимог оточуючих.

Подальшого дослідження потребує визначення співвідношення особистісних і розходження суспільних потреб людини саме у контексті професійної підготовки фахівця в умовах вищого навчального закладу; розвиток і формування соціальної спрямованості, мотивації особистості як майбутнього педагога.

Посилання:

1. *Астахова, В. І.* Словник соціологічних і політологічних термінів : довідк. вид. / Уклад.: *В. І. Астахова, В. І. Даніленко, А. І. Панов* та ін. — К. : Вища шк., 1993. — 141 с.
2. *Балакірева, О. М.* Процеси соціальної мобільності у сучасному суспільстві : колективна монографія / [*О. М. Балакірева* та ін.]; За ред. *О. М. Балакіревої*. — К. : Ін-т екон. та прогнозів. НАН України, 2014. — 287 с.
3. *Городяненко, В. Г.* Соціальна енциклопедія / редкол. : *В. Г. Городяненко* (уклад); *В. І. Термко* (кер. видавн. проекту) та ін. — К. : Академвидав, 2008. — 456 с.
4. *Грицькова, Н. В.* Формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів в освітньому просторі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / *Грицькова Наталія Вікторівна*. — Луганськ, 2013. — 20 с.
5. *Золотарьов, Е. О.* Соціальна мобільність (філософський аспект) [Текст] : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.11 «Соціальна філософія» / *Золотарьов Едуард Олександрович* ; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 1995. — 18 с.
6. *Кремень, В. Г.* Енциклопедія освіти [Електронний ресурс] / *В. Г. Кремень*. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — Режим доступу : <http://meta.coolreferat.com.ua/docs/16/index-77039.html>.
7. *Оксамитна, С.* Міжгенераційна класова та освітня мобільність / *Світлана Оксамитна*. — К. : НаУКМА ; Аграр Медіа Груп, 2011. — 287 с.
8. Положення про академічну мобільність студентів. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037/
9. *Шнекторенко, І. В.* Види мобільності індивіда / *І. В. Шнекторенко*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://uchni.com.ua/kultura/5031/index.html>.

References (transliterated and translated):

1. *Astakhova, V. I.* Slovyk sotsiologichnykh i politologichnykh terminiv : dovidk. vyd. (Dictionary of Sociology and Political Terms: Encyclopaedic edition) / Compiled by *V. I. Astakhova, V. I. Danilenko, A. I. Panov* et. al. Kyiv, 1993, 141 p. [in Ukrainian].
2. *Balakiyeva, O. M.* Protsesy sotsialnoi mobilnosti u suchasnomu suspilstvi : kolektyvna monohrafiia (Processes of social mobility in modern society: collective

- monograph) / [O. M. Balakirieva et. al.]; Ed. by O. M. Balakirieva. Kyiv, 2014, 287 p. [in Ukrainian].
3. *Horodianenko, V. H.* Sotsialna entsyklopediia (Social Encyclopaedia) / Ed. : V. H. Horodianenko (comp.); V. I. Termko (chief of the project) et. al. Kyiv, 2008, 456 p. [in Ukrainian].
 4. *Hrytskova, N. V.* Formuvannia sotsialno-profesiinoi mobilnosti maibutnikh uchyteliv v osvithomu prostori vyshchoho navchalnoho zakladu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» (Formation of social and professional mobility of future teachers in the educational space of higher school : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogy, specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education»). Luhansk, 2013, 20 p. [in Ukrainian].
 5. *Zolotarov, E. O.* Sotsialna mobilnist (filosofskiy aspekt) [Tekst] : avtoref. dys... na zdobuttia nauk. stupenia kand. filos. nauk: 09.00.11 «Sotsialna filosofiiia» (Social mobility (Philosophical aspect) : Author's abstract of Ph. D. thesis in Philosophy, specialty 09.00.11 «Social Philosophy»). Odesa, 1995, 18 p. [in Ukrainian].
 6. *Kremen, V. H.* Entsyklopediia osvity (Encyclopaedia of Education) [Electronic resource]. Kyiv, 2008. — Mode of Access : <http://meta.coolreferat.com.ua/docs/16/index-77039.html> [in Ukrainian].
 7. *Oksamytna, S.* Mizhgeneratsiina klasova ta osvithna mobilnist (Intergenerational class and educational mobility). Kyiv, 2011, 287 p. [in Ukrainian].
 8. Polozhennia pro akademichnu mobilnist studentiv (Regulations on academic mobility of students). — [Electronic resource]. — Mode of Access : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037/ [in Ukrainian].
 9. *Shpektorenko, I. V.* Vydy mobilnosti indyvida (Kinds of individual mobility) [Electronic resource]. — Mode of Access : <http://uchni.com.ua/kultura/5031/index.html> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.06.2016

Г. Бойко

Соціальна мобільність педагога: теоретико-методологічний аспект

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми соціальної мобільності педагога. Охарактеризовано види мобільності: соціальну, академічну, культурну, соціокультурну і професійну. Запропоновано їх визначення, проаналізовано особливості формування соціальної мобільності. Описано класифікацію видів соціальної мобільності й узагальнено основні підходи у розвитку соціальної мобільності в контексті підготовки майбутніх педагогів початкової школи та дошкільної освіти. Проаналізовано змістове наповнення методологічної функції соціальної мобільності. Обґрунтовано актуальність проблеми соціальної мобільності у сфері професійної підготовки майбутніх педагогів. Проблему мобільності розглянуто і проаналізовано за працями вітчизняних і зарубі-

жних науковців. Визначено сутність понять «соціальна мобільність», «соціокультурна мобільність» та «соціально-професійна мобільність». Розглянуто рівні соціальної мобільності, функції соціально-професійної мобільності в особистісному та професійному становленні майбутніх учителів, зв'язок соціальної мобільності із соціальною структурою суспільства, взаємозв'язок усіх видів мобільності у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів. Наголошується на важливості дослідження міжгенераційної освітньої мобільності в Україні.

Ключові слова: соціальна мобільність, професійна мобільність, культурна мобільність, соціокультурна мобільність, академічна мобільність, майбутній педагог.

H. Voiko

Teacher's Social Mobility: Theoretical and Methodological Aspects

The article shows the theoretical analysis of social problems of the teacher's mobility. The types of mobility (social, academic, cultural, socio-cultural and professional ones) are characterized, their definitions are offered, the peculiarities of formation of social teacher's mobility are analyzed. The author reveals the problems of social mobility in the professional training of future teachers, describes the classification of social mobility and summarizes the main approaches in the development of social mobility in the context of future teachers of primary school and pre-school education. The semantic content of the methodological function of social mobility is analyzed. The problem of mobility is reviewed and analyzed based on the works of local and foreign scientists. The essence of the concepts of «social mobility», «socio-cultural mobility» and «social and professional mobility» is considered. The author describes the level of social mobility, the function of social and professional mobility in the personal and professional development of future teachers, the relationship of social mobility and the social structure, the relationship of all types of mobility in the professional training of future teachers and stresses on the importance of research of intergenerational educational mobility in Ukraine.

Key words: social mobility, professional mobility, cultural mobility, socio-cultural mobility, academic mobility, future teacher.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
доцент Н. І. Мачинська

УДК 37.013.-047.22:37.0113-52

Андрій Крижановський

КОМПОНЕНТИ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Перехід до інформаційного суспільства вносить свої зміни в усі галузі життєдіяльності людини. Нині майбутній вчитель початкової школи повинен: мати безперешкодний доступ до різноманітних джерел інформації за рахунок професійного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і технічних засобів; уміти своєчасно, швидко та якісно обробляти великі об'єми інформації; оптимально вибирати методи проведення занять із використанням засобів веб-технологій; вміти аналізувати та використовувати веб-ресурси у педагогічній діяльності; володіти здатністю до професійної мобільності, соціальної активності; вміти швидко й ефективно приймати рішення; мати здібності до постійного самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку. Тому, на думку, Я. Сікори, «одним із головних завдань підготовки майбутнього педагога є перетворення особистості студента в учителя-професіонала, що потребує ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі професійної ідентичності особистості та професії, професійної компетентності та творчості» [9, с. 49].

Одним із важливих критеріїв професійної підготовки майбутніх учителів нині є їх професійна компетентність, про що зазначають у своїх роботах Н. Бібік, І. Зимня, В. Коваль, Л. Коваль, А. Коломієць, В. Коткова, С. Мартиненко, О. Нікулочкіна, О. Овчарук, О. Панфілова, О. Пометун, О. Савченко, О. Семенов, Дж. Равен, А. Хуторської та ін.

Вибір компонентів і показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів залишається складним і досить суперечливим питанням у педагогічній теорії та практиці. Визначення сутності поняття «професійна компетентність учителя» висвітлене в працях зарубіжних (Д. Брител, Є. Джимез, Р. Квасниця, В. Ландшеєр, М. Леннон, П. Мерсер, М. Робінсон) та вітчизняних (В. Адольф, Т. Добудько, Т. Довга, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, О. Комар, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, А. Маркова, С. Павлютенков, С. Якименко та ін.) учених, які визначають різні підходи до компонентного складу професійної компетентності, її структури, наповнюваності та трактування.

Мета статті полягає в аналізі компонентів і показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій – це сукупність взаємопов'язаних елементів: мети, змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності, спрямованих на саморозвиток, самовдосконалення особистості при діалектичній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що передбачає набуття студентами професійно та особистісно значущих якостей, затребуваних суспільством.

Сучасні теорія і практика професійної освіти майбутніх учителів початкової школи не забезпечують на належному рівні сформованість цілісного, системного сприйняття студентами професійної компетентності. Наслідком цього є розуміння ними педагогічної діяльності як окремих, хоча і певним чином пов'язаних процесів, відсутність у випускників педагогічних коледжів умінь творчо вирішувати професійні завдання і проблемні ситуації в реальній педагогічній дійсності.

Виходом із цієї ситуації є розроблення структури професійної компетентності вчителя початкових класів, вибір ефективної технології процесу її формування у студентів педагогічних коледжів, у тому числі із застосуванням веб-технологій, з обов'язковим моніторингом сформованості окремих компетентностей у випускників. Формування компетентних педагогів може бути здійснене лише тоді, коли студенти ще в період навчання в педагогічному коледжі будуть знаходитися в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, які їх готуватимуть до співпраці не лише з молодшими школярами, а й з усіма суб'єктами освітнього процесу початкової школи.

Тому для реалізації компетентного підходу в педагогічних коледжах важливою є побудова системи оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення компонентів і показників її успішної реалізації. У численних наукових працях аналізуються різні складові професійної компетентності фахівців.

Так, Дж. Равеном виділив 37 видів компетентностей. На його думку, компетентність «складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної... ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки» [7, с. 253].

В. Болотов та В. Серіков зазначають, що змістовий аспект терміна «компетентність» включає три складові: «когнітивну (володіння

знаннями); операційну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічну» [1, с. 10].

Т. Пльонтек, уважаючи, що компетентності характеризують людину типової професії, у структурі компетентності педагога виокремлює найбільш сутнісні, на його думку, компоненти: «праксеологічні, комунікаційні, креативні, інформаційні, моральні, взаємодії» [12, с. 39].

На думку Л. Філатової, «компетентність об'єднує в собі навичкову й інтелектуальну складові освіти; поняття компетентність включає не лише когнітивну, операційно-технологічну складову, а й естетичну, мотиваційну, соціальну та поведінкову; компетентність включає результати навчання (знання й уміння), звички, ціннісні орієнтації та ін.; компетентність означає здатність мобілізувати одержані знання, вміння, досвід, способи поведінки в конкретних ситуаціях; у поняття компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти відповідно до чинного стандарту» [10, с. 10].

В. Крупа зазначає, що в сучасних умовах формування професійної компетентності майбутніх фахівців є одним із фундаментальних базових компонентів їх професійної підготовки і зумовлене синтезом професійних знань (гносеологічний компонент), ціннісних відносин (ціннісно-смісловий компонент) і спеціальних умінь (діяльнісний компонент)» [4, с. 93].

Цікавою є точка зору О. Євсюкова, який вважає, що «структурними компонентами професійної компетентності інженера-педагога є: мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний і професійно-особистісний, а функціональними – пізнавальний, комунікативний, нормативний і рефлексивний» [3, с. 93].

О. Перець у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів виділяє такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний і рефлексивний [6, с. 120].

Важливою є думка С. Мартиненко, яка зазначає, що «професійна діяльність вчителя початкових класів полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності містить мету навчання (педагогічні завдання); професійно-педагогічну спрямованість (мотив); концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання; процес опрацювання поточної інформації; перевірку і корекцію їхніх результатів» [5, с. 18].

Я. Сікора, враховуючи результати наукових досліджень І. Бега, І. Зязюна, В. Крижко, Є. Павлютенкова, Н. Кузьміної, А. Маркової,

І. Міщенко та інших щодо структури професійної компетентності, визначила такі «компоненти професійної компетентності вчителя: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний» [9, с. 51].

Таким чином, на думку цитованих авторів [1; 3; 4; 5; 6; 9], у структурі професійної компетентності вчителя найбільш часто виділяють мотиваційно-ціннісний (мотиваційний), особистісний, когнітивний, комунікативний, операційний (операційно-технологічний) компоненти. Ми поділяємо думку більшості дослідників про те, що компоненти професійної компетентності слід розглядати в органічній єдності, бо лише цей чинник дозволяє окреслити компетентність як цілісну інтеграційну якість майбутніх учителів.

Вивчення особливостей професійної діяльності вчителів початкової школи, виявлених науковцями [5; 6; 8; 11], дозволило нам зробити висновок, що вчитель початкових класів:

- має розвинені педагогічні здібності та володіє системою знань про дітей молодшого шкільного віку;
- компетентний у великій кількості предметних методик і педагогічних технологій, знає нормативні документи, Державний стандарт початкової загальної освіти;
- відрізняється інваріантністю й універсальністю щодо предметної галузі знань (від учителя-предметника);
- має розвинені професійні функції: мотиваційну, рефлексивну, комунікативну, самоосвітню, проектну та ін.

На основі викладеного вище та проведеного детального аналізу особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, шляхів застосування веб-технологій в освітньому процесі педагогічних коледжів нами виділено такі основні компоненти у структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і проектувально-технологічний.

При визначенні вимог до вчителя початкових класів ми враховували вимоги Галузевого стандарту вищої освіти України й освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалаврів спеціальності 6.01010201 «Початкова освіта» напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта. У них передбачено підготовку вчителя початкових класів, який «володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Учитель початкових класів проводить роботу з виявлення та розвитку здібностей

дітей, формує культуру усного та писемного мовлення, розвиває необхідні навчальні вміння та навички, всі форми мислення, виховує любов до навчальної діяльності, залучає молодших школярів до різних видів особистої та суспільно-корисної діяльності» [2, с. 6-10].

Отже, у нашому дослідженні *мотиваційно-ціннісний компонент* професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи характеризується такими показниками: усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи особистісної та суспільної цінності майбутньої професії, професійного самовдосконалення, потреби в самоосвіті, саморозкритті та самовираженні, у тому числі засобами веб-технологій; сформованість позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, застосування засобів веб-технологій; володіння технікою самодіагностики, навичками самоосвіти і саморозвитку, здатність до самопізнання і самореалізації; розвиток емоційно-вольового механізму формування професійної компетентності; професійно-особистісне самовизначення майбутніх учителів щодо використання веб-технологій у педагогічній діяльності тощо.

Показниками *когнітивно-діяльнісного* компонента є: оволодіння професійно значущими знаннями (спеціальними, психолого-педагогічними, управлінськими, науково-методичними, предметними, технологічними), знаннями з методики викладання в початковій школі на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів науково-теоретичних і науково-практичних знань про педагогічну діяльність загалом і особливостей здійснення її в процесі навчання в початковій школі зокрема: прагнення студента до одержання інформації з різних джерел, у тому числі засобами веб-технологій; знання психологічних і дидактичних закономірностей і законів, дидактичних принципів; уміння застосовувати соціально-педагогічні, методичні знання на практиці; уміння ефективно використовувати ІКТ для опрацювання, інтегрування різноформатної інформації, створення інформаційних продуктів; уміння аналізувати, систематизувати інформацію, оцінювати її достовірність, релевантність тощо; вміння визначати педагогічно доцільні засоби веб-технологій, аналізувати й оцінювати наявні, розробляти і застосувати їх у майбутній педагогічній діяльності.

Проектувально-технологічний компонент професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи характеризується такими показниками: сформованість цілей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, нахилів, мотивів, що спонукають до професійної педагогічної діяльності та визначають професійну спрямованість особистості (вміння оцінювати й аналізувати свій рівень професійної компетентності та проектувати шляхи його підвищення); сформованість комплексу зага-

льнопедагогічних умінь (прогностичних, конструкторських, організаційних, комунікаційних, когнітивних, рефлексивних); умінням проектувати, реалізовувати, оцінювати і коригувати освітній процес у початковій школі; вміння здійснювати самоконтроль і рефлексію (аналізувати, оцінювати власну самоосвіту, коригувати й розробляти нові завдання, прагнути до професійного розвитку), у тому числі з використанням веб-технологій.

Таким чином, у нашому дослідженні професійну компетентність майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як складову частину професійної підготовки, що являє собою інтегративну властивість особистості та включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і проєктувально-технологічний компоненти, що відображають їх готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність при вирішенні організаційно-професійних завдань в умовах початкової загальної освіти. Для реалізації компетентнісного підходу важливою є побудова системи оцінювання рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення показників їх успішної реалізації.

Розроблені компоненти та показники сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи забезпечать можливість проведення моніторингових досліджень із даної проблематики, що і є перспективою подальших пошуків у цьому напрямі з метою визначення шляхів підвищення рівня професійної компетентності студентів педагогічних коледжів.

Посилання:

1. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / *В. А. Болотов, В. В. Сериков* // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8-14.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра спеціальності 6.01010201 «Початкова освіта» напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта. — К. : Міністерство освіти і науки України. — 128 с.
3. *Євсюков, О. Ф.* Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / *О. Ф. Євсюков*. — Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Tipuss/2011_2/Evsiyuk.pdf.
4. *Крупа, В. В.* Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації / *В. В. Крупа* // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». — [Вип. 27]. — С. 93-96.
5. *Мартиненко, С. М.* Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / *С. М. Мартиненко*. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. — 434 с.
6. *Перець, О.* Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / *О. Перець* // Пробле-

- ми підготовки сучасного вчителя : наук. зб. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — 2010. — № 2. — С. 119-126.
7. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / *Дж. Равен.* — М., 2002. — 368 с.
 8. *Савченко, О. Я.* Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / *О. Я. Савченко* // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. — Полтава, 2001. — С. 8.
 9. *Сікора, Я. Б.* Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / *Я. Б. Сікора* // Професійна підготовка вчителів в умовах упродовження кредитно-модульної системи : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / редкол. : *В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман* та ін. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. — С. 49-53.
 10. *Филатова, Л. О.* Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / *Л. О. Филатова* // Дополнительное образование. — 2005. — № 7. — С. 9-11.
 11. *Хомич, Л. О.* Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / *Л. О. Хомич.* — К. : Магістр, 1998. — 150 с.
 12. *Piątek, T.* Kulturowy aspekt kształcenia nauczycieli doby społeczeństwa informacyjnego / *Tadeusz Piątek* // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. — Т. 1 : Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. ; за ред. *М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта.* — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. — С. 35-43.

References (transliterated and translated):

1. *Bolotov, V. A. & V. V. Serikov.* Kompetentnostnaia model: ot idey k obrazovatel'noi programme (Competence model: from the idea to the educational program). // *Pedagogy*, 2003, No 10, P. 8-14 [in Russian].
2. Haluzevyi standart vyshchoi osvity. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra spetsialnosti 6.01010201 «Pochatkova osvita» napriamu pidhotovky 0101 Pedahohichna osvita (Standard for higher education. Educational qualification characteristics of Bachelor in specialty 6.01010201 «Primary Education» of the field of study 0101 Teacher Education.). Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].
3. *Yevsiukov, O. F.* Vplyv navchalnoi diialnosti na formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv inzhenerno-pedahohichnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv (The impact of learning activities on the formation of professional competence of students of engineering pedagogical higher educational institutions). [Electronic resource] – Mode of access : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Tipuss/2011_2/Evsyuk.pdf [in Ukrainian].
4. *Krupa, V. V.* Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv fizychnoi reabilitatsii (Pedagogical conditions of forming professional competence of future specialists of physical rehabilitation). // *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University.* «Pedagogy, social work» Series. Issue 27, P. 93-96 [in Ukrainian].
5. *Martynenko, S. M.* Diahnostychna diialnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka: monohrafiia (Diagnostic activity of future primary school teacher: Theory and Practice: Monograph). Kyiv, 2008, 434 p. [in Ukrainian].

6. *Perets, O.* Osnovni kryterii, rivni ta pokaznyky sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv (The main criteria, levels and rates of formation of future primary school teacher's professional competence). // Problems of modern teacher's training : Scientific Collection of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 2010, No 2, P. 119-126 [in Ukrainian].
7. *Raven, J.* Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Vyiavlenie, razvitie i realizatsiya (Competence in modern society. Identification, development and implementation). Moscow, 2002, 368 p. [in Russian].
8. *Savchenko, O. Ya.* Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv (Improving the training of future primary school teachers). // Training teaching staff to work in the new structure and content of basic education : Proceedings of nationwide scientific conference. Poltava, 2001, P. 8. [in Ukrainian].
9. *Sikora, Ya. B.* Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia informatyky (Formation of professional competence of future teachers of Computer science). // Teacher's training in terms of the introduction of credit-modular system : Proceedings of Ukrainian scientific-technical conference / [Ed. by : *V. O. Ohnev'iuk, L. L. Khoruzha, O. V. Karaman et al.* Kyiv, 2007, P. 49–53 [in Ukrainian].
10. *Filatova, L. O.* Kompetentnostnyi podhod k postroeniyu soderzhaniya obucheniya kak faktor razvitiya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya (Competence approach to the construction of the training content as a factor of continuity of school and higher education). // Additional Education, 2005, No 7, P. 9-11 [in Russian].
11. *Khomych, L. O.* Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv (Professional and pedagogical training of primary school teachers). Kyiv, 1998, 150 p. [in Ukrainian].
12. *Piqtek, T.* Kulturowy aspekt ksztalcenia nauczycieli doby spoleczenstwa informacyjnego (The cultural aspect of teacher's training in the era of information society) // Teacher education and science in terms of classical university: traditions, problems and prospects : in 3 volumes. Vol. 1 : Training of teaching staff in higher education : challenges, problems and dynamics of change : Collected Works ; ed. by. *M. Yevtukh, D. Hertsiuk, K. Shmydt.* Lviv, 2013, P. 35-43 [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 23.05.2016

А. Крижановський

Компоненти та показники сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У статті обґрунтовано, що для реалізації компетентнісного підходу в педагогічних коледжах важливою є побудова системи оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення компонентів і показників її успішної реалізації. Визначено, що вибір компонентів і показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів залишається складним і досить суперечливим питанням у педагогічній теорії та практиці. Нині вчені визначають різні підходи до компонентного складу

професійної компетентності, її структури, наповнюваності та трактування. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічної освіти визначено, що результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних коледжах із використанням веб-технологій є сформована професійна компетентність як інтегроване утворення, що синтезує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і проектувально-технологічний компоненти, що відображають їх готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність при вирішенні організаційно-професійних завдань в умовах початкової загальної освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній учитель початкової школи, компоненти, показники.

A. Kryzhanovskyi

Components and Indicators of Primary School Teachers' Professional Competence Formation

The article substantiates that for the implementation of competence approach in pedagogical colleges the building of rating system of professional competence formation of primary school teachers, the determination of the components and indicators of its successful implementation is of great importance. It is determined that the choice of components and indicators of professional competence formation of future teachers is a complex and controversial issue in educational theory and practice. Currently, scientists determine the different approaches to the professional competence components, its structure, filling and interpretation. The analysis of psychological and educational literature on teachers' education made it possible to determine that the result of primary school teachers training at pedagogical colleges using web technologies is the formation of professional competence as an integrated entity that synthesizes motivational value, cognitive-activity and the design technological components reflecting their willingness and ability to effective professional and educational activities in solving organizational and professional objectives in terms of primary education.

Key words: professional competence, future primary school teacher, components, indicators.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник О. Б. Будник

УДК 159.922.27+378.015.3

Юліана Терлецька

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇХ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В Україні після Революції Гідності продовжується системна криза, яка охопила всі сфери суспільного життя. Матеріальне становище переважної більшості громадян значно погіршилось, не подолані корупція і несправедливість, наявні дезорганізація в управлінні державою та ін. Така суспільна дійсність негативно впливає на людей, викликаючи в них зміни, у тому числі в емоційній сфері. Це стосується і викладачів вищої школи, в частини з яких спостерігається емоційне вигоряння. Тому виникла потреба в дослідженні впливу емоційного вигоряння викладачів вищої школи (ВВШ) на ефективність їх фахової діяльності, оскільки таких досліджень в Україні на сьогоднішній день нема. Нові знання з цієї проблеми дадуть можливість розробити адекватні психокорекційні та превентивні заходи щодо запобігання емоційного вигоряння та підтримання ефективності фахової діяльності ВВШ на належному рівні.

Вивчення літературних джерел свідчить, що проблемі емоційного вигоряння викладачів вищої школи присвячено незначну кількість праць [10; 12]. Справа в тому, що до цього часу переважно досліджувалось емоційне вигоряння вчителів. У цих дослідженнях розглядаються питання його сутності емоційного вигоряння, особливостей, причин виникнення, характеру вияву, впливу на поведінку тощо. Однак питання впливу емоційного вигоряння викладачів вищої школи на ефективність їх фахової діяльності у прямій постановці не розглядалося, внаслідок чого ця проблема потребує додаткових досліджень.

Тому метою нашої статті є визначення впливу емоційного вигоряння викладачів вищої школи на ефективність їх фахової діяльності. Об'єкт дослідження – емоційна сфера викладача вищої школи Украї-

ни. Предмет дослідження – емоційне вигорання викладачів вищої школи та його вплив на ефективність їх фахової діяльності.

Психолого-педагогічну надійність викладачів вищої школи найчастіше визначають як явище, протилежне його *професійній деформації*, під котрою розуміють втрату інтересу, появу байдужості, безініціативності, холодності до професійної діяльності. Разом із цим значна частина вчених указує на те, що професійна деформація найчастіше виникає внаслідок розвитку в особистості професіонала синдрому емоційного вигорання [2; 6; 8], який входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z73.0. Згідно з визначенням ВООЗ (2001 р.), «синдром вигорання – це фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності праці та стомленістю, безсонням, зниженням імунітету, а також вживанням алкоголю й інших психоактивних речовин із метою отримання тимчасового полегшення, яке має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки» [7, с. 360-362].

Загалом вигоранню як психологічному феномену присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких В. Бойко [2], Н. Водоп'янова [3], А. Ленгеле [6], В. Орел [8], Н. Чепелева [12] та ін. Їх вивчення дає можливість вирізнити різні підходи до тлумачення вигорання: професійного, психологічного, емоційного тощо.

Наприклад, В. Бойко доводить, що емоційне вигорання слід розглядати як первинне, визначальне поняття. Структуру емоційного вигорання він розглядає як послідовність перебігу трьох фаз:

1) напруження: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у клітку», тривога і депресія;

2) резистенцію: неадекватний вибір емоційного реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків;

3) виснаження: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення [2].

Загалом сучасній науці відомі три моделі «вигорання». Згідно з першою моделлю, «вигорання» – це стан фізичного та психічного виснаження, що викликані тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях.

Друга модель описує «вигорання» як двовимірний конструкт, який складається з емоційного виснаження і деперсоналізації, що виявляється у зміні ставлення або до себе, або до оточуючих.

Третя модель емоційного «вигорання» належить американським дослідникам К. Маслач і С. Джексон. Її розуміють як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Емоційне виснаження розглядається як основна складова професійного «вигорання» і виявляється у зниженні емоційного фону, байдужості або емоційній перенасиченості. Деперсоналізація проявляється в деформації стосунків з іншими людьми. Це може бути підвищення залежності від інших або підвищення негативізму, поява цинічних установок і почуттів до інших. Редукція особистісних досягнень виявляється або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, у появі негативізму до професійних досягнень і можливостей, або в обмеженні своїх можливостей, обов'язків стосовно інших [4; 13].

Далі уточнимо сутність поняття «ефективність фахової діяльності ВВШ».

В освітньому просторі України спираються на дослідження, які більшою мірою стосуються педагогічної культури (О. Барабанщиков [1] та ін.), педагогічної майстерності (Н. Кузьміна [5] та ін.), фахово-педагогічних компетентностей (Л. Подоляк і В. Юрченко [9] та ін.) викладача вищої школи, наявність котрих автоматично прирівнюється до певного рівня його професіоналізму. При цьому всі ці теорії професіоналізму викладача ВНЗ обов'язково включають педагогічні уміння або компетенції, а також його індивідуальні здібності, властивості або якості.

Однак ми виявили, що ефективність фахової діяльності ВВШ не тотожна ні поняттю «педагогічна культура», ні поняттю «педагогічна майстерність», ні поняттю «педагогічна компетентність», ні його індивідуальним здібностям і якостям. Можна мати високо розвинуту сукупність педагогічних умінь чи сформовані педагогічні компетенції, можна володіти різними здібностями, мати навіть високі професійно-педагогічні якості, тобто загалом володіти педагогічною майстерністю на високому рівні, але в силу різних причин (переживати кризу, горе, нестачу грошей, побутові негаразди, соціальну і/або економічну депривацію та ін.) неефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність [11].

На основі результатів, отриманих унаслідок раніше проведеного нами педагогічно-психологічного дослідження встановлено, що *ефе-*

ктивність професійної діяльності викладача ВНЗ є доцільно спрямованою за змістом, педагогічними функціями і завданнями його активною педагогічно-психологічною взаємодією зі студентами і студентськими колективами, реалізацією ним сукупності доцільних психолого-педагогічних впливів, що разом приводять до якісного оволодіння студентами сучасними фаховими знаннями, навичками і вміннями, а також до формування в них особистісних якостей і властивостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, суспільного і громадського життя [11].

Нами доведено, що структура ефективної професійної діяльності викладача ВНЗ включає щонайменше такі основні елементи:

- 1) ефективне управління викладачем навчально-виховним процесом студентів;
- 2) сукупність педагогічних умінь і якостей та їх ефективне застосування під час реалізації навчально-виховного процесу;
- 3) позитивні (ефективні) поведінку і взаємовідносини зі студентами та студентськими групами;
- 4) позитивну професійну спрямованість;
- 5) позитивну мотивацію до реалізації завдань навчально-виховного процесу;
- 6) фахову психолого-педагогічну надійність [11].

Усі складові ефективності професійної діяльності викладача ВНЗ знаходяться між собою у складній інтегративно-ймовірнісній взаємодії та визначають певний її рівень.

Для визначення впливу емоційного вигоряння на ефективність професійної діяльності ВВШ ми провели емпіричне дослідження в Національному університеті «Львівська політехніка». Вибірка становила 120 ВВШ, які вирізняються за віком і величиною педагогічного стажу. Для отримання точніших результатів рівні й ефективності професійної діяльності ВВШ та їх емоційного вигоряння ми визначали за семирівневою шкалою, виділивши в ній такі: дуже високий, високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький і дуже низький.

Ми висунули гіпотезу, що емоційне вигоряння ВВШ чинить негативний вплив на ефективність їх фахової діяльності.

Спочатку, застосувавши цілий комплекс психодіагностичних методик, ми визначили рівень ефективності фахової діяльності кожного викладача вищої школи з визначеної вибірки. Виявилось, що ефективність професійної діяльності ВВП на дуже високому рівні наявна лише у 5 (4,27%) осіб; на високому рівні – 12 (10%) осіб; на вище середнього рівні

– у 39 (32,5%) осіб; на середньому рівні – у 41 (34,2%) осіб; на нижче середнього рівні – у 14 (11,6%) осіб; на низькому рівні – у 9 (7,5%) осіб.

Стосовно емоційного вигоряння ВВШ, то ми взяли за основу, що воно залежить від емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Емоційне виснаження ВВШ виявляється в утраті ними позитивних емоцій та емоційного контакту зі студентами і колегами, у втомі, байдужості до їх проблем, емоційній холодності у стосунках із ними, ригідності, спустошеності, розчарованості, в появі негативних установок щодо професійної діяльності та життя загалом.

Деперсоналізація ВВШ виявляється в деформації їх особистісних властивостей і якостей, стосунків, почуттів, установок, «Я – образу», мотивації, складових свідомості та самосвідомості тощо.

Редукція особистісних досягнень ВВШ, передусім, виявляється в ревізії, переоцінці, переосмисленні своїх професійних досягнень і успіхів, життєвих цінностей, установок, самої професії, доцільності її вибору тощо, що призводить, зазвичай, до негативної оцінки самого себе, своєї професійної діяльності, досягнень та успіхів тощо.

Отже, емоційне вигоряння викладача вищої школи – це процес утрати позитивних емоцій, фізичної й інтелектуальної активності, емоційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процес розвитку байдужості до їхніх проблем, емоційної холодності у стосунках із ними, ригідності, почувань втоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей і якостей.

Для визначення емоційного вигоряння ВВШ ми використали опитувальник МВІ американських дослідників К. Маслач і С. Джексон, який адаптований Н. Водоп'яною [4], власне варіант 2 (для учителів, викладачів, тренерів), у якому реалізовано трикомпонентну модель емоційного «вигорання». Відповідно до даної моделі «вигорання» розуміється як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень ВВП.

Провівши емпіричне дослідження на наявність у ВВШ емоційного вигоряння, ми здійснили аналіз отриманих даних. Такий аналіз свідчить, що емоційне вигоряння викладачів вищої школи на дуже високому рівні наявне лише у 3 (2,5%) осіб; на високому рівні – 10 (8,3%) осіб; на вище середнього рівні – у 17 (14,1%) осіб; на середньому рівні – у 35 (29,1%) осіб; на нижче середнього рівні – у 35 (29,1%) осіб; на низькому рівні – у 17 (14,1%) осіб; на дуже низькому рівні – у 3 (2,5%) осіб.

При цьому серед 5 викладачів, у яких рівень ефективності фахової діяльності знаходиться на дуже високому рівні, рівень емоційного вигорання у 4 (80%) з них є дуже низьким і 1 (20%) – низьким. Серед 12 викладачів, у яких високий рівень ефективності фахової діяльності, виявлено, що емоційне вигорання знаходиться на нижче середнього рівня у 8 (66,7%) з них; на низькому рівні – у 3 (25%) осіб; на дуже низькому рівні – в 1 (8,3%) особи. Стосовно ВВШ, в яких виявлено вище середнього рівень ефективності фахової діяльності, рівень емоційного вигорання знаходиться на середньому рівні у 8 (20,4%) з них; на нижче середнього рівні – у 21 (54,6%) особи; на низькому рівні – у 10 (25%) осіб.

У групі ВВШ, в яких виявлено середній рівень ефективності фахової діяльності, емоційне вигорання знаходиться на високому рівні у 3 (7,3%) осіб; на вище середнього рівні – у 8 (19,5%) осіб; на середньому рівні – у 21 (54,6%) осіб; на нижче середнього рівні – у 5 (12,2%) осіб; на дуже низькому рівні – у 2 (5%) осіб.

У групі ВВШ, в яких виявлено нижче середнього рівень ефективності фахової діяльності, емоційне вигорання знаходиться на дуже високому рівні в 1 (7,1%) особи; на високому рівні – у 4 (28,6%) осіб; на вище середнього рівні – у 5 (35,8%) осіб; на середньому рівні – у 3 (21,4%) осіб; на нижче середнього рівні – в 1 (7,1%) особи.

І в групі ВВШ, в яких виявлено низький рівень ефективності фахової діяльності, емоційне вигорання знаходиться на дуже високому рівні у 2 (22,3%) осіб; на високому рівні – у 3 (33,3%) осіб; на вище середнього рівні – у 3 (33,3%) осіб; на середньому рівні – в 1 (11,1%) особи.

Далі нами здійснений аналіз кореляційних зв'язків.

Виявлено, що існує сильний негативний (обернений) зв'язок ($r_s = -0,816$, $p \leq 0,01$) між емоційним вигоранням і ефективністю фахової діяльності ВВШ. Тобто від рівня емоційного вигорання ВВШ залежить ефективність їх фахової діяльності (підвищення рівня емоційного вигорання знижує показники ефективності фахової діяльності ВВШ).

Проте наявність кореляційного зв'язку між емоційним вигоранням ВВШ і ефективністю їх фахової діяльності є недостатнім доказом того, що саме емоційне вигорання негативно впливає на неї. Щоб перевірити, чи впливає емоційне вигоранням ВВШ на ефективність їх фахової діяльності нами здійснений багатофакторний регресивний аналіз. Обчислено коефіцієнти багатофакторної кореляції (КБК) між факторами емоційного вигорання ВВШ і ефективністю їх професійної діяльності з достовірністю ($p \leq 0,05$). На основі КБК обчислено коефіцієнти багатофакторної детермінації (КБД), які дорівнюють КБК у квадраті (R^2). Для факто-

рів емоційного вигоряння $R^2=0,412$, що вказує на залежність зміни ефективності професійної діяльності НПП від них на 41%. Така відсоткова вага свідчить про те, що емоційне вигоряння ВВШ чинить значний негативний вплив на ефективність їх фахової діяльності.

Таким чином, емоційне вигоряння викладача вищої школи – це процес утрати ним позитивних емоцій, фізичної й інтелектуальної активності, емоційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процес розвитку байдужості до їх проблем, емоційної холодності у стосунках із ними, ригідності, почувань втоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей і якостей.

Ефективність фахової діяльності викладача вищої школи – це доцільно спрямована за змістом, педагогічними функціями і завданнями його активна педагогічно-психологічна взаємодія зі студентами і студентськими колективами, реалізація ним сукупності доцільних психолого-педагогічних впливів, що разом приводять до якісного оволодіння студентами сучасними фаховими знаннями, навичками і вміннями, а також до формування в них особистісних якостей і властивостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, суспільного і громадського життя.

Емоційне вигоряння чинить значний негативний вплив на ефективність фахової діяльності викладачів вищої школи, що виявляється у зниженні ними якості освітнього процесу внаслідок емоційного виснаження, деформації педагогічних властивостей, якостей, стосунків, почуттів, установок, «Я-образу» й обов'язків, переоцінки, переосмислення своїх професійних досягнень і успіхів, життєвих цінностей, установок та ін.

Посилання:

1. *Барабанщиков, А. В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / *А. В. Барабанщиков* // Советская педагогика. — 1981. — № 1. — С. 71-77.
2. *Бойко, В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / *В. В. Бойко*. — С.-Пб. : Питер-Пресс, 1999. — 105 с.
3. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / *Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова*. — [2-е изд.] — С.-Пб. : Питер, 2005. — 336 с.
4. Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон) / *Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов* // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. — С. 360-362.
5. *Кузьмина, Н. В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / *Н. В. Кузьмина* // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 54-75.

6. *Лэнгеле, А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / *А. Лэнгеле* // Вопросы психологии. — 2008. — № 2. — С. 3-16.
7. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. — К. : Здоров'я, 2001. — Т. 3. — 817 с.
8. *Орел, В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / *В. Е. Орел* // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2001. — № 3. — С. 69.
9. *Подольяк, Л. Г.* Психологія вищої школи : підруч., [3-тє вид., випр. і доп.] / *Л. Г. Подольяк, В. І. Юрченко.* — К. : Каравела, 2011. — 360 с.
10. Психология индивидуальных различий : тексты / [под ред. *Ю. Б. Гиппенрейтер*]. — М. : Изд-во моск. ун-та, 1982. — 320 с.
11. *Терлецька, Ю. М.* Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект / *Ю. М. Терлецька* // Вища школа. — 2014. — №1 (115). — С. 81-90.
12. *Чепелева, Н. А.* Психологические особенности эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / *Чепелева Наталья Александровна* ; Краматорский экономико-гуманитарный институт. — Краматорск, 2010. — 195 с.
13. *Maslach, C.* Prevention of burnout: new perspectives / *C. Maslach, J. Goldberg* // Applied and Preventive Psychology. — 1998. — Vol. 7. — P. 63-74.

References (transliterated and translated):

1. *Barabanshchikov, A. V.* Problemy pedagogicheskoy kultury prepodavateley vuzov. K voprosu o sushchnosti pedagogicheskoy kultury (Problems of pedagogical culture of the university teachers. On the issue of pedagogical culture). // Soviet Pedagogy, 1981, No 1, P. 71-77 [in Russian].
2. *Boyko, V. V.* Sindrom «emotsionalnogo vygoraniya» v professionalnom obshchenii («Emotional burnout» syndrome in professional communication). St.-Petersburg, 1999, 105 p. [in Russian].
3. *Vodopyanova, N. E. & E. S. Starchenkova.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika (Burnout syndrome: diagnosis and prevention). St.-Petersburg, 2005, 336 p. [in Russian].
4. *Fetiskin N. P., Kozlov, V. V., Manuylov, G. M.* Diagnostika professionalnogo «vygoraniya» (K. Maslach, S. Dzhekson) (Diagnosis of professional «burnout» (C. Maslach, C. Jackson)). // Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow, 2002, P. 360-362. [in Russian].
5. *Kuzmina, N. V.* Pedagogicheskoye masterstvo uchitelya kak faktor razvitiya sposobnostey uchashchikhsya (Pedagogical skills of the teacher as the factor of of pupils' abilities development). // Issues of Psychology, 1984, No 1, P. 54-75 [in Russian].
6. *Lengele, A.* Emotsionalnoye vygoraniye s pozitsii ekzistentsialnogo analiza (Emotional burnout from the perspective of existential analysis). // Issues of Psychology, 2008, No 2, P. 3-16 [in Russian].
7. Mizhnarodna statystychna klasyfikatsiia khvorob ta sporidnenykh problem okhorony zdorov'ia. Desiatyi perehliad (International statistical classification of

- diseases and related problems of health care. Tenth revision). Kyiv, 2001, Vol 3, 817 p. [in Ukrainian].
8. *Orel, V. E.* Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoy psikhologii: empiricheskiye issledovaniya (The phenomenon of «burnout» in foreign psychology: empirical research). // Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis, 2001, No 3, P. 69 [in Russian].
 9. *Podoliak, L. H. & V. I. Yurchenko.* Psykholohiia vyshchoi shkoly : pidruch. (Higher School of Psychology : Textbook. Kyiv, 2011, 360 p. [in Ukrainian].
 10. *Psikhologiya individualnykh razlichy : teksty* (Psychology of individual differences : texts). / [Ed. by Yu. B. Gippenreyter]. Moscow, 1982, 320 p. [in Russian].
 11. *Terletska, Yu. M.* Efektyvnist fakhovoi diialnosti vykladachiv vyshchikh navchalnykh zakladiv: pedahohichno-psykholohichni aspekt (The effectiveness of higher school teachers' professional activities: educational and psychological aspect // Higher School, 2014, No 1 (115), P. 81-90 [in Ukrainian].
 12. *Chepeleva, N. A.* Psikhologicheskiye osobennosti emotsionalnogo vygoraniya prepodavateley vysshikh uchebnykh zavedeny : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.01 (Psychological features of emotional burnout of higher school teachers : Ph. D. thesis). Kramatorsk, 2010, 195 p. [in Russian].
 13. *Maslach, C. & J. Goldberg* Prevention of burnout: new perspectives // Applied and Preventive Psychology, 1998, Vol. 7, P. 63-74 [in English].

Стаття надійшла до редакції 30.05.2016

Ю. Терлецька

Вплив емоційного вигоряння викладачів вищої школи на ефективність їх фахової діяльності

Розкривається сутність емоційного вигорання викладачів вищої школи як процесу втрати ними позитивних емоцій, фізичної й інтелектуальної активності, емоційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процесу розвитку байдужості до їх проблем, емоційної холодності у стосунках із ними, ригідності, почувань утоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей і якостей. Визначено, що ефективність фахової діяльності викладача вищої школи є доцільно спрямованою за змістом, педагогічними функціями і завданнями його активною педагогічно-психологічною взаємодією зі студентами і студентськими колективам, реалізацією ним сукупності доцільних психолого-педагогічних впливів, що разом приводять до якісного оволодіння студентами сучасними фаховими знаннями, навичками і вміннями, а також формування в них особистісних якостей і властивостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, суспільного і громадського життя. Доведено,

що емоційне вигоряння чинить значний негативний вплив на ефективність фахової діяльності викладачів вищої школи.

Ключові слова: емоційне вигоряння, ефективність фахової діяльності викладача вищої школи, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень.

Yu. Terletska

Impact of Emotional Burnout of Higher School Teachers on Efficiency of Their Professional Activities

The article considers the essence of emotional burnout of higher school teachers as the process of losing positive emotions, physical and intellectual activities, emotional contact with students, colleagues and other people and, at the same time, the process of indifference to their problems, emotional coldness in relations with them, rigidity, feelings of fatigue, emptiness, frustration, deformation properties and personal qualities. The effectiveness of professional activity of higher school teacher is an active educational and psychological interaction with students and student groups advisably directed according to the content, teaching functions and tasks; the realization of set of appropriate psychological and pedagogical influences that together lead to students' quality mastering of modern professional knowledge, skills and abilities, as well as the formation of their personality traits and characteristics necessary for future professional activities, social and public life. It is proved that emotional burnout has significant negative impact on the effectiveness of higher school teachers' professional activity.

Key words: emotional burnout, professional efficiency of a higher school teacher, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements.

Рецензент – доктор психологічних наук,
професор М. Й. Варій

УДК 159.923:159.944.4

*Оксана Войцеховська,
Галина Закалик*

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ

Крайня невизначеність життя сучасного суспільства за умов нестабільної економічної, політичної та соціальної ситуації в державі зумовлюють дезорієнтацію людини в оточуючій її соціальній реальності. У зв'язку з цим актуальними стають питання копінг-стратегій особистості, а саме ефективного функціонування, адаптації та подолання несприятливих, невизначених, важких життєвих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що копінг вивчають у рамках психологічних захисних можливостей людини (П. Крамер, Б. Компас, Дж. Конор-Сміт, Г. Закльтсман, А. Томсен, М. Водсворт, Н. Хан), сукупності особистісних рис (К. Шефер, Р. Горзук) у процесі взаємодії з навколишнім середовищем (Р. Лазарус, С. Фолькман, Б. Спілка, Р. Худ, Б. Гунсбергер, Р. Горзук). Питаннями долаючої поведінки (копінгу) займалися: Т. Більгільдеева, О. Власова, Р. Грановська, І. Стрельцова, О. Юрасова, В. Бодров, В. Євдокимов, І. Єсауленко та ін. Особистісні копінг-ресурси та копінг-стратегії у складних життєвих ситуаціях розглядали Р. Грановська, Є. Куфтяк, С. Нартова-Бочавер, І. Нікольська. Оцінка готовності до діяльності в екстремальних умовах представлена в роботах Л. Анциферової, Р. Єгорова, А. Маклакова, С. Посохова, В. Рибникова, А. Шленкова та ін. Особливості копінг-стратегій розглядали І. Ветрова, Н. Дмитрієва, О. Сігаєва, О. Приходченко, О. Журавльова, К. Корнева, Г. Коритова, Ю. Мураткіна, Р. Набіулліна, І. Рябченко.

Труднощі діагностики копінг-поведінки висвітлені у роботах С. Гончарова, О. Гришина, О. Кружкової, Л. Вассермана, М. Новожилової, Н. Фетіскіна та ін.

Мета статті полягає в аналізі сучасних теоретичних підходів і психологічних досліджень проблеми копінг-стратегій особистості.

Процеси подолання людиною важких життєвих подій у психологічній науці прийнято позначати як адаптаційна поведінка або копінг-поведінка («копінг» від англійського слова «соре» – перебороти, впоратися, подолати).

«Копінг» – це індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, цінності, вагомості в житті людини та її психологічних можливостей. Це когнітивні, емоційні та поведінкові спроби справлятися зі специфічними зовнішніми чи внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга або перевищують ресурси людини.

Вперше термін «копінг» з'явився у психологічній літературі у 1962 р. при дослідженні Л. Мерфі способів подолання дітьми потреб, що висуваються кризами розвитку. Автор у рамках когнітивного підходу дає визначення копінгу: це «деяка спроба створити нову ситуацію: чи загрозову, чи небезпечну, чи радісну». Отже, виходячи з цього твердження, термін «копінг» визначає прагнення індивіда розв'язати певну проблему.

На думку А. Маслоу, копінг – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість уміння використовувати певні засоби для подолання стресу. В разі вибору активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з «Я-концепцією», локусом контролю, емпатією, умовами середовища. На думку вченого, копінг протиставляється експресивній поведінці.

Аналіз психологічної літератури дав змогу виокремити найпоширеніші підходи до розуміння копінгу: психоаналітичний, диспозиційний, трансакційний і ресурсний.

Згідно з *психоаналітичним* підходом, копінг – один із механізмів психологічного захисту, який індивід використовує, щоб зняти напруження. Це суто автоматична реакція на ситуацію, без залучення емоційних і когнітивних процесів.

Попри спроби поєднати поняття «копінг» і «захисні механізми», П. Крамер, Б. Компас, Дж. Конон-Сміт, Г. Зальтсман, А. Томсен і М. Водсворт розрізняють їх за ступенем усвідомленості, цілеспрямованості, конструктивності, а також за локалізацією загрози. На думку дослідників, копінг – це усвідомлена і цілеспрямована активність людини, адже суб'єкта спонукають чіткі наміри розв'язати проблемну ситуацію, загроза від якої здебільшого зовнішня. Психологічний захист менш конструктивний, оскільки, зазвичай, передбачає відмову індивіда розв'язувати проблеми заради збереження комфортного душевного стану.

Диспозиційний підхід розглядає копінг як відносно усталену схильність людини відповідно реагувати на загрозову для неї ситуацію. На думку К. Шефера та Р. Горзуха, особа надає перевагу сталому спо-

собу долати труднощі впродовж тривалого часу, адже її особистісні характеристики в цей період практично незмінні. Диспозиційний підхід не набув значної кількості прихильників через своє досить вузьке розуміння копінгу. Трактування копінгу як особистісної схильності поводитися однаково в аналогічних ситуаціях унеможлиблює його вивчення в різноманітних життєвих умовах.

Найпопулярніший у трактуванні копінгу нині *трансакційний* підхід, який розробили Р. Лазарус і С. Фолькман. Учені визначали копінг-стратегії «стратегіями оволодіння та врегулювання взаємовідносин із навколишнім середовищем». Р. Лазарус у своїй книзі «Psychological Stress and Coping Process» («Психологічний стрес і процес його подолання») звернувся до копінгу для опису усвідомлених стратегій подолання стресу й інших подій, що викликають тривогу. Ці автори ввели також у наш словник такі поняття, як життестійкість (*hardiness*) та стресостійкість [6].

В останні десятиріччя популярним є так званий «ресурсний» підхід. До ресурсів, зазвичай, зараховують наявність і доступність моральної, емоційної, матеріальної, інструментальної допомоги соціального середовища та власні здібності, навички й уміння людини. За теорією збереження ресурсів Хобфолла, є два класи ресурсів: матеріальні та соціальні (пов'язані з цінностями).

М. Селігман вважає, що найголовніший ресурс у протистоянні стресу – оптимізм: коли людина вірить, що ситуація не безнадійна, коли спрямована на успіх, то легше переживає труднощі, зазнає менше збитків.

Дослідження копінг-стратегій поки що досить розрізнені. Тому майже кожен новий дослідник при вивченні проблематики стратегій подолання стресу пропонує свою власну класифікацію. При цьому, щоб як-небудь систематизувати існуючі підходи до копінг-стратегій, уже докладаються зусилля з класифікації самих класифікацій.

Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать, що психічне і фізичне самопочуття залежить від вибору індивідом копінг-стратегії у момент зіткнення із психотравмуючою ситуацією.

У цілому до базових копінг-стратегій науковці та практики відносять стратегії «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» й «уникання» і наділяють їх такими характеристиками:

1. Стратегія вирішення проблем – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

2. Стратегія пошуку соціальної підтримки – це активна поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина для ефективного вирішення проблеми звертається по допомогу і підтримку до оточуючого її середовища: сім'ї, друзів.

3. Стратегія уникання – це поведінкова стратегія, застосовуючи яку, людина прагне уникнути контакту з оточуючим світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми.

Відповідно Р. Лазарус і С. Фолькман виділили такі копінг-стратегії: стратегія конфронтації, стратегія дистанціювання, стратегія самоконтролю, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія ухвалення відповідальності, стратегія уникнення, стратегія планового вирішення проблеми, стратегія позитивної переоцінки [6].

Американський дослідник С. Карвер і його співробітники запропонували розширену класифікацію копінг-стратегій:

1. Активний копінг – активні дії з усунення джерела стресу.

2. Планування – планування своїх дій відносно проблемної ситуації, що склалася.

3. Пошук активної соціальної підтримки – пошук допомоги, поради у свого соціального оточення.

4. Позитивне тлумачення та зростання – оцінка ситуації з погляду її позитивних сторін і ставлення до неї як до одного з епізодів свого життєвого досвіду.

5. Прийняття – визнання реальності ситуації.

Інший блок копінг-стратегій, на думку цих авторів, також може сприяти адаптації людини у стресовій ситуації, проте він не пов'язаний з активним копінгом. До них відносять:

1. Пошук емоційної соціальної підтримки – пошук співчуття та розуміння від оточуючих.

2. Придушення конкуруючої діяльності – зниження активності відносно інших справ і проблем і повне зосередження на джерелі стресу.

3. Заборона – очікування сприятливіших умов для вирішення ситуації.

Н. Сирота досліджувала копінг-поведінку підлітків, що виховуються в сім'ї, в дитячому будинку та підлітків з адиктивною поведінкою. У результаті дослідження було встановлено, що для підлітків, які виховуються в сім'ях, характерне використання активних поведінкових стратегій, спрямованих на вирішення проблем і пошук соціальної підтримки; для підлітків, що виховуються в дитячому будинку, характерним є використання стратегії «уникання»; підлітки з адиктивною поведінкою використовують «стратегію пошуку соціальної підтримки» [5].

В. Ялтонський у своєму дослідженні вивчав копінг-поведінку здорових і хворих на наркоманію підлітків. Вчений відзначає, що у здорових підлітків спостерігається переважання активних копінг-стратегій у стресових ситуаціях, тоді як у хворих на наркоманію підлітків переважає копінг-стратегія «уникання» [5].

Як зазначають Р. Грановська і І. Нікольська, поняття копінг-поведінки за своїм змістом близьке до поняття психологічного захисту. Основна відмінність між ними полягає в тому, що стратегії копінг-поведінки використовуються особистістю свідомо і можуть змінюватися залежно від обставин, а механізми психологічного захисту не усвідомлюються і в разі їх закріплення стають дезадаптивними.

Л. Анциферова зазначає, що індивіди, які в проблемних і стресових ситуаціях вдаються до механізмів психологічного захисту, сприймають світ як джерело небезпеки, мають невисоку самооцінку і песимістичний світогляд. Особи ж, які в подібних ситуаціях віддають перевагу конструктивним стратегіям копінг-поведінки, відрізняються оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і сильно вираженою мотивацією досягнення [1].

Досить детальною є класифікація П. Тойса, яка спирається на комплексну модель копінг-поведінки. Вчений виокремлює дві групи копінг-стратегій: поведінкові та когнітивні.

Поведінкові стратегії поділяються на три підгрупи:

1. Поведінка, зорієнтована на ситуацію: прямі дії (обговорення ситуації, її вивчення), пошук соціальної підтримки, «втеча» від ситуації.
2. Поведінкові стратегії, зорієнтовані на фізіологічні зміни: використання алкоголю, наркотиків; тяжка праця; інші фізіологічні методи (таблетки, їжа, сон).
3. Поведінкові стратегії, зорієнтовані на емоційно-експресивне вираження: катарсис, стримування та контроль почуттів.

Когнітивні стратегії також поділяються на три групи:

1. Когнітивні стратегії, спрямовані на ситуацію: продумування ситуації (аналіз альтернатив, створення плану дій), новий погляд на ситуацію, прийняття ситуації, відволікання від ситуації, вигадкування містичного розв'язання ситуації.
2. Когнітивні стратегії, спрямовані на експресію: «фантастичне вираження» (фантазування стосовно способів вираження почуттів), молитва.
3. Когнітивні стратегії, спрямовані на емоційні зміни: переінтерпретація існуючих почуттів.

До додаткових стратегій П. Тойс відносить також написання щоденників, листів, слухання музики, стратегію очікування [2].

Канадські дослідники Е. Ендлер і Д. Паркер виділяють три основні стилі копінг-поведінки: проблемно орієнтований копінг (спрямований на вирішення завдань); емоційно орієнтований копінг (орієнтований на регуляцію емоцій); копінг, орієнтований на уникнення.

Перший стиль – проблемно орієнтований – включає: 1) попередній аналіз проблеми; 2) фокусування на проблемі та пошук можливих способів її вирішення; 3) прагнення краще розподіляти свій час; 4) вибір особистих пріоритетів; 5) звернення до власного досвіду вирішення аналогічних проблем; 6) прагнення контролювати ситуацію; 7) орієнтація на необхідність вирішення проблеми; 8) практична реалізація своїх планів.

До другого стилю, орієнтованого на емоції, відносяться: 1) внутрішня агресія; 2) зовнішня агресія, спрямована на інших; 3) фіксація на переживанні своєї безпорадності, неможливості справитися з ситуацією; 4) зосередження на власних недоліках; 5) роздратування або апатія; 6) переживання непосильної нервової напруги, емоційний шок.

Копінг, орієнтований на уникнення, може виражатися у відволіканні від стресової ситуації або соціальному відволіканні. Відволікання від стресової ситуації проявляється у: 1) намаганні отримати задоволення від речей, які не мають відношення до конкретної ситуації: приємні покупки, улюблена їжа, читання книг, перегляд телевізора, прогулянки улюбленими місцями тощо; 2) намаганні побути наодинці, віддалитися від ситуації, що турбує, або навпаки – постійно перебувати серед людей.

Е. Фріденберг і Р. Льюїс виділяють 18 стратегій копінг-поведінки, об'єднаних у три стилі. Перший стиль – продуктивне подолання, спрямоване на вирішення проблеми: 1) фокусування на вирішенні проблеми – систематичне обдумування проблеми з урахуванням інших точок зору; 2) наполеглива робота, добросовісне ставлення до навчання (роботи) і високі досягнення; 3) фокусування на позитиві – оптимістичний погляд на речі, нагадування собі про те, що є люди, які знаходяться в гіршому становищі; підтримка бадьорості духу; 4) активний відпочинок – заняття фізкультурою і спортом.

До другого стилю (проміжного), орієнтованого на отримання соціальної підтримки, відносяться: 1) пошук соціальної підтримки – прагнення поділитися своєю проблемою з іншими, заручитися підтримкою, схваленням; 2) спілкування з близькими друзями і набуття но-

вих друзів; 3) прагнення належати – інтерес до того, що думають про тебе інші, і дії, спрямовані на отримання схвалення; 4) суспільні дії – пошук підтримки шляхом організації групових дій для вирішення проблем; 5) звернення по професійну допомогу; 6) пошуки духовної опори, молитви про допомогу, читання духовної літератури.

До третього стилю – непродуктивної копінг-поведінки – належать: 1) неспокій – тривога за майбутнє загалом і своє майбутнє особливо; 2) надія на диво – сподівання на краще, на те, що все саме по собі налагодиться; 3) розпач – відмова від яких-небудь дій по вирішенню проблеми, хворобливі стани; 4) розрядка – покращення самопочуття за рахунок «випуску пари»; виміщення своїх невдач на інших, сльози, крик, алкоголь, сигарети, наркотики; 5) ігнорування проблеми – свідоме блокування проблеми; 6) самозвинувачення – суворе ставлення до себе, відчуття відповідальності за проблему; 7) занурення в себе – замкнутість, приховування від інших своїх проблем; 8) прагнення відволіктися, відпочити – відволікання від проблеми, використання таких способів, як читання книг, перегляд телепередач, розваги.

Незважаючи на існування різних класифікацій, більшість дослідників виділяє три базові стратегії копінг-поведінки: розв'язання проблеми, пошук соціальної підтримки, уникнення стресової ситуації. Крім того, зазначається, що реалізація копінг-стратегій може відбуватися у трьох сферах: поведінковій, когнітивній та емоційній. На основі критерію адаптивності копінг-стратегії диференціюються на адаптивні, відносно адаптивні, неадаптивні.

Отже, поняття копінгу розуміємо як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії людини з довкіллям. Когнітивні зусилля особи скеровано на аналіз проблеми, складання можливого плану дій, пошук альтернативних варіантів виходу із ситуації тощо. За допомогою емоційних зусиль людина контролюватиме свої переживання, шукатиме емоційну підтримку в оточення. Поведінкові зусилля дають змогу особі досягти бажаного результату. Особливості копінгу – його усвідомленість і цілеспрямованість. Важливо зазначити, що копінг тісно пов'язаний із типологічними й особистісними рисами людини, які суттєво впливають на вибір стратегії поведінки подолання.

Посилання:

1. Анциферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3-18.

2. *Кокун, О. М.* Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / *О. М. Кокун*. — К. : Міленіум, 2004. — 265 с.
3. *Прохоров, А. О.* Саморегуляція психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / *А. О. Прохоров*. — М. : PerSe, 2005. — 350 с.
4. *Родина, Н. В.* К проблеме соотношения понятий «копинг-стратегии» и «защитные механизмы». Психодинамический подход // Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. — К. : Либідь, 2006. — С. 98-104.
5. *Сирота, Н. А.* Программа формирования здорового жизненного стиля / *Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский*. — М., 2000. — 210 с.
6. *Lazarus, R. S.* Stress, appraisal, and coping / *Richard S. Lazarus, Susan Folkman*. — New York : Springer Pub. Co., 1984. — 456 p.
7. *Moos, R. H.* Context and coping: Toward a unifying conceptual framework // *American Journal of Community Psychology*. — 1984. — Vol. 12. — P. 5-25.

References (transliterated and translated):

1. *Antsiferova, L. I.* Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmysleniye, preobrazovaniye situatsy i psikhologicheskaya zashchita (Person in difficult life conditions: Rethinking, transformation of the situations and psychological protection) // *Psychological Journal*, 1994, Vol. 15, No 1, P. 3-18 [in Russian].
2. *Kokun, O. M.* Optyimizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny: psykhofiziologichnyi aspekt zabezpechennia diialnosti : monohrafiia (Optimization of adaptive human capabilities: Psychophysiological aspects of activity: Monograph). Kyiv, 2004. 265 p. [in Ukrainian].
3. *Prokhorov, A. O.* Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyany: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti (Self-regulation of mental states: Phenomenology, mechanisms, laws). Moscow, 2005. 350 p. [in Russian].
4. *Rodina, N. V.* K probleme sootnosheniya ponyaty «koping-strategii» i «zashchitnye mekhanizmy». Psikhodinamicheskii podkhod (On the problem of relationship between «coping strategies» and «defense mechanisms» concepts. Psychodynamic approach). // *Trends in psychology development in Ukraine: history and modernity : Proceedings of nationwide scientific and practical conference*. Kyiv, 2006, P. 98-104 [in Russian].
5. *Sirota, N. A. & V. M. Yaltonsky.* Programma formirovaniya zdorovogo zhiznennogo stilya (Program of healthy lifestyle formation). Moscow, 2000. 210 p. [in Russian].
6. *Lazarus, R. S. & S. Folkman.* Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Pub. Co., 1984. 456 p. [in English].
7. *Moos, R. H.* Context and coping: Toward a unifying conceptual framework // *American Journal of Community Psychology*, 1984, Vol. 12, P. 5-25 [in English].

Стаття надійшла до редакції 21.04.2016

О. Войцеховська, Г. Закалик

Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій особистості

У статті розглядається проблема копінг-стратегій особистості, дослідження копінг-поведінки та види копінг-стратегій відповідно до класифікацій різних авторів; виокремлюються найпоширеніші підходи до розуміння копінгу – психоаналітичний, диспозиційний, трансакційний та ресурсний; характеризуються такі базові копінг-стратегії, як «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки», «уникання»; аналізуються особливості адаптивних, відносно адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій. Автори поняття копінгу розуміють як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії людини з довкіллям, та роблять висновки: когнітивні зусилля особи скеровано на аналіз проблеми, складання можливого плану дій, пошук альтернативних варіантів виходу із ситуації тощо; за допомогою емоційних зусиль людина контролюватиме свої переживання, шукатиме емоційну підтримку в оточення; поведінкові зусилля дають змогу особі досягти бажаного результату. Особливості копінгу – його усвідомленість і цілеспрямованість. Копінг тісно пов'язаний із типологічними й особистісними рисами людини, які суттєво впливають на вибір стратегії поведінки подолання.

Ключові слова: копінг-стратегії, адаптивна поведінка, проблемно орієнтовані, емоційно орієнтовані копінг-стратегії.

О. Voitsekhovska, H. Zakalyk

Modern Trends in Psychological Research of Personality's Coping-Strategies

The article deals with the problem of coping-strategies of the person, investigation of coping behavior and types of coping-strategies according to different authors' classifications; namely – such common approaches to understand the coping as psychoanalytic, dispositional, transactional and resource ones are distinguished; such basic coping-strategies as «problem solving», «search of social support», «avoidance» and the features of adaptive, regarding adaptive and non-adaptive coping-strategies are analyzed. The authors of the paper consider the concept of coping cognitive, emotional and behavioral efforts aimed at overcoming difficulties in the process of human interaction with the environment and make the conclusions: cognitive efforts of an individual are directed at the analysis of the problem, working out a possible plan of action, search for alternative ways of

solving the situation, etc; with emotional efforts people control their own emotions, seek emotional support in the environment; behavioral efforts enable a person to achieve the desired result. The main features of coping are its awareness and commitment. Coping is closely linked to the typological and human traits of a person that significantly influence the choice of behavior strategies of overcoming.

Key words: coping-strategies, adaptive behavior, problem-oriented, emotionally-oriented coping-strategies.

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

УДК 159.9.019.4:944.4:376.011.3-051

Альона Погрібна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСНО-ОПАНУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Проблема захисно-опануючої поведінки в реаліях сучасної школи має гостро актуальний характер, оскільки багатьма дослідниками (О. Барановим, Л. Карапетян, О. Кокуном, С. Максименком, А. Марковою, Л. Мітіною, А. Реаном та ін.) доведено, що професія вчителя відноситься до групи «ризик» відносно виникнення різноманітних професійних та особистісних деформацій, деструкцій, психологічного нездоров'я тощо. Окрім традиційних для професійної діяльності вчителя факторів, що зумовлюють її стресогенний характер (висока відповідальність, емоційні перевантаження, занадто формалізовані умови для самовираження і самореалізації, недостатнє матеріальне і моральне стимулювання роботи, низький соціальний статус тощо), у педагогічній діяльності вчителя спеціальної школи для дітей із вадами інтелекту виділяються і специфічні: невизначеність чіткого змісту корекційної роботи, тісний міжособистісний зв'язок у системі «вчитель – учень», необхідність враховувати особливості аномалій розвитку дітей із психофізичними вадами при підборі засобів навчально-виховної роботи тощо.

З огляду на стресогенний характер діяльності вчителя спеціальної школи для дітей із вадами інтелекту, дослідження особливостей захисно-опануючої поведінки даної категорії педагогів дає змогу виявити незрілі, неконструктивні її форми на тлі виснаження особистісних ресурсів і таким чином, на наш погляд, визначити «психологічну вразливість» особистості та попередити зрив процесу професіоналізації вчителя.

Феноменологічні дослідження психологічного захисту та копінгу достатньо широко представлені в рамках зарубіжних теорій (А. Billings, Н. Conte, S. Folkman, А. Freud, S. Freud, N. Haan, S. Hobfoll, Н. Keli-erman, R. Lasarus, F. Perls, R. Plutchik та ін.). Серед українських і російських науковців означена проблематика значною мірою висвітлена в медико-психологічних дослідженнях (В. Абабков, Ф. Бассін, В. Бодров, Л. Вассерман, Б. Карвасарський, Р. Набіулліна, В. Ташликов та ін.). При цьому вивчення захисно-опануючої поведінки як цілісного

конструкту спостерігається в незначній кількості досліджень, переважна більшість яких виконана на базі професій екстремального типу (О. Назаров, Н. Оніщенко, О. Садковий, О. Склень, О. Тімченко та ін.). Висока практична затребуваність і недостатня теоретична розробленість означеної проблематики визначили мету дослідження.

Метою даного дослідження є визначення особливостей захисно-опануючої поведінки вчителів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (ЗОШ-інтернатів) для дітей із вадами інтелекту.

За результатами здійсненого нами теоретичного аналізу літературних джерел можна констатувати, що на сьогодні, незважаючи на значну кількість феноменологічних досліджень, тривають дискусії з проблеми співвідношення механізмів опанування та механізмів психологічного захисту. Оскільки вивчення означених феноменів відбувалося в рамках різних психологічних традицій, постало питання визначення критеріїв їх відмінності. Найбільш визнаною у зарубіжній психології вважається теорія Н. Наан, згідно з якою копінг і психологічний захист ґрунтуються на однакових, тотожних его-процесах, але відрізняються полярністю спрямованості: з одного боку – продуктивна, з іншого – слабка адаптація. Опанування визнається дослідником адекватним відображенням причинно-наслідкових зв'язків, характеризується компетентними і вільними рішеннями проблемної ситуації, тоді як захист представляється у вигляді вимушеної реакції, що спотворює індивідуальний досвід і реакції людини. Ця думка узгоджується з точкою зору R. Lazarus, який розглядав пасивну копінг-поведінку як інтрапсихічну форму подолання стресу, призначену для зниження емоційного збудження, вказуючи при цьому, що шляхи досягнення психічного благополуччя функціонально більш різноманітні, ніж у психологічного захисту [5; 6].

Дослідження, виконані на території пострадянського простору, ґрунтуються здебільшого на положеннях суб'єктно-діяльнісного та суб'єктно-ресурсного підходів, згідно з якими механізми опанування, на відміну від психологічного захисту, пов'язуються з активністю суб'єкта, його ініціативними, свідомими і цілеспрямованими діями по роботі з ситуацією (К. Абульханова-Славська, О. Варшаловська, Л. Вассерман, Т. Гущина, Т. Крюкова, Є. Петрова, Т. Ткачук та ін.). Так, Б. Карвасарський зазначав, що процеси опанування спрямовані на активну зміну ситуації та задоволення значущих потреб, тоді як механізми захисту спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту [3, с. 583].

У контексті вищеозначеного розуміння даної проблематики найбільш слушною, на наш погляд, є думка відносно диференціації до-

сліджуваних феноменів: механізми опанування пластичні, мають «відкладений ефект», але вимагають від людини значних витрат енергії та включення когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль; механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційної напруги і тривоги та працюють за принципом «тут і зараз» [5; 6].

В останні десятиріччя в рамках системного підходу активно поширюються дослідження, в яких робляться спроби інтегрувати механізми психологічного захисту й опанування в цілісну систему психологічної адаптації особистості, враховуючи при цьому різну природу походження та своєрідні механізми функціонування означених феноменів (В. Абабков, Ф. Бассін, Б. Карвасарський, В. Ташликов, К. Ханчева, Є. Чехлатий та ін.). На сьогодні захисні механізми і механізми опанування розглядаються як найважливіші форми адаптаційних процесів і реагування на стресові ситуації, що доповнюють один одного, утворюючи, таким чином, єдиний конструкт – захисно-опануючу поведінку (І. Абітов, Г. Коритова, В. Лук'янов, О. Михайлюк, С. Семенов, О. Сергієнко та ін.). Як цілісний особистісний конструкт захисно-опануюча поведінка відображає особливості співвідношення і взаємодії свідомих і несвідомих форм адаптаційних механізмів особистісного функціонування в психоемоційно напружених ситуаціях. Так, на думку Ф. Бассіна, на тлі діючих механізмів захисту, що підтримують цілісність і психічний гомеостаз, особистість здійснює усвідомлену, цілеспрямовану пристосувальну поведінку, що дозволяє зберігати баланс між вимогами зовнішнього середовища і внутрішніми потребами [1].

Нині в зарубіжній і вітчизняній психології дискусійним залишається питання структурного співвідношення психологічного захисту й опанування в рамках єдиної системи. Найбільш перспективним, на наш погляд, є підхід, згідно з яким психологічний захист і опанування виступають рівнями деякої складної ієрархічної системи (Р. Грановська, Г. Коритова, І. Нікольська, G. Vaillant та ін.). Так, ієрархічна система Р. Грановської представлена колективним несвідомим, підсвідомим психологічним захистом, усвідомлюваними стереотипами, що формують копінг-поведінку. На думку дослідниці, при переході від першого до третього рівня захисту знижується потужність реакції, але збільшується їх довільна керованість [2]. Дану точку зору поділяють й інші дослідники (М. Богданова, О. Доценко, О. Сергієнко та ін.), акцентуючи увагу на ієрархічно нижчому рівні психологічного захисту, ніж опанування.

З позицій системного підходу цікавим є підхід Г. Коритової, яка запропонувала структурно-рівневу систему захисно-опануючої поведінки, що складається з великої кількості елементів, які пов'язані між собою відносинами ієрархії та є системами нижчого порядку відносно інтегративної системи психозахисту й опанування. На думку вченої, захисно-опануюча поведінка має властивості, що є загальними для систем усіх рівнів, але при цьому має свою специфіку функціонування на кожному з них [4, с. 21-25].

У нашому дослідженні механізми психологічного захисту та механізми опанування розглядаються з позиції узгодженого функціонування в рамках єдиної психічної структури, при цьому ми припускаємо залежність структури захисно-опануючої поведінки від змісту професійної діяльності особистості.

Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки в кількості 80 осіб. Для дослідження специфіки захисно-опануючої поведінки у респондентів експериментальної групи нами були сформовані дві контрольні групи. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювала їх кількості в експериментальній групі та становила відповідно 80 осіб у кожній із них. Дослідження проводилося за допомогою таких методик: «Індекс життєвого стилю» (ІЖС) Р. Плутчика; опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса, С. Фолкмана й опитувальник «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н. Водоп'янової, М. Штейн. Достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок оцінювалася за допомогою критерію ф-Фішера.

Аналіз захисної поведінки у вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів показав, що провідним механізмом психологічного захисту в даній категорії досліджуваних виявилася проекція (71,3%). Зазначимо, що за результатами порівняльного аналізу показників, отриманих за даною методикою у трьох групах досліджуваних, кількість учителів експериментальної групи з вираженими показниками даного механізму захисту на статистично значущому рівні перевищувала представленість показників, отриманих у контрольних групах: 71,3% вчителів зі спеціальних ЗОШ-інтернатів значно перевищував 48,8% учителів, які працюють у загальноосвітніх школах-інтернатах ($p \leq 0,01$) та 52,5% учителів, які працюють у загальноосвітніх школах ($p \leq 0,05$) (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Представленість показників захисних механізмів
у вчителів ЗОШ різних типів**

Захисні механізми	ЕГ (n=80)	К1 (n=80)	Ф	К2 (n=80)	Ф
Витіснення	10%	5%	1,22	10%	0
Регресія	7,5%	1,3%	2,06*	0%	3,51***
Заміщення	1,3%	1,3%	0	0%	1,45
Заперечення	43,8%	42,5%	0,16	36,3%	0,97
Проекція	71,3%	48,8%	2,93**	52,5%	2,46*
Компенсація	11,2%	15%	0,71	35%	3,69***
Гіперкомпенсація	30%	21,3%	1,26	16,3%	2,07*
Раціоналізація	46,3%	35%	1,46	83,8%	5,12***

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Статистично значущими виявилися результати порівняння показників, отриманих у групі вчителів експериментальної групи та контрольних груп за шкалами «регресія», «компенсація», «раціоналізація» та «гіперкомпенсація». Було виявлено, що для вчителів зі спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, порівняно з колегами з інших навчальних закладів, характерним є звертання до механізму регресії: 7,5% учителів зі спеціальних ЗОШ-інтернатів проти 1,3% учителів із ЗОШ-інтернатів ($p \leq 0,05$) та 0% учителів із загальноосвітніх шкіл ($p \leq 0,001$). Також нами була зафіксована подібність у результатах, отриманих у групах учителів зі спеціальних ЗОШ-інтернатів і загальноосвітніх інтернатів за шкалами «гіперкомпенсація», «компенсація» та «раціоналізація». Порівняно з учителями із загальноосвітніх шкіл, педагоги експериментальної групи та контрольної групи 1 більшою мірою зверталися до механізму гіперкомпенсації ($p \leq 0,05$) та меншою мірою – до механізмів компенсації та раціоналізації ($p \leq 0,001$). Отже, вчителі експериментальної групи у процесі напруженої, стресогенно насиченої професіоналізації здебільшого використовують незрілий механізм психологічного захисту, що змінює та фальсифікує сприйняття реальності – проекцію. Порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників у них напруженішою виявилася регресія, порівняно із ЗОШ – гіперкомпенсація (реактивні утворення). Таким чином, використання незрілих захисних механізмів високої інтенсивності визначає паттерн психозахисної поведінки вчителів спе-

ціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту: напруженість і вузький захисний репертуар, що характеризує дану категорію досліджуваних як емоційно й особистісно незрілих і свідчить про наявність у них внутрішнього емоційного напруження, актуальних психотравмуючих ситуацій тощо.

Аналіз копінг-поведінки, яка визначається як результат взаємодії блоку копінг-стратегій і блоку копінг-ресурсів, дозволив визначити найбільш виражені копінг-стратегії у вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту: «самоконтроль» (72,5%), «прийняття відповідальності» (62,5%), «позитивну переоцінку» (60%) та «дистанціювання» (52,4%). Отримані показники дозволяють констатувати, що більшість учителів даних навчальних закладів при опануванні стресових ситуацій використовують емоційно орієнтовані копінг-стратегії, що спрямовані на редуцію емоційної напруги та зміну власних установок відносно ситуації. Порівняльний аналіз представленості стратегій опанування високого ступеня вираженості у трьох групах досліджуваних дозволив визначити, що фахівці спеціальних ЗОШ-інтернатів, на відміну від колег, які працюють у загальноосвітніх ЗОШ-інтернатах, мали незначну представленість копінгу «пошук соціальної підтримки» ($p \leq 0,001$) та готовності до планування вирішення проблем: порівняно з досліджуваними контрольної групи 1 (ЗОШ-інтернат) відмінності відповідали рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$, контрольної групи 2 (ЗОШ) – рівню статистичної значущості $p \leq 0,001$ (див. табл. 2).

На відміну від педагогів загальноосвітніх шкіл, учителі, що працюють у спеціальних ЗОШ-інтернатах, більшою мірою залучалися до таких копінгів, як «дистанціювання» ($p \leq 0,001$), «самоконтроль» ($p \leq 0,05$), «прийняття відповідальності» ($p \leq 0,001$) і «втеча-уникнення» ($p \leq 0,001$). Зазначимо, що за даними стратегіями поведінки фахівці спеціальних навчальних закладів майже не відрізнялися від своїх колег, які працюють у загальноосвітніх ЗОШ-інтернатах. Незважаючи на багато спільних рис у використанні копінг-стратегій учителями інтернатних закладів, важливою відмінністю копінг-поведінки педагогів спеціальних ЗОШ-інтернатів є незначна представленість у ній такого активного копінгу, як «пошук соціальної підтримки», що передбачає активний пошук інформаційної, дієвої або емоційної підтримки соціального оточення. Найефективніша стратегія подолання проблемних ситуацій «планування вирішення проблеми», яка спрямована на всебічний аналіз ситуації та пошук можливих варіантів поведінки,

виявилася найменш уживаною у вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів. Таким чином, дана категорія педагогів у період дії стрес-факторів не схильна докладати когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль із метою активного вирішення проблем і зміни стресового зв'язку з професійним або соціальним середовищем. Не властивим для фахівців також є використання зовнішніх (соціальних) ресурсів для вирішення проблемної ситуації. Вчителі спеціальних ЗОШ-інтернатів воліють свідомо використовувати інтрапсихічні форми подолання стресу (пасивний копінг), які призводять до швидшого зменшення емоційної напруги.

Таблиця 2

Представленість копінг-стратегій, які мають високий рівень вираженості, у вчителів ЗОШ різних типів

Копінг-стратегії	ЕГ (n=80)	К1 (n=80)	φ	К2 (n=80)	φ
Конфронтаційний допінг	26,3%	31,2%	0,68	26,3%	0
Дистанціювання	52,5%	52,5%	0	30,0%	2,92***
Самоконтроль	72,5%	70%	0,35	58,8%	1,83*
Пошук соціальної підтримки	32,5%	63,8%	4,03***	35,0%	0,33
Прийняття відповідальності	62,5%	62,5%	0	35,0%	3,52***
Втеча-уникнення	20,0%	18,8%	0,19	5,0%	3,0***
Планування вирішення проблеми	21,3%	45,0%	3,24***	56,3%	4,66***
Позитивна переоцінка	60,0%	60,0%	0	56,3%	0,47

Примітка: * – $p \leq 0,05$; *** – $p \leq 0,001$.

Аналіз показників вираженості ресурсності вчителів експериментальної групи та результати порівняльного аналізу зазначених показників, отриманих у респондентів досліджуваних вибірок, показав, що у 57,5% учителів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту домінував низький рівень ресурсності, що значно перевищувало кількість учителів, які працюють у загальноосвітніх школах-інтернатах (57,5% проти 35,0%; $p \leq 0,01$) та загальноосвітніх школах (57,5% проти 12,5%; $p \leq 0,001$) (див. табл. 3).

Рівень ресурсності в учителів ЗОШ різних типів

Рівень ресурсності	ЕГ (n=80)	К1 (n=80)	φ	К2 (n=80)	φ
високий	7,5%	17,5%	1,94*	42,5%	5,47***
середній	35,0%	47,5%	1,61	45,0%	1,29
низький	57,5%	35,0%	2,88**	12,5%	6,31***

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Порушення балансу між втратами і набуттям персональних ресурсів, низька здатність до їх мобілізації, що спостерігається у більшості вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів, значно знижує можливість продуктивного вирішення професійних завдань і унеможливує процес самореалізації. Таким чином, вчителі спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту показали схильність до надмірного витрачання внутрішніх ресурсів, при цьому відзначалося невміння їх раціонально використовувати й оновлювати. Це дає нам підстави стверджувати про низькі адаптаційні можливості та високу стресову вразливість фахівців даних навчальних закладів.

Таким чином, порівняльний аналіз компонентів захисно-опануючої поведінки у трьох групах досліджуваних надав можливість стверджувати про залежність структури захисно-опануючої поведінки вчителів від специфіки їх професійної діяльності. Особливість захисно-опануючої поведінки вчителів експериментальної групи полягає у використанні здебільшого незрілих механізмів психологічного захисту високої інтенсивності, дефіциті проблемно орієнтованих копінг-стратегій на тлі обмежених можливостей накопичувати необхідні для адаптивної поведінки копінг-ресурси, які є свідченням дисбалансу в системі захисно-опануючої поведінки педагогів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, ніж в інших категорій учителів. Подальшими перспективами дослідження вважаємо вивчення якісного складу копінг-ресурсів у вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Посилання:

1. *Бассин, Ф. В.* Проблема психологической защиты / *Ф. В. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков* // Психологический журнал. — 1988. — № 3. — С. 30-41.
2. *Грановская, Р. М.* Психологическая защита / *Р. М. Грановская.* — С.-Пб. : Речь, 2007. — 476 с.

3. Клиническая психология / под ред. Б. Д. Карвасарского. — С.-Пб. : Питер, 2006. — 959 с.
4. Коротова, Г. С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Г. С. Коротова. — Иркутск, 2007. — 49 с.
5. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения : [монография] / Т. Л. Крюкова. — Кострома : Авантитул, 2004. — 344 с.
6. Ханчева, К. Захисні механізми й копінг-стратегії в структурі й функціонуванні особистості – теоретичні основи, емпіричні дані й прагматичні наслідки / К. Ханчева // Наука і освіта. — 2010. — № 3. — С. 137-145.

References (transliterated and translated):

1. Bassin, F. V., Burlakova, M. K., Volkov, V. N. Problema psikhologicheskoy zashchity (The problem of psychological defense) // Psychological Journal, 1988, No 3, P. 30–41 [in Russian].
2. Granovskaya, R. M. Psikhologicheskaya zashchita (Psychological defense). St. Peterburg, 2007. 476 p. [in Russian].
3. Klinicheskaya psikhologiya (Clinical Psychology). St. Petersburg, 2006. 959 p. [in Russian].
4. Korytova, G. S. Zashchitno-sovladayushchee povedenie subyekt v professionalnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti : avtoref. dis. na soiskaniye nauch. stepeni doktora psikhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya» (Protective-coping behavior of the subject in a professional pedagogical activity : Synopsis). Irkutsk, 2007. 49 p. [in Russian].
5. Kryukova, T. L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: monografiya (Psychology of coping behavior: Monograph). Kostroma, 2004. 344 p. [in Russian].
6. Hancheva K. Zakhisni mekhanizmy i kopinh-stratehiyi v strukturi i funktsionuvanni osobystosti – teoretychni osnovy, empirychni dani i prahmatychni naslidki (Mechanisms of defense and coping strategies in the structure and functioning of the personality – the theoretical basis, empirical evidence and pragmatic implications) // Science and Education, 2010, No 3, P. 137-145 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.05.2016

А. Погрібна

Особливості захисно-опануючої поведінки вчителів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту

Стаття присвячена проблемі захисно-опануючої поведінки як складного інтегративного і динамічного утворення, що включає систему специфічних механізмів психологічного захисту і механізмів опанування. Проаналізовано теоретичні положення відносно співвідношення означених феноменів, особливу увагу приділено питанню структурного співвідношення психологічного захисту та опанування в рамках єдиної системи. Представлено результати емпіричного дослідження, в якому доведено, що структура захисно-опануючої поведінки вчителів залежить від

специфіки їх професійної діяльності. Визначено особливості захисно-опануючої поведінки вчителів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, які полягають у використанні здебільшого незрілих механізмів психологічного захисту високої інтенсивності, дефіциті проблемно орієнтованих копінг-стратегій на тлі обмежених можливостей накопичувати необхідні для адаптивної поведінки копінг-ресурси. Отримані результати свідчать про дисбаланс у системі захисно-опануючої поведінки педагогів спеціальних ЗОШ-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, ніж в інших категорій учителів.

Ключові слова: захисно-опануюча поведінка, механізми психологічного захисту, механізми опанування, копінг-стратегії, копінг-ресурси, стрес.

A. Pohribna

Particular Qualities of Protective-Coping Behavior of Teachers of Special Boarding Schools for Children with Intellectual Disabilities

The article is devoted to the problem of protective-coping behavior as a complex integrative and dynamic formation, including a system of specific mechanisms of psychological defense and coping mechanisms. The theoretical positions regarding to the relation of these phenomena are analyzed, special attention is paid to the structural relationship of psychological defense and coping within a single system. The results of empirical studies are introduced, which proved that the structure of the protective and coping behavior of teachers depends on the specifics of their profession. The features of protective coping behavior of teachers of special boarding schools for children with intellectual disabilities are identified, which lie in the using of immature psychological defense mechanisms of high intensity, in the deficit of problem-oriented coping strategies against the background of limited opportunities to accumulate necessary coping resources for adaptive behavior. The results indicate an imbalance in the system of protective and coping behavior of teachers of special boarding schools for children with intellectual disabilities in a greater extent than other categories of teachers.

Key words: protective-coping behavior, mechanisms of psychological defense, coping mechanisms, coping-strategies, coping-resources, stress.

Рецензент – кандидат психологічних наук,
професор А. Е. Мелоян

УДК 37.014.53:379.8.014:316.61

Беата Анна Земба

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Сучасні учні оволодівають знаннями про особливості використання нової техніки чи електроніки швидше, ніж тією інформацією, яку їм необхідно знати за віком. Вони здатні до швидкого сприйняття інформації, її обробки та видачі відповідної реакції. Сучасна дитина часто вимагає до себе підвищеної уваги, при цьому має свою думку, вміє обґрунтувати та відстоювати її, оперуючи аргументами, доказами.

Необхідність організації правильної культурно-дозвіллевої діяльності сучасних дітей, особливо учнів, полягає у специфіці основних проблем їх соціалізації: неналежна увага з боку батьків, яка деформує процес соціалізації; необмежений доступ до отримання інформації, яка часто спотворює уявлення про суспільні норми та цінності; комп'ютерна залежність, яка заміняє спілкування з однолітками, знижує інтерес до навчання, її вмотивованість тощо. Проблеми сучасних дітей у сучасному суспільстві часто пов'язані з питаннями соціалізації, які криються в нестачі конструктивного спілкування та взаємодії.

Різні аспекти розвитку дітей і підлітків, у тому числі у сфері дозвілля, розглядали філософи і педагоги минулого (Аристотель, Платон, Д. Локк, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Рабле, Вітторіно да Фелетре та ін.). Серед великих дослідників кінця ХІХ – початку ХХ століть були спроби систематизації питання дозвілля дітей і підлітків (К. Ушинський, С. Шацький, А. Макаренко, Н. Крупська, В. Сухомлинський, Л. Толстой та ін.).

Проблему дозвілля та соціально-культурну діяльність вивчають і сучасні вчені, педагоги, психологи, серед яких: Т. Кисельова, Ю. Красильников Е. Григор'єва, М. Долженкова, Н. Ярошенко (основи соціально-культурної діяльності), С. Шмаков (дитяче дозвілля, дозвілля школяра), Е. Соколов (вільний час і характеристика дозвілля), В. Бай-

кова (вільний час і всебічний розвиток особистості), Г. Фролова, Б. Титов (соціалізація дітей у сфері дозвілля), В. Суртаев, М. Пшибиш-Заремба (соціально-педагогічні особливості молодіжного дозвілля), Ю. Стрільців, А. Мальхер (спілкування у сфері вільного часу), Р. Новакова, В. Новаторів (організатори дозвілля), Ф. Махов (підліток і вільний час), Б. Матияс (економічна функція дозвілля), М. Бушканец, О. Мацукевич (вільний час школярів як педагогічна проблема), А. Жарков, В. Чижиков (технологічні аспекти культурно-дозвіллевої діяльності) та ін.

Важливим у контексті нашого дослідження є спеціальні наукові розробки, присвячені проблемі підготовки фахівців до виховної роботи в системі додаткової освіти (Л. Горбань, А. Деркач, А. Капська, З. Леонова, Л. Суринова, О. Титова, С. Харченко, Д. Ягофарова та ін.).

Мета статті – пошук сучасних шляхів організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів у процесі їх соціалізації.

Школа як інститут соціалізації дитини відіграє важливу роль у будь-якому суспільстві, особливо в період трансформації системи цінностей, які суттєво впливають на процеси формування соціального досвіду. Проектування соціальної реальності залежить від тих цінностей, які будуть сформовані, наскільки вони відповідатимуть актуальним соціальним потребам, соціальній культурі сучасності. Сучасний учень виступає не лише об'єктом виховання, орієнтованим на засвоєння досвіду минулих поколінь, але й активним учасником, суб'єктом суспільного життя, якому належить зайняти провідне місце в соціальній, економічній, політичній та духовній сферах суспільства [1; 5]. Традиційні підходи до організації діяльності сучасних учнів викликають у педагогів труднощі, зокрема у намаганні їх включення до активної позиції в соціальних відносинах того чи іншого типу.

Специфіка соціалізації дитини вимагає, у першу чергу, спеціальної організації діяльності ряду фахівців, які комплексно здійснюватимуть супровід соціального становлення дитини у процесі її виховання, освіти та розвитку.

Конструктивна взаємодія фахівців з організації та реалізації культурно-дозвіллевої діяльності дітей шкільного віку має орієнтуватись на адаптацію дітей до швидкозмінних умов соціального середовища, стимулювати процеси соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості. Реалізація даних процесів досягається шляхом креативного освітнього потенціалу культурної діяльності через синтез навчального та позанавчального часу, де діяльність освітньої системи, яка

виконує переважно функції соціалізації, функціонально та змістовно доповнюється культурно-дозвіллевою діяльністю, що забезпечує також інкультурацію та самореалізацію особистості [7].

Культурно-дозвіллева діяльність тісно пов'язана з побутовою, релігійною, торгівельною, соціальною, політичною діяльністю. Тому «культурно-дозвіллеву діяльність учнів» ми розглядаємо як соціально-виховне середовище, здатне забезпечити умови для вільної, нерегламентованої поведінки дитини, можливість вибору дозвіллевих занять, а також цілеспрямованість самого процесу дозвілля, що охоплює мистецтво, гру, спілкування, розваги, художньо-проектну діяльність тощо.

Важливою якістю культурного дозвілля є його емоційна складова, можливість вираження емоційних переживань у нових формах занять. Крім того, дозвілля дає можливість реалізації потенційних здібностей і забезпечення основних потреб і можливостей, де учень самостійно обирає цілі та способи їх досягнення [3].

Задоволення однієї потреби, як правило, породжує нову потребу. Це дає можливість постійно змінювати види діяльності та збагачувати культурно-дозвіллеву діяльність учнів за такими переходами: від простих форм діяльності – до складних; від пасивного відпочинку – до активного; від задоволення соціально-культурних прагнень, від фізичних форм рекреації – до духовної насолоди; від пасивного засвоєння культурних цінностей – до творчості тощо.

Таким чином, залежно від обраних видів діяльності відбувається розвиток особистісних якостей, що дає можливість задовольнити духовні, фізичні й інші соціально значущі потреби. Рационально організована структура культурно-дозвіллевої діяльності учнів сприяє їх усебічному і гармонійному розвитку. Це і дає можливість розглядати культурно-дозвіллеву діяльність як фактор соціалізації підростаючого покоління.

Поняття «соціалізація» пов'язане з такими поняттями, як «виховання», «навчання», «просвіта». Т. Парсонс визначає соціалізацію як спеціально організовані види діяльності з метою передачі соціального досвіду індивіда і формування у нього певних соціально бажаних стереотипів поведінки, якостей і властивостей особистості [6]. У цьому визначенні суті соціалізації простежується зовнішній соціально-педагогічний вплив на особистість (у т. ч. на дітей і молодь шкільного віку) – «ззовні всередину». На наш погляд, поняття «соціалізація» необхідно співвідносити не лише з вихованням, навчанням, освітою, але, насамперед, із такими поняттями, як «просвіта», яка забезпечить культурно-дозвіллеву діяльність учнів по траєкторії «зсередини назовні».

Більшість дослідників соціалізації дітей (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Ковальова, В. Кон, А. Мудрик, Ж. Піаже, З. Селіванова, С. Рубінштейн, Н. Смелзер та ін.) сходяться на думці, що особистість соціалізується, не пасивно приймаючи різні дії, а поступово переходячи від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта. Слід зазначити, що пріоритетним в організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів є не лише соціальне становлення особистості, але і формування соціальних груп, їх стабільне існування за рахунок залучення нових членів до соціокультурних норм і цінностей цих груп.

А. Ковальова зазначає: «Процес інтеграції індивідів у суспільство не є простою сумою процесів соціалізації окремих індивідів. Він має як типові для представників тієї чи іншої соціальної групи риси, так і інші соціальні характеристики, які малопомітні або невлімові взагалі на рівні особистості» [1].

З окресленого вище можна зробити висновок, що соціалізація учнів у процесі культурно-дозвілєвої діяльності є процесом становлення особистості учня у певних соціальних умовах, засвоєння ним соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій, прийняття самостійних рішень, творчої ініціативи, певної системи знань, норм, зразків поведінки, що є необхідною умовою успішного функціонування в суспільстві.

Соціалізована особистість – це людина, яка розкриває свої професійні потреби, інтереси, прагне досягти конкретної кар'єри (професійне самовизначення та самореалізація) і зав'язувати тривалі близькі, дружні стосунки, привносити свій творчий потенціал на благо свого суспільства та себе особисто.

При цьому, як вважає А. Мудрик, зберігаються емоційна, ціннісна та поведінкова автономії, які спонукають особистість до розширеного відтворення діяльності, до нових якісно інших форм діяльності. У подальшій життєдіяльності особистість, маючи у своєму соціальному досвіді особливості проходження фаз соціалізації, у нових життєвих обставинах пройде ці етапи по-іншому, вони вже не будуть мати настільки яскраве вираження [5].

Польська дослідниця Б. Матияс виділяє такі функції культурно-дозвілєвої діяльності:

– «функція відпочинку і рекреації» – відновлення фізичних і психічних сил;

– «розважальна функція» – не лише відпочинок, але й основні умови і спосіб «спілкування» зі світом, суспільне функціонування, знайомство з природою, мистецтвом, розвиток здібностей і нахилів за

допомогою різних форм діяльності, що забезпечує розвиток інтелекту, волі, особистості та пробуджує потребу в самовдосконаленні дитини і роботі над собою;

– «функція колективного проведення часу» – перебування в суспільному середовищі, групі однолітків як джерело сильних стимулів усупільнюючого характеру [9, с. 561].

Б. Матияс вважає, що «сьогодні також підкреслюється значення «економічної функції дозвіллевої діяльності», з якою пов'язується активне поширення індустрії розваг і спорту, розрахованої, з одного боку, на задоволення потреб вільного часу споживачів, з іншого – на якнайбільший об'єм продажу та прибутку. Це явище пов'язане з новим підходом до дозвілля підростаючого покоління. Відбувається перехід від функцій регенерації до розважальних функцій і функцій саморозвитку та свободи творчості [9, с. 561].

Проблема організації культурно-дозвіллевої діяльності посилюється тим, що з кожним роком освітні заклади мають все менші квоти для організації позакласних занять для учнів, а зайнятість батьків не дозволяє належним чином контролювати своїх дітей. Саме нездатність підростаючого покоління знайти відповідні умови для забезпечення власних потреб сприяє тому, що молоді люди часто проводять своє дозвілля у привабливих для них та не завжди раціональних середовищах, що, у свою чергу, може принести різні несподівані наслідки, включаючи і серйозні наслідки для здоров'я чи проблеми із законом [11, с. 263].

Молоде покоління, будучи у процесі пошуку власного життєвого шляху, піддається різноманітним ризикованим впливам та експериментам, що може бути проявом спротиву авторитету дорослих чи способом переживання таких негативних емоцій, як страх, фрустрація, відчуття невпевненості, відчуження, відсутність розуміння тощо. Антисоціальна поведінка може бути і проявом солідарності з групою однолітків та ідентифікації себе з молодіжною субкультурою та бажанням накопичити певний досвід, розважитись, не звертаючи уваги на наслідки [13, с. 151].

М. Пшибиш-Заремба, посилаючись на К. Чайковського, виділяє чотири аспекти культурно-дозвіллевої діяльності дітей і молоді: соціологічно-економічний, гігієнічно-оздоровчий, педагогічний і психологічний [11, с. 264].

Соціологічно-економічний аспект охоплює дозвілля в якості фактора, що викликає потребу в спілкуванні та суспільних переживаннях, бо потребою дитини є належність до певної групи, а також організація спільних розваг і відпочинку. На думку М. Квілецької, дитина «не пови-

нна проводити дозвілля в самотності, тому що це не сприяє соціалізації й унеможлиблює порівняння власної поведінки, вчинків із поведінкою і діями інших» [8, с. 77]. Людина вважається членом групи і завдяки контактам з іншими переживає особисту радість, щастя та відчуває задоволення. Школа керує економічними умовами навчання. Інтелектуально-фізичні зусилля, пов'язані з процесом навчання, мають раціонально дозуватись, як і розрядка й відпочинок, оскільки цього потребує організм дитини, тому потрібно розширювати коло завдань школи у сфері керування вільним часом учнів. Це можуть бути різні позакласні чи поза-шкільні заняття, організовані для учнів у співпраці з повітовими установами та неурядовими організаціями [10, с. 260]. Економічний аспект стосується і сфери такого планування обов'язкових занять, щоб відбувалося врахування потреби в розпоряджанні вільним і «робочим» часом, помічання як залежності, так і економічних відмінностей між часом вільного розпоряджання дитини та навчанням.

Гігієнічно-оздоровчий аспект вказує на те, що вільний час є необхідним захистом організму, що розвивається, від надмірного завантаження шкільними обов'язками та домашніми завданнями, тому виконує профілактичну роль у сфері охорони здоров'я дітей і молоді. З цим аспектом тісно пов'язана проблема стресу, який вводить учня у стан нервового напруження, викликає неспокій і розчарування, ускладнює зосередження, звідси й бажання педагогів і психологів надати дитячому організму: психофізичне розслаблення, багато свіжого повітря, можливість рухатись, правильне харчування, приємність, радість і розваги, які позитивно впливають на фізичне та психічне самопочуття [11, с. 264-265].

У педагогічному аспекті вільний час розуміється як період, що створює можливості для прояву і здійснення наймолодшим поколінням будь-якої діяльності, ініціативи й організації його занять, які виходять за межі щоденних обов'язків, але мають вільний характер. Перевагою педагогічного аспекту «є усвідомлення самою дитиною необхідності самовиховання, постійного покращення і вдосконалення власних умінь» [9, с. 561-562].

Психологічний аспект стосується факту, що дитяча психіка, яка розвивається, вимагає нових вражень та імпульсів. «У міру зростання дитина відкриває й укорінює особисті пристрасті, намагається самостійно визначити свої інтереси та здібності. У проведенні вільного часу велику роль відіграють потреби в розвагах, отриманні задоволення після навчання і розумової напруженості. Радість розваг приносить дитині фізичне і психічне розслаблення. Вміло і розумно організована радісна забава вносить до дитячої психіки виховні та навчальні елементи, які сприяють належному розвитку» [9, с. 561].

А. Сальхер із жалем стверджує, що «в сучасній школі талановитого учня часто не помічають і недооцінюють. Необхідно розробити спрямований на нього план педагогічних дій, які допомагали б в його розвитку» [12, с. 10]. Враховуючи наведені вище аспекти вільного часу і зважаючи на життєву гонитву, в яку втрапили як дорослі, так і діти, ми не можемо забути про те, що дітям необхідно показувати правильні приклади для наслідування, відкривати і розвивати в них приховані чи явні таланти. Дитина мусить мати час на те, щоб розвивати свої інтереси та захоплення, оскільки це створює не лише можливості для власного саморозвитку, але й є умовою виховання креативного суспільства, яке створюватиме кращу якість життя для наступних поколінь.

Отже, виходячи з аналізу різних наукових підходів до організації культурно-дозвілєвої діяльності дітей шкільного віку, нами виокремлено основні характеристики такого дозвілля, яке: має яскраво виражені фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти; засноване на добровільності при виборі занять і рівня активності; передбачає не регламентовану, а вільну творчу діяльність; формує і розвиває особистість; сприяє самовираженню, самоствердженню та саморозвитку особистості через вільно вибрані дії; стимулює творчу ініціативу; є сферою задоволення потреб особистості; сприяє формуванню ціннісних орієнтацій; формує позитивну «Я-концепцію»; забезпечує задоволення, веселий настрій і персональне задоволення; сприяє самовихованню особистості; формує соціально значущі потреби особистості та норми поведінки в суспільстві.

Проте в сучасних соціально-економічних умовах, коли дозвілля учнів комерціалізується і включеність у сферу діяльності дозвілєвих установ через відсутність матеріальних засобів стає долею обраних, говорити про масштабність сфери їх впливу не доводиться.

Таким чином, можна констатувати, що сутністю дозвілля підростаючого покоління є творча поведінка (взаємодія з навколишнім середовищем) у вільному виборі занять і рівня активності у просторово-часовому середовищі, детермінований внутрішньо (потребами, мотивами, установками, вибором форм і способів поведінки) і зовнішньо (факторами, що породжують поведінку).

Посилання:

1. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. — М., 2001. — 158 с.
2. Гилинский, Я. И. Стадии социализации человека / Я. И. Гилинский. — Киев, 2001. — 76 с.

3. *Ерошенков, И. Н.* Культурно-досуговая деятельность в современных условиях / *И. Н. Ерошенков*. — М. : НГИК, 1994. — 32 с.
4. *Ковалева, А. И.* Социология молодежи: Теоретические вопросы / *А. И. Ковалева, В. А. Луков*. — М. : Социум, 1999. — 351 с.
5. *Мудрик, А. В.* Социализация подрастающего поколения / *А. В. Мудрик*. — М., 2003. — 184 с.
6. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия / *Т. Парсонс*. — М. : Академический проект, 2000. — 880 с.
7. *Пугачев, А. И.* Социализация учащихся в сфере досуга / *А. И. Пугачев* // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — С. 365-368.
8. *Kwilecka, M.* Bezpośrednie funkcje rekreacji / *M. Kwilecka*. — Warszawa : Druk Tur, 2006. — 244 s.
9. *Matyjas, B.* Czas wolny / *B. Matyjas* // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1, A-F / pod red. prow. *E. Różycka*. — Warszawa : Żak, 2003. — S. 559-564.
10. *Pielachowski, J.* Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie) prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka / *J. Pielachowski* // Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie / pod red. *M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak*. — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. — S. 233-262.
11. *Przybysz-Zaremba, M.* Czas wolny młodzieży w XXI wieku / *M. Przybysz-Zaremba* // Homo kreator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu / pod red. *W. Muszyński, M. Sokołowski*. — Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008. — S. 263.
12. *Salcher, A.* Utalentowany uczeń i jego wrogowie / *A. Salcher*. — Rzeszów : Wydawnictwo Oświatowe «Fosze», 2009. — 256 s.
13. *Schlack, T.* «Małolat» — program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący nieletnich osób nadużywających alkoholu / *Teresa Schlack* // Socjoterapia : praca zbiorowa / pod red. *Katarzyny Sawickiej*. — Warszawa : Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, 1998. — S. 147-190.

References (transliterated and translated):

1. *Bueva, L. P.* Sotsial'naya sreda i soznanie lichnosti (Social environment and consciousness of the individual). Moscow, 2001, 158 p. [in Russian].
2. *Gilinsky, Ya. I.* Stadii sotsializatsii cheloveka (Stage of human socialization). Kyev, 2001, 76 p. [in Russian].
3. *Eroshenkov, I. N.* Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' v sovremennyh usloviyah (Leisure and cultural activity in modern conditions). Moscow, 1994, 32 p. [in Russian].
4. *Kovaleva, A.I. & Lukov, V. A.* Sotsiologiya molodezhi: Teoreticheskie voprosy (Sociology of youth : Theoretical issues). Moscow, 1999, 351 p. [in Russian].
5. *Mudrik, A. V.* Sotsializatsiya podrastaiushchego pokoleniya (Socialization of the younger generation). Moscow, 2003, 184 p. [in Russian].
6. *Parsons, T.* Struktura sotsial'nogo deystviya (The structure of social action). Moscow, 2000, 880 p. [in Russian].
7. *Pugachev, A. S.* Sotsializatsiya uchashchihsya v sfere dosuga (Socialization of students in the field of leisure). Moscow, 2013, P. 365-368 [in Russian].

8. *Kwilecka, M.* Bezpośrednie funkcje rekreacji (Direct functions recreation). Warszawa, 2006, 244 p. [in Polish].
9. *Matyjas, B.* Czas wolny. Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku T. 1, A-F (Free time. Encyclopedia of Pedagogy of the 21st Century, Vol. 1, A-F). Warszawa, 2003, P. 559-564 [in Polish].
10. *Pielachowski, J.* Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie) prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka. Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie (Strengths and weaknesses of school education. (Not) Funny thinking of long-term practician. Education. Concepts, processes, contexts. Interdisciplinary frame). Gdańsk, 2007, P. 233–262 [in Polish].
11. *Przybysz-Zaremba, M.* Czas wolny młodzieży w XXI wieku. Homo kreator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu (Free time of young people in the twenty-first century. Homo master or homo ludens? New forms of activity and leisure time). Toruń, 2008, 263 p. [in Polish].
12. *Salcher, A.* Utalentowany uczeń i jego wrogowie (A talented student and his/her enemies). Rzeszów, 2009, 256 p. [in Polish].
13. *Schlack, T.* «Małolat» – program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący nieletnich osób nadużywających alkoholu. Socjoterapia («Will» – the interventional-educational-preventional program concerning minors who abuse alcohol. Sociotherapy). Warszawa, 1999, P. 147-190. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 04.05.2016

Б. Зємба

Особливості організації культурно-дозвілєвої діяльності у процесі соціалізації учнів

У статті розглядається вплив вільного часу на формування соціальної культури дітей шкільного віку. З'ясовано, що нераціональне використання вільного часу учнями веде до руйнування їх особистості. Аналізуються функції культурно-дозвілєвої діяльності та проблеми організації вільного часу дітей шкільного віку з метою їх адекватної соціалізації. Зокрема, наголошується увага на необхідності супроводу соціалізації дітей під час входження дитини у суспільство, формування конструктивної взаємодії дитини з оточуючими, становлення її соціальних цінностей через комплексний підхід організації культурно-дозвілєвої діяльності. Управління дозвілєвої сферою повинно ґрунтуватися на принципах свободи і враховувати потреби дітей у самоорганізації. Акцентується увага на зростанні ролі соціально мобільної, професійно компетентної, вільної активної творчої особистості, здатної до прийняття самостійних рішень, засвоєння прогресивних ідей, цінностей, виховання якої відбувається саме у вільний час. Виявлено, що використання вільного часу учнями є своєрідним індикатором її культури, кола духовних потреб та інтересів конкретної особистості молодшої людини або соціальної групи.

Доведено, що організація культурного дозвілля сприяє можливості займатися улюбленою справою, розкривати власні потенційні можливості, формувати нові потреби, мотиви, установки, а також бути безпосереднім учасником важливих соціальних подій.

Ключові слова: соціалізація, культурно-дозвіллева діяльність, учень, культура, суспільство, соціальна культура, соціально-виховне середовище.

B. Ziemba

Features of Cultural and Leisure Activities in the Process of Students' Socialization

The article examines the impact of the phenomenon of leisure, leisure time on the formation of social culture of schoolers. The function of cultural and leisure activities and free time problems of school-age children for their adequate socialization are analyzed. One great resource of optimization of socio-cultural adaptation of children is a cultural and leisure activities, which has the ability to stimulate the processes of socialization, inculturation and personal fulfillment. The leisure organization promotes empathy for other children, friendly and caring attitude towards younger. Leisure is a collection of various kinds of activities, aimed at the restoration of spiritual and physical strength of the individual. The author argues that the irrational organization of leisure can lead to the destruction of the young person. Management of recreational areas should be based on the principles of freedom and the needs of students in self-organization. The article attempts to search for new forms and innovative lighting changes the organization of leisure activities; focuses on the growing role of social mobility, professionally competent, free of active creative individuals capable of independent decision-making, assimilation of progressive ideas, values, education that takes place in spare time. It is revealed that the use of free time by young people is a kind of indicator of their culture, the circle of spiritual needs and interests of a particular young person or social group. It is proved that the organization of leisure promotes the opportunities to do favorite things, reveal own potential, create new needs, motivations, and attitudes, as well as to be a direct participant of important social events.

Key words: socialization, leisure and cultural activity, student, culture, society, social culture, social and educational environment.

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

УДК 37.013.42

*Олена Федорова,
Лілія Єрьоміна*

**СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ
ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
У ВИХОВАНЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

Сучасний розвиток суспільства вимагає від особистості сформованої здатності до швидкої соціальної адаптації. Нестабільність соціально-економічних умов України вимагають активізувати власний потенціал задля вирішення питань та подолання перешкод. Ці питання актуалізуються у таких державних документах, як «Освіта для життя», Закон України «Про охорону дитинства»; Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»; Постанови Кабінету Міністрів «Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» тощо.

Аналіз наукових джерел дозволяє зазначити, що за останній час доволі багато розроблено різних наукових програм, метою яких є формування у молоді культури здорового способу життя, правової культури, підготовка молоді до сімейного життя. Численна кількість праць присвячена формуванню культури самовизначення в учнівській молоді. Наукові роботи вітчизняних та зарубіжних учених (М. Бахтін, Л. Божович, Б. Братусь, І. Кон, Б. Ломов, Н. Лосський, Л. Сохань, К. Ясперс та ін.) доводять, що існують різні підходи до тлумачення понять «самовизначення», «життєве самовизначення», «культура життєвого самовизначення». З точки зору психолого-педагогічної науки розуміння самовизначення спирається на ідеї Л. Виготського та С. Рубінштейна про людську психіку і свідомість як фундамент перетворення поведінки. Ряд учених (В. Журавльов, В. Лебедева, Є. Шумилін, К. Журба, С. Яковлева та ін.) запропонували розглядати життєве самовизначення як процес, що відбувається в межах шкільного і післяшкільного періоду та регулюється педагогічними й соціальними чинниками.

Метою статті є висвітлення питання щодо специфіки виховання культури життєвого самовизначення вихованців у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Сучасна освіта вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів має сприяти якісному формуванню культури життєвого самовизначення. Проблеми життєвого самовизначення таких учнів дедалі більше привертають увагу як соціальних педагогів, так і психологів, соціологів та інших науковців.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери поняття «культура життєвого самовизначення» тлумачиться як активне визначення людиною своєї позиції стосовно суспільної системи цінностей (моральних, соціальних, комунікативних, естетичних, професійних тощо), що дозволяє їй виявляти себе в різних життєвих ситуаціях [1, с. 394].

У контексті нашої теми значною перешкодою у вихованні культури життєвого самовизначення для вихованців шкіл-інтернатів виступають не лише зовнішні обставини, а й рівень культури власного життя, відсутність детальної інформації про власний внутрішній світ. У зв'язку з тим, що під час перебування вихованців у школі-інтернаті відбувається формування політики утримання, тобто виконання ними вже готових рішень, наслідування вже сформованим поглядам, виникає необхідність у пошуку новітніх способів і методів впливу на їх свідомість.

В основі ідеї культури життєвого самовизначення, на думку І. Звереві, є комплексне вирішення проблеми самопізнання та самовдосконалення особистості, формування навичок ефективної взаємодії з людьми, представниками етнічних, соціальних і культурних груп, професійного самовизначення, навичок відповідальної поведінки, вміння приймати адекватні рішення в різних життєвих ситуаціях, визначення та формування активної громадянської позиції [1, с. 395].

Досліджуючи специфіку виховання культури життєвого самовизначення вихованців шкіл-інтернатів, нашу увагу привернула робота Т. Цюман, присвячена формуванню культури життєвого самовизначення засобами освітнього тренінгу. Вчена уточнює поняття «культура життєвого самовизначення особистості» як інтегральну характеристику, що свідчить про ступінь її життєвої компетентності, сприйняття себе суб'єктом власного життя на базі сформованих життєвих смислів, позицій, планів, що має проявлятися у готовності особистості здійснювати життєвий вибір, програму, нести за них відповідальність. На думку Т. Цюман, культура життєвого самовизначення – це не лише підготовка

до наступного життєвого етапу, але й оволодіння самостійним способом організації самосвідомості, самопізнання і самовиховання.

Важливо, що у роботі Т. Цюман подано авторське визначення освітнього тренінгу як форми соціально-педагогічної роботи, спрямованої на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання. Вчена обґрунтовує потенціал освітнього тренінгу для формування культури життєвого самовизначення у старшокласників, пояснюючи його суть чотирима принципами: по-перше, це опора на розвивальну освіту як потенціал особистісного розвитку на основі логіки взаємодії, а не впливу; по-друге, це створення умов, що передбачають підготовку особистості до вирішення проблемних життєвих ситуацій; по-третє, це можливість для здійснення особистістю вибору свого життєвого шляху на підставі вміння аналізувати ситуацію і нести відповідальність за свою поведінку, сформованого прагнення до саморозвитку; по-четверте, це захист кожного суб'єкта навчально-виховного процесу через подолання психолого-педагогічної незахищеності учасників, розвиток і реалізацію індивідуальних потенцій [4, с. 7-9].

Визначаючи структуру культури життєвого самовизначення (ставлення до себе, до інших, до діяльності, до навколишнього світу), Т. Цюман виокремлює такі педагогічні умови її формування, як врахування вікових, соціокультурних особливостей старшокласників; наявність розроблених і апробованих освітніх тренінгів із науково-методичним забезпеченням, програма підготовки тренерів із числа соціальних педагогів (соціальних вихователів), викладачів, вчителів, представників неурядових організацій, майбутніх учителів із відповідним науково-методичним забезпеченням; залучення батьків, однолітків, представників громади до процесу формування культури життєвого самовизначення старшокласників; створення спільними зусиллями педагогів, старшокласників, батьків освітнього простору, в якому культивується усвідомлення себе суб'єктом власного життя та щастя, здатність до постійного саморозвитку, життєтворчості, активна громадянська позиція, усвідомлення своєї причетності до світової спільноти, вміння працювати на засадах соціального партнерства [3, с. 16].

Зазначимо, що соціальне партнерство має ґрунтуватися на засадах моралі та соціальної творчості. Вважаємо, що у такому випадку цілями виховання в умовах школи-інтернату є формування особистості

вихованців з активною життєвою позицією, оволодіння соціальним досвідом і соціальними знаннями.

Враховуючи суб'єкт-суб'єктний підхід до соціалізації вихованців, важливо розглядати соціалізацію професійну. В даному контексті актуальним вважаємо і використання поняття «професійне самовизначення», що є певним складним, а часом суперечливим процесом. В основі професійного самовизначення лежить прагнення молодої людини до самостійності, у той час як вона ще не в змозі обійтися без кваліфікованої допомоги навчального закладу, сім'ї. Особистість вихованця інтернатного закладу в цьому процесі поєднує найрізноманітніші суперечності. Це, перш за все, суперечність між професійними прагненнями вихованців, в яких переважає соціальна орієнтація на професії з легким і швидким прибутком і можливостями держави надати такі професії. Це і суперечність між бажанням продовжувати освіту після закінчення інтернатного закладу і зниженням інтересу до навчання, що останнім часом все більше поширюється у значної частини вихованців. В особистісному плані можна назвати суперечність між професійною байдужістю і професійними намірами і даними своєї особистості, зокрема здібностями, між прагненням молоді до самостійності та відсутністю уміння обґрунтовано приймати рішення у виборі професії. Зміст діяльності вихованців інтернатних закладів у процесі професійного самовизначення і повинен розв'язувати ці суперечності. Хоча процес професійного самовизначення нічим не обмежує свободу дій вихованців, але не потрібно забувати, що вільний вибір професії не має нічого спільного зі стихійністю. Вільний вибір професії повинен підпорядковуватися свідомій необхідності узгоджувати прагнення і наміри особистості з потребами суспільства, а також співвідносити власні особистісні дані з вимогами, що висуває кожна професія до людини.

Однією з перших нами було розглянуто саме професійну самовизначеність. Виходячи з того, що професійне самовизначення вихованців шкіл-інтернатів відбувається під впливом думки педагогів закладу, залежить від того, з якими навчальними закладами співпрацює школа-інтернат для подальшого навчання вихованців, під загрозою опиняються інтереси, прагнення та професійні мрії особистості. Актуальним у цьому випадку є дослідження Д. Закатнова. Наукова робота вченого присвячена темі професійного самовизначення учнівської молоді. Д. Закатнов під професійним самовизначенням розуміє процес самореалізації особистості у професійній діяльності на основі

найбільш повного використання своїх здібностей та індивідуально-психологічних можливостей [3, с. 18]. Структура готовності до професійного самовизначення, за Д. Закатновим, має такі складові: самооцінка, що характеризує ставлення самого себе стосовно реальних проявів зазначених характеристик у повсякденних вчинках і діях, а також рівень розвитку в особистості суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями [3, с. 48]. Ми поділяємо його думку про те, що професійне самовизначення не відбувається належним чином, оскільки сучасна освітньо-виховна система реалізує цей напрям розвитку особистості лише під час проведення профорієнтаційної роботи. Професійна соціалізація – це багатоплановий суперечливий процес входження індивіда у професійне середовище, засвоєння професійного досвіду й активне відтворення знань, норм і цінностей, які необхідні для входження в суспільні процеси і функціонування як повноправного члена трудового колективу. Процес соціалізації, зокрема професійна соціалізація, в житті людини має велике значення, адже відбуваються не лише у стінах інтернату і не лише у роки перебування у ньому. Проте саме заклади інтернатного типу є тими закладами, де відбувається інтеграція «загальнолюдських» якостей індивіда з якостями професійними, що дасть змогу формувати спеціаліста, який зможе активно й ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки:

1. На основі аналізу наукових джерел для ефективності виховання культури життєвого самовизначення вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів нами було обрано суб'єкт-суб'єктний підхід до виховання з елементами тренінгової роботи, спрямованої на формування професійної соціалізації.

2. Вважаємо, що результативність виховного процесу підвищиться завдяки проведенню комплексу тренінгів, де розділи вправ будуть спрямовані на формування соціальних, моральних, комунікативних цінностей, що сприятиме професійному самовизначенню.

Розглянуте питання не є остаточним результатом дослідження, тому подальшу перспективу роботи вбачаємо у розробленні та впровадженні комплексу виховних заходів «Сходінками до цікавого життя» та методичних рекомендацій для соціальних педагогів (вихователів), які опікуються проблемами вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Посилання:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. — 2-ге видання / За заг. ред. проф. *І. Д. Звереві*. — Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. — 536 с.

2. Енциклопедія педагогічних технологій і інновацій / Автор-укладач *Н. П. Наволокова*. — Х. : Вид. група «Основа», 2012. — 176 с.
3. *Закатнов, Д. О.* Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія / *Д. О. Закатнов*. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 160 с.
4. *Цюман, Т. П.* Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу : автореф. ... канд... пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / *Т. П. Цюман*. — Київ, 2008. — 22 с.

References (transliterated and translated):

1. Entsyklopediya dlia fakhivtsiv sotsialnoyi sfery (Encyclopedia for social services professionals). – Second edition / Ed. by *I. D. Zvierieva*. Kyiv, Simferopol, 2013, 536 p. [in Ukrainian].
2. Entsyklopediya pedahohichnykh tekhnolohiy i innovatsiy (Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations)/ Compiled by *N. P. Navolokova*. Kharkiv, 2012, 176 p. [in Ukrainian].
3. *Zakatnov, D. O.* Tekhnolohii pidhotovky uchnivskoyi molodi do profesiynoho samovyznachennya: monohrafiya (Technologies of training pupils for professional self-determination : Monograph). Kyiv, 2012, 160 p. [in Ukrainian].
4. *Tsiuman, T. P.* Formuvannia kultury zhyttyevoho samovyznachennya starshoklasnykiv zasobamy osvithnoho treninhu : avtoref. ... kand. ped. n. : 13.00.05 – sotsialna pedahohika (Forming a culture of life self-determination of high school students by means of educational training : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogy 13.00.05 – Social Pedagogy). Kyiv, 2008, 22 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.05.2016

О. Федорова, Л. Єрьоміна

**Специфіка виховання культури життєвого самовизначення
у вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів**

Стаття окреслює аналіз проблеми формування культури життєвого самовизначення у вихованців загальноосвітньої школи-інтернату. Автори розглядають питання оптимізації виховного процесу та можливості соціальної роботи в даному проблемному полі. У викладі матеріалу дослідники акцентують увагу на основних перешкодах, що трапляються на шляху виховання культури життєвого самовизначення у вихованців шкіл-інтернатів. Серед таких проблем виступають не лише зовнішні обставини, а й рівень культури власного життя, відсутність інформації про самого себе тощо. Під час перебування дитини в школі-інтернаті як закладу закритого типу у вихованців відбувається формування політики утримання, тобто виконання вже готових рішень, наслідування вже сформованим поглядам, тому виникає необхідність пошуку новітніх способів і методів впливу на їх свідомість. Також у матеріалах статті відображено погляди представників класичної педагогіки та соціально-виховні можливості використання інноваційних

технологій у роботі з вихованцями загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті виховання культури життєвого самовизначення.

Ключові слова: культура життєвого самовизначення, загальноосвітня школа-інтернат, вихованці школи-інтернату.

O. Fedorova, L. Yeromina

Features of Building Culture of Life Self-Determination of Pupils at Comprehensive Boarding Schools

The article outlines the analysis of the problem how to build the culture of life self-determination by the pupils of comprehensive boarding schools. The authors consider the questions of optimization of educational process and possibilities of social work in this problematic field. While rendering the material, the researchers accentuate the attention on the basic obstacles that happened on the way of forming the culture of life self-determination by the pupils of comprehensive boarding schools. Among such problems there can be not only external circumstances but the level of culture of own life, the absence of information about self, as well. During the staying at the boarding school as an institution of the closed type, pupils began to format the policy of dependents that means the realization of ready solutions, the imitation of already formed views, that is why there is an urgency of searching new ways and methods of influence on their consciousness. Also, the article reflects the opinions of the representatives of classic pedagogy and social and educational possibilities of using innovation technologies in the work with pupils of comprehensive boarding schools in the context of life self-determination culture formation.

Key words: culture of life self-determination, comprehensive boarding schools, pupils of boarding schools.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор І. Є. Курляк

УДК 159.9:364

Тетяна Костєва

РОБОТА З ПСИХОНЕВРОЛОГІЧНИМИ ХВОРИМИ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОЇ УСТАНОВИ

В умовах реформування соціально-економічних засад розвитку суспільства проблеми збереження і зміцнення психічного здоров'я населення, вдосконалення психіатричної допомоги хворим на психічні розлади набувають особливої актуальності. Важливим на даний момент є вирішення проблеми подолання психічних захворювань, які мають як біологічну, так і соціальну природу, в тому числі шляхом здійснення заходів соціального захисту стосовно осіб, які страждають психічними розладами.

Проблемам надання допомоги окремим особам чи групам людей, у тому числі хворим на психічні розлади, з метою підсилення або відновлення їх можливостей щодо соціального функціонування через підтримку, захист, корекцію і реабілітацію, присвячені наукові роботи таких дослідників: С. Белічева, М. Дейкун, В. Демченко, А. Мартиненко, В. Мішиєв, І. Пінчук, Н. Полудьонна, Ю. Юдін). У даний час процес соціальної реабілітації інвалідів є предметом дослідження в працях О. Андрєєвої, Р. Батигіна, П. Ганнушкіна, І. Гуровича, Л. Данилова, Н. Дементьєвої, Т. Дмитрієва, І. Дев'ятко та ін.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей роботи соціального працівника та розробка методичних рекомендацій щодо роботи з психоневрологічними хворими в умовах інтернату.

У процесі проведення дослідження була розроблена програма занять із працетерапії з інвалідами з психічними відхиленнями, які проживають у психоневрологічному інтернаті, метою якої є формування санітарно-гігієнічних і господарсько-побутових навичок, залучення до трудової діяльності, навчання елементарним професійним навичкам, навчання спілкуванню, організація дозвільної діяльності, навчання навичкам і вмінню займатися спортом.

При проведенні заходів із працетерапії ми враховували свідчення загального захворювання інваліда, покази до працетерапії, бажання інваліда брати участь у заняттях із працетерапії. Також враховується безперервність процесу працетерапії, підбір індивідуальних занять для кожного інваліда (з огляду на інтереси і можливості), комплексність занять, навантаження і збільшення часу занять із працетерапії.

За час проведення програми інваліди у групі працетерапії набули навичок особистої гігієни, самообслуговування, відповідальності за доручений їм об'єкт, успішно розвиваються дружні стосунки в групі. При проведенні заходів у групах за інтересами відзначається взаємодопомога та взаємовиручка серед підопічних.

За час проведення занять із працетерапії підопічні займаються ліпленням із пластиліну і збиранням пазлів, розширився словниковий запас, розвинулися пам'ять, мислення, мова стала зв'язнішою, розвинулася дрібна моторика рук. Величезний інтерес в інвалідів викликають творчі заняття і заняття в кабінеті лікувальної фізкультури (ЛФК).

Заняття фізкультурою допомагають підопічним повірити у власні сили, відчути свою значущість, надають їм можливість досягти певних результатів. Деякі з проведених заходів можуть змінюватися і замінюватися залежно від погодних умов і з урахуванням побажань інвалідів [1].

Заходи проводилися кожний робочий день, у них входили:

- купівля зубних паст, щіток, бритв, навчання особистої гігієни (умивання, чищення зубів, гоління), прибирання в кімнаті;
- догляд за кімнатними квітами (полив, розпушування);
- купівля фотоальбомів кожному підопічному, збір фотографій;
- навчання користуванню мобільним телефоном (у кого вони є);
- прибирання снігу на території корпусу і підвезення продуктів до їдальні;
- щоденне чаювання;
- закупівля пазлів, пластиліну, розмальовок;
- проведення занять із ліплення з пластиліну, збирання пазлів, розмальовування розмальовок;
- розучування пісень під караоке;
- щоденне відвідування кабінету ЛФК.

Дані діагностичного дослідження дозволяють констатувати:

1. Персонал, який брав участь в анкетуванні, має не повне уявлення про працетерапію як про поняття, що застосовується в соціальній реабілітації інвалідів. Працетерапія інвалідів із психічними відхиленнями – це, в першу чергу, самозайнятість, заняття творчістю, розвитком інтересів.

2. Форми і методи представлені не повністю, а в деяких респондентів це питання викликало труднощі. Персонал інтернату готовий надавати допомогу інвалідам, які бажають працювати.

3. Існує проблема залучення інвалідів до занять із працетерапії; у нашій державі недостатня увага приділяється працевлаштуванню інвалідів. Також слід зазначити, що більше половини респондентів вважають, що адміністрація недостатньо уваги приділяє проблемам підопічних.

4. Більшість респондентів вважають, що заняття працетерапією позитивно впливають на розвиток соціально-побутових навичок в інвалідів; існує необхідність зацікавленості інвалідів в успішнішій реалізації своїх здібностей на заняттях працетерапією, але необхідно поліпшити фінансування установи, матеріально-технічну базу і залучити фахівців різних профілів.

Також обстеження хворих проводилося за психодіагностичними методиками, представленими в роботі. Оцінка проводилася за шкалами тривожності та методики «Прогноз» [2]. У міру нагромадження матеріалу дані, отримані за допомогою комп'ютерної обробки тестів, після виділення репрезентативних груп обстежених хворих усереднювалися й аналізувалися. Комплексна психолого-психіатрична експертна діагностика дозволяла уточнити види приграничної психопатології в клініці психосоматичних розладів, які найчастіше зустрічаються, простежити динаміку зворотного розвитку синдрому, побічно вказуючи на ефективність лікування [3].

На основі проведеного дослідження ми пропонуємо такі рекомендації для успішнішого проведення процесу працетерапії:

1. Розробити систему залучення інвалідів до занять із працетерапії у рамках індивідуальної програми реабілітації.

2. Відшукати додаткові кошти на впровадження нових форм і методів проведення занять із працетерапії (застосування ароматерапії, музикотерапії, туротерапії).

3. Впроваджувати нові технології для навчання клієнтів новим професіям і оволодіння ними соціально значущими навичками.

4. Проводити регулярне методичне навчання персоналу, що обслуговує інвалідів.

Рекомендації для подальшого проведення занять із працетерапії:

1. Привернути увагу до проблем працетерапії керівництва інтернату.

2. Проводити регулярні методичні заняття інструкторів із праці та соціальних працівників щодо впровадження нових форм і методів роботи з працетерапії.

3. Впровадити нові форми роботи, такі як адаптивна фізкультура, відновна працетерапія, тренінгові заняття.

4. Отримати додаткову допомогу в роботі всіх служб установи.

Також у процесі роботи соціального працівника та персоналу в цілому психоневрологічного інтернату варто інтенсивніше застосовувати:

1. Арт-терапію. До різновидів арт-терапії належать заняття мистецтвом, тілесно орієнтована терапія та музикотерапія, в основі яких лежать психотерапевтичні техніки, які сприяють творчому вираженню. Арт-терапія допомагає хворим набути нового досвіду і розвинути

нові способи налагодження та підтримки стосунків з іншими, наприклад, виражати себе й отримувати естетичне задоволення, приймати та розуміти почуття, які можуть виникати у творчому процесі.

2. Консультування та підтримуюча терапія. Консультування та підтримуюча терапія – це психологічні втручання сприяючого характеру, в центрі яких лежить недирективна взаємодія, зміст якої визначається, головним чином, хворим, що отримує консультування. Метою є спонукання пацієнта до самопізнання, емоційного прийняття та розвитку особистих ресурсів для повноцінного й задовільного життя. Консультування і підтримуюча терапія можуть допомагати вирішенню певних проблем, прийняттю рішень, подоланню кризових ситуацій, роботі з внутрішніми почуттями і конфліктами, покращенню стосунків з іншими людьми. Зазвичай, при психотичних розладах консультування і підтримуюча терапія пропонуються пацієнтам у вигляді неструктурованих інтервенцій, спрямованих на встановлення та підтримання терапевтичного альянсу і забезпечення надання хворому якомога кращої допомоги.

3. Сімейні інтервенції. Сімейні інтервенції належать до неструктурованих психологічних втручань, які пропонують певну підтримку, навчання та корекцію функціонування (вирішення проблем, улагодження кризових ситуацій, втручання за участю пацієнта). Сімейні інтервенції при психотичних розладах базуються на доведеному факті, що сприятлива емоційна атмосфера у родині є ефективним предиктором попередження рецидивів. Поняття «родина» стосується осіб, що мають значущі емоційні зв'язки з пацієнтом, це, наприклад, батьки, брати, сестри, друзі. Метою різноманітних сімейних інтервенцій є допомога у більш ефективному подоланні проблем членів родини, надання підтримки, навчання для сімей, зменшення дистресу, покращення родинних комунікацій при обговоренні проблем і намагання попередити рецидиви у хворого.

4. Психодинамічна терапія. Психодинамічна терапія базується на психодинамічних і психоаналітичних теоріях розвитку й зосереджені на свідомих і несвідомих психічних процесах. Вони підкреслюють важливе значення терапевтичного альянсу, а також трансферу і контр-трансферу, певних труднощів у минулому, які можуть повторюватися у ситуації терапевтичних відносин, на підставі чого можна зрозуміти і змінити поточні стосунки. Сучасна психодинамічна терапія базується на теорії труднощів прив'язаності, її метою є сприяння вдумливому функціонуванню, здатності усвідомлювати власний психічний стан, а також оточуючих.

5. Психоосвіта. До інтервенцій із психоосвіти належать будь-які малоструктуровані програми, які використовують для надання паціє-

нтови або іншим особам, що піклуються про нього, відомостей про його стан та ознайомлення зі стратегією лікування і підтримки. У хворих на психотичні розлади психоосвіта є специфічною інтервенцією, яка полягає у наданні якісної доступної інформації про психічний розлад пацієнта і необхідні стандарти терапії.

6. Тренінг соціальних навичок. Тренінг соціальних навичок – це структуроване психосоціальне втручання, метою якого є покращення функціонування, зменшення дистресу і подолання тяжких соціальних ситуацій. У ході втручань застосовують поведінкові техніки оцінки широкого спектру соціальних та міжособистісних навичок взаємодії з іншими людьми, підкреслюють важливість вербальних і невербальних комунікацій, здібностей пацієнта сприймати й переживати соціальні стимули, реагувати на них і надають відповідне соціальне заохочення. Тренінг соціальних навичок складається з декількох модулів, клієнтові пропонується проходження тренінгу у тому чи іншому модулі залежно від його заявлених і визначених потреб.

У психоневрологічному інтернаті також повинні постійно працювати майстерні та клуби, де пацієнти можуть проводити вільний час, а також знайти заняття відповідно до своїх уподобань та інтересів. Варто зазначити, що відвідування тренінгів соціальних навичок має бути регулярним і тривалим (щонайменш впродовж 3-4 місяців), тому певні елементи засвоєння клієнтами навичок самостійного життя використовуються у роботі майстерень і клубів.

Безперервними мають бути такі види майстерень і клубів:

- художня майстерня (розпис на папері та по дереву);
- майстерня ліплення (виготовлення фігурок із порцелянової глини);
- майстерня з виготовлення предметів для побуту та сувенірів;
- майстерня з шиття (ремонт і пошиття одягу, виготовлення картин зі шматочків тканини, вишивання, в'язання);
- комп'ютерний клас, у якому клієнти можуть набути елементарних навичок роботи з комп'ютером;
- клуб проведення дозвілля;
- заняття спортом (теніс настільний, шахи, шашки);
- кіноклуб (перегляд фільмів із наступним їх обговоренням).
- клуб ведення домашнього господарства: робота, спрямована на проведення теоретичних і практичних занять із приготування їжі (різних простих і складних страв), догляду за особистими речами (прання, чищення, прасування) з використанням побутової техніки.

Також необхідний контроль результатів трудотерапії до і після проведення занять і медичний контроль із боку медичної служби. Враховуючи

віддаленість житлових корпусів від трудових майстерень, від клубу та головної будівлі інструктор із праці та соціальний працівник повинен сам виявляти активність і проводити заняття з працетерапії безпосередньо в тих корпусах, де проживають інваліди, які бажають займатися працетерапією.

Привабливість цього методу полягає в простоті застосування працетерапії та невисоких матеріальних витратах на її організацію, доступності використання на всіх етапах реабілітації, розмаїтті, яке забезпечується великою кількістю вправ у результаті поєднання різних трудових рухів та операцій, вдалим поєднанням практично з будь-яким напрямом лікування, у тому числі з комплексними реабілітаційними програмами (з фізіотерапією, ЛФК, психотерапією та ін.)

Таким чином, включення працетерапії у реабілітаційні програми психоневрологічного інтернату сприяє збереженню фізичної, психічної та соціальної активності клієнтів, зниженню рівня залежності від сторонньої допомоги. У процесі роботи ми на практиці переконалися, що правильна організація трудової діяльності клієнтів створює у них сприятливий емоційний фон, відновлює зв'язок із колективом, згладжує відчуття самотності, тривоги, депресії, звільняє від усвідомлення власної неповноцінності.

Посилання:

1. Богданова, О. А. Организация социальной работы в психоневрологических интернатах / О. А. Богданова. — Вологда, 2006. — 58 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — С.-Пб. : Питер, 2002. — 349 с.
3. Гурович, И. Я. Психиатрическая помощь в России: актуальные проблемы / И. Я. Гурович. — М., 2005. — 123 с.

References (transliterated and translated):

1. Bogdanova, O. A. Organizatsiya sotsialnoi raboty v psihonevrologicheskikh internatah (Organization of social work at neuropsychiatric boarding schools). Vologda, 2006, 58 p.
2. Burlachuk, L. F. Psihodiagnostika (Psychodiagnostics). St. Petersburg, 2002, 349 s.
3. Gurovich, I. Ya. Psihiatricheskaya pomoshch v Rossii : aktualnye problemy (Psychiatric assistance in Russia : Actual problems). Moscow, 2005, 123 p.

Стаття надійшла до редакції 30.05.2016

Т. Костєва

**Робота з психоневрологічними хворими
в умовах інтернатної установи**

У роботі представлено основні результати діагностичного дослідження психоневрологічних хворих, на основі якого розроблено ряд методичних рекомендацій для успішнішого проведення процесу працетерапії, подальшого проведення занять із працетерапії, роботи соціального пра-

цівника та персоналу в цілому психоневрологічного інтернату з означеною категорією клієнтів та окремо подані правила з використання працетерапії як одного з ефективних методів роботи з психоневрологічними хворими в умовах інтернату. Автор статті робить висновок, що включення працетерапії у реабілітаційні програми психоневрологічного інтернату сприяє збереженню фізичної, психічної та соціальної активності клієнтів, зниженню рівня залежності від сторонньої допомоги. Результати дослідження показали, що правильна організація трудової діяльності клієнтів створює у них сприятливий емоційний фон, відновлює зв'язок із колективом, згладжує відчуття самотності, тривоги, депресії, звільняє від усвідомлення власної неповноцінності.

Ключові слова: інтернатна установа, інваліди, психоневрологічні хворі, працетерапія, реабілітація, соціальна робота.

T. Kosteva

Working with Neuropsychiatric Patients at Boarding Schools

The paper presents the main results of the diagnostic study of neuropsychiatric patients, a number of guidelines for the success of the work therapy process, on the work of social workers and the staff in general with a specific category of clients and the regulations on the usage of work therapy as one of the most effective methods of working with neuropsychiatric patients at boarding schools. The author concludes that work therapy in rehabilitation programs of neuropsychiatric boarding schools promotes the preservation of physical, mental and social activity of clients, reduce the dependence on outside help. The results show that the proper organization of clients' work creates their favorable emotional background, restores communication with the staff, smooths the feelings of loneliness, anxiety, depression, and exempts from the realization of own inferiority.

Key words: boarding school, disabled people, neuropsychiatric patients, work therapy, rehabilitation, social work.

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

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.014.521:281.96

Світлана Вдович

ОСВІТА І ВИХОВАННЯ У БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Період братського руху (XVI – XVIII ст.) вважається часом відродження і розвитку культури й освіти України. Як відомо, у братських школах навчалося багато відомих українських письменників, громадських діячів, перекладачів, захисників віри та національної свободи (Іов Борецький, Леонтій Карпович, Ісає Кониський, Лаврентій Зизаній, Стефан Зизаній, Захарія Копистенський, Петро Могила, Кирило Транквіліан, Касіян Сакович, Мелетій Смотрицький, Єпіфаній Славинецький та ін.).

Перша згадка про братства в Україні сягає XV століття. Спочатку це були створені ремісниками в містах цехові товариства (кравців, ткачів, ковалів та інших ремесел) – фахові об'єднання, які відстоювали свої суто виробничі інтереси. З часом діяльність братств набула релігійно-благодійних ознак. Братчики опікувалися церквою, забезпечували її матеріальні потреби, купували до неї свічки, образи та книги, піклувалися про хворих, допомагали вбогим тощо. Пізніше, після Люблінської унії 1569 р. і Берестейської унії 1596 р., виникли братства нової форми діяльності, завданням яких була охорона українського православ'я від латинізації та наступного ополячення українського народу. Братства виступали перед судами і королем на захист Православної церкви, виступали проти неправових дій уніатів та їх прихильників, складали протести до судових актових книг, петиції до сеймів, судилися за церковне майно, допомагали своїм членам повертати борги, організовували друкарні, поширювали необхідну літературу, підтримували хворих чи навіть у випадку смерті.

Особливо відчутною в ті часи була потреба культурно-освітньої діяльності, метою якої було піднесення національного життя. Члени братств активно долучалися до просвітництва, письменницької роботи та оборони рідної школи, оскільки розуміли, що церква без освіти,

без школи, буде безсилою. Як зазначає Г. Антонюк, «освіта і педагогічна думка зазначеного часового простору поєднувала в собі форми й ідеї освітньої практики національної традиції, яка базувалась на освітніх традиціях Київської Русі та на чужонаціональних, зорієнтованих на західноєвропейські здобутки» [1].

Історичних джерел про перші братські навчальні заклади збереглося мало. Спочатку це були невеликі школи з одним учителем, який одночасно виконував обов'язки дяка та писаря братства. Шкільна кімната знаходилася у братському будинку. Навчання складалося з читання, письма, рахунку і вивчення катехізису. З посиленням національного і соціального гніту в першій половині XVII ст. більшість братських шкіл перетворилися у школи підвищеного типу. Братчики розуміли, що для успішного ведення боротьби проти агресивних нападів польсько-литовської шляхти елементарної освіти було недостатньою.

Мета статті – проаналізувати освітньо-виховні ідеї братських шкіл України й обґрунтувати їх актуальність для освіти сьогодення.

Освітня діяльність братських шкіл в Україні, у тому числі Львівської братської школи, була предметом дослідження багатьох учених (А. Алексюк, Г. Антонюк, Л. Артемова, О. Булгак, В. Верган, Д. Вінцковський, Б. Год, Я. Ісаєвич, І. Зайченко, Л. Коба, М. Левківський, Л. Медвідь, Е. Мединський, О. Мельничук, В. Микитась, О. Невмержицька, О. Радул, А. Павенцкий та ін.).

Аналіз численних літературних джерел, історико-педагогічних досліджень дозволив нам виокремити такі освітньо-виховні ідеї, характерні для діяльності братських шкіл:

Демократичність устрою школи. Найхарактернішою особливістю з перших днів існування Львівської братської школи був її всестановий характер: «Багатий над бідним у школі нічим не повинен бути вищим, лише самою наукою, тілом же рівні усі; око руці, нога руці не може сказати: ти мені не потрібна». У статуті Львівської братської школи зазначається, що «навчати дидаскал і любити повинен усіх дітей однаково, як синів багатих, так і сиріт бідних, і тих хто ходить по вулицях, просячи милостині; хто скільки навчиться може за своїми синами; лише не більше одного вчити, ніж іншого» [13]. Братчики підкреслювали, що школа заснована для навчання дітей усіх станів, плата здійснювалась за можливостями кожного: «убогих за простибіг (безплатно), а багатих за рівним датком». Плата за навчання була порівняно незначною і вносилася батьками учнів лише «згідно з можливостями кожного». Слід відзначити і те, що ставлення вчителя до ді-

тей визначалося не за станом, а за успіхами у навчанні (учень займав місце на лаві під час занять залежно від успіхів у навчанні, але не за походженням). Читаємо у статуті Львівської братської школи: «Який більше вміє, буде сидіти вище, якщо б і був дуже бідний, а хто менше вміє, повинен на постидному місці сидіти» [13]. Ректор і вчителі обирались на загальних зборах братства. Братські школи України відзначались тісним зв'язком між батьками та вчителями. У статуті Львівської братської школи були чітко визначені права й обов'язки учнів, учителів і батьків, що сприяло об'єднанню зусиль школи і сім'ї, опікунів у вихованні дітей. Батьки і представники школи уклали письмову угоду, в якій визначалися обов'язки сторін щодо виховання і навчання дітей. Учні повинні були систематично відвідувати уроки, добре вчитися, слухатися старших і вчителів, бути скромними і стриманими; вчителі – ставитися до всіх учнів однаково вимогливо і з повагою, добре знати свій предмет, бути прикладом у всьому. Для сиріт і дітей з інших міст братство відкривало гуртожитки (бурси). Батьки зобов'язувалися стежити за навчанням учнів, їхньою поведінкою, не порушувати встановлених у школі вимог до вихованців.

Ця проблема надзвичайно актуальна сьогодні. Нині, на жаль, зв'язок школи та сім'ї є недостатнім. Багато батьків, дбаючи лише про матеріальне забезпечення дітей, не цікавляться проблемами своїх дітей, їхніми шкільними успіхами, стосунками з дітьми. З іншого боку, вчителі часто-густо більшу увагу приділяють навчанню, викладанню тих чи інших, безумовно, потрібних знань, забуваючи при цьому про духовно-моральний розвиток своїх учнів, про їх виховання.

Національне виховання. Викладання предметів тогочасною українською мовою. Учні братських шкіл, як правило, вивчали рідну («просту»), слов'янську, грецьку, латинську і польську мови. Особлива увага приділялася вивченню слов'янської мови. Для братчиків вона була одним з основних засобів збереження народності та зміцнення зв'язків з іншими слов'янськими народами. Викладання слов'янської мови у братських школах відбувалося таким чином: спочатку вивчалися букви і склади, далі учні навчалися читати, вивчали граматику і займалися церковним співом. Учням було заборонено у школі розмовляти між собою розмовною мовою. Пропонувалося спілкуватися грецькою та слов'янською мовами, наприклад, один учень запитував іншого грецькою мовою, а відповідь мала прозвучати слов'янською мовою. Слов'янською мовою читали лекції, складали підручники. Учителі розрізняли слов'янську і рідну мови, зазначаючи, що не всі

терміни можна перекласти зі слов'янської на рідну мову. І. Вишенський рекомендував друкувати книги і статuti слов'янською мовою. А що незрозуміле, просто тлумачити, викладати. Для навчання грамоти слов'янською мовою в Україні було надруковано велику кількість букварів. Перший такий буквар склав Лаврентій Зизаній, назвавши його «Наука к чтению и пониманию письма словенського». Як бачимо, рідна мова у братських школах посідала другорядне місце. Однак у ті часи вже те, що для кращого розуміння та засвоєння учнями матеріалу допускалося тлумачення матеріалу українською мовою, було дуже прогресивним.

Боротьба за викладання і навчання українською мовою в нашій державі точиться й сьогодні. Нині чинними залишаються Концепція мовної освіти в Україні, представлена на обговорення у кінці грудня 2010 р. урядом М. Азарова, та Закон України «Про засади державної мовної політики» від 10 серпня 2012 року.

Водночас позитивним є те, що сучасні педагоги, науковці, громадськість все частіше піднімають питання про національно-патріотичне виховання молоді. Багато чого зроблено і на державному рівні, зокрема затверджено «Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді», розроблено «Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» та «Заходи щодо реалізації концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді». Так, у «Методичних рекомендаціях щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» Міністерство освіти і науки пропонує:

По-перше, виокремити як один із найголовніших напрямів виховної роботи національно-патріотичне виховання – справу, що за своїм значенням є стратегічним завданням. Не менш важливим є повсякденне виховання поваги до Конституції держави, законодавства, державних символів – Герба, Прапора, Гімну.

По-друге, необхідно виховувати в учнівської молоді національну самосвідомість, налаштованість на осмислення моральних і культурних цінностей, історії, систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, усвідомленням відповідальності.

По-третє, системно здійснювати виховання в учнів громадянської позиції; вивчення та популяризацію історії українського козацтва, збереження і пропаганду історико-культурної спадщини українського народу; поліпшення військово-патріотичного виховання молоді, формування готовності до захисту Вітчизни.

По-четверте, важливим аспектом формування національно самосвідомої особистості є виховання поваги та любові до державної мови. Володіння українською мовою та послуговування нею повинно стати пріоритетними у виховній роботі з дітьми. Мовне середовище повинно впливати на формування учня-громадянина, патріота України.

По-п'яте, формувати моральні якості особистості, культуру поведінки, виховувати бережливе ставлення до природи, розвивати мотивацію до праці. [10].

Моральне виховання учнів. Важлива роль у братських школах відводилася моральному вихованню. Як правило, виховні бесіди відбувалися щосуботи. «Утворені народом, вони (братські школи – С. В.) мали служити йому освітою, виховуючи борців, сильних духом, високиморальних, здатних любити й захищати Україну. Моральне виховання добре відображено в статутах братських шкіл, де як обов'язкові риси «кожного сина України» названо сміливість, витривалість, хоробрість, невибагливість» [3]. Братства займалися благодійною діяльністю, опікувалися сиротами, інвалідами, хворими, перестарілими, убогими, бездомними, немічними, людьми, які потрапили в біду, захищали їх інтереси в судах; пильнували за дотриманням релігійності та моральності духівництва, членів братства, учнів братських шкіл, мирян; переслідували ворожок і чарівниць. Братські школи прагнули виховати молодь у дусі відданості своєму народу, здатності постояти за загальнонародні інтереси, захистити свободу своєї батьківщини [12, с. 41].

При братських школах існували так звані «братства младенческие», основна мета яких – моральне виховання юнацтва й організація дозвілля. Слід зазначити, що всі учні братської школи входили до таких молодіжних братств. Так Єрусалимський патріарх Феофан у грамоті до Київського братства благословляв і наказував членам молодечого братства «твердо стояли у вірі і мали устрій згідно з порядком братства старшого», а Митрополит Петро Могила заповідав «в усіх цнотах християнських тривати, вести життя чисте і без пороку, щиро заховувати братолюбіє, чим прославити Господа. Дух гордості, пихи, ненависті і помсти нехай не має до вас найменшого доступу, нехай же перебуває посеред вас дух покори і послуху Христових, особливо ж належної поваги до старших і батьків ваших» [6].

Основою морального виховання вважалися християнські догми. Однак Г. Чупилко зазначає, що, «хоча вчителі братських шкіл були глибоко релігійними людьми, моральне виховання у їхніх вченнях виходило за межі релігійного. Це зумовлено тим, що хоч і християнство

міцно увійшло в життя українського народу, проте ще з часів Київської Русі в релігії збереглися елементи старої віри. Крім цього, з перших років встановлення християнства на Русі православна церква намагалася пристосувати християнські звичаї і норми до народних звичаїв, свят, норм суспільного життя. Тому моральне виховання педагоги XVI–XVII ст. розуміли ширше, ніж релігійне. Вони розглядали моральні норми не як догми, а правила поведінки в окремих умовах» [16]. Г. Чупилко ілюструє цю думку поглядами І. Пзеля, який допускав порушення людьми, які працюють фізично, посту і навіть вчинення крадіжки, якщо виникла велика скрута, однак великим гріхом вважав «відмову батьків від навчання дітей грамоти чи ремесла»; а також ідеями С. Полоцького, який поєднував релігійно-моральні та загальнолюдські норми поведінки людини в суспільстві та наполягав на необхідності виховання в дітей «чистого розуму і тіла, прагнення до гарних дій, любові до батьків і ближніх, привчання їх до терпіння, утримання, милосердя, миролюбства і покори» [16].

Естетичне виховання. Не менш важливим було естетичне виховання учнів братських шкіл. Так, однією з обов'язкових дисциплін братської школи були музика («Мусіка» та «Музична грамота») та хорівий спів. На першому році навчання вивчали нотну грамоту й опановували хорівий спів. На другому році навчання вивчалася «Музична грамота», зокрема нововведений нотний запис за п'ятилінійною системою, запроваджувалося багатоголосся (у деяких братських школах, наприклад у Київській, практикувався багатоголосий спів у 4, 6, 8 і навіть 12 голосів). У Львівській братській школі уроки музики проводились, зазвичай, щосуботи. Учні школи співали в хорі під час богослужінь та церковних свят, за що отримували певну плату, харчі, одяг. Керівники храмів всіляко заохочували хористів, підтримували їх матеріально, а найобдарованіших скеровували за кошти церкви на навчання закордон. Про неабиякий інтерес учителів та учнів до музики свідчать пункти Статуту Луцької греко-латино-слов'янської школи, в одному з яких зазначено, що «півча належить до відомої окраси церковної» (тобто церковного співу), а в іншому заборонялося приносити до школи музичні інструменти: «Вони не повинні приносити до школи сторонніх речей чи інструментів, крім шкільного приладдя» [5]. Як зазначає Е. Тайнель, музична освіта у братських школах досягла досить високого професійного рівня. «...Методична система музичного виховання у братських школах синтезувала кращі досягнення вітчизняної та європейської педагогіки. При цьому музика розгляда-

лась як невід'ємний компонент загальнолюдської культури, як один з основних предметів навчання. Саме в цих закладах почала формуватися національна і своєрідна система музичного виховання, яка сприяла ефективності впливу музики на духовний розвиток особистості, усвідомлення навколишнього світу й свого місця в ньому» [14].

Значна увага у братських школах приділялася мистецтву складати вірші, які писалися до кожного великого свята, до кожної визначної події. Слід зазначити, що більшість віршів було написано українською літературною мовою того часу. Учні, змагаючись один з одним, складали вірші не лише під час навчальних занять із риторики та піїтики, а й у вільний час. Учителі й учні братських шкіл складали також історичні вірші, в яких прославляли подвиги запорізьких козаків. До наших днів дійшли вірші Лаврентія Зизанія, Кирила Ставровецького, Йова Борецького, Памви Беринди та ін. Мандруючи під час канікул і на свята Різдва і Великодня по всіх містах, групи учнів братських шкіл співали вірші на базарах, ярмарках, у будинках хуторян. Таким чином, деякі зі складених ними віршів ставали народними піснями України. Високим рівнем викладання співу братські школи значною мірою вплинули на народну музичну культуру України.

У братських школах розвивалося і драматичне мистецтво, яке спочатку носило суто релігійний характер, а пізніше – напівсвітський. Так, Ставропігія видала низку декламацій і драматичних діалогів, які виконували учні Львівської братської школи: «Просфонима» (1591 р.), «Вірші о різдві» П. Беринди (1616 р.), «Христос Пасхон» Андрія Скульського (1630 р.) та ін. [1]. О. Білецький припускає: «Цілком можливо, що стіни Львівського братства та його школи були колискою старовинної української драми» [2].

Відомо, що одним із предметів у братських школах було малювання. Однак відомості про зміст і методи викладання малювання у братських школах відсутні.

Естетичному вихованню учнів братських шкіл сприяло художнє оформлення підручників, за якими вони навчалися. З найдавніших часів у Київській Русі книгу не лише прикрашали різноманітними елементами, а й ілюстрували. І якщо враховувати, що вона призначалася не лише для читання, а часто і для навчання, то можна сказати, що ілюстровані рукописні підручники в нашій країні існували ще в найдавніші часи. Значна кількість таких книг була у XVI – XVII столітті. Львівський рукописний підручник із математики (1630 р.) містить велику кількість схем, таблиць, креслень і малюнків. Одним із перших видань ілюстро-

ваних навчальних посібників був «Анфологійон» (1619 р.). Книга насичена великою кількістю художньо виконаних заставок і мініатюр. Букварі та інші книги, які видавалися при братстві, збагачувалися гравюрами львівських майстрів (Никодима Зубризького, Василя Ушакевича, Івана Глинського, Діонісія Сінкевича та ін.) [7].

В. Білик наголошує на єдності морального й естетичного виховання у братських школах України. «До проблем моралі та ролі мистецтва у вихованні звертались у своїх творах видатні діячі цієї епохи С. Полоцький («Обід душевний», «Вечеря душевная»), Т. Прокопович («Перше вчення отрокам»), Є. Славінецький («Громадянство звичаїв дитячих»), І. Вишенський («Послання кн. Василю Острозькому і всім православним християнам у Малій Росії», «Послання до львівського братства»). У багатьох із цих творів викладено правила, що торкалися майже всіх сторін дитячого життя, визначали поведінку дитини вдома й у школі, у церкві, на вулиці, під час зустрічі зі старшими, обіду, гри тощо. У творах повчального характеру, статутах братських шкіл наголошувались правила світського та релігійного життя, а діяльність учнів цих закладів була сповнена глибоким соціальним, політичним, моральним і національним змістом» [3].

Усвідомлення суспільного значення освіти і виховання підростаючого покоління. Як зазначає Г. Антонюк, у братських колах добре усвідомлювалося суспільне значення освіти і виховання. У 1609 р. у братській друкарні Львівського братства вийшов збірник «О воспитании чад». Основна частина збірника містить церковнослов'янський переклад повчань «отців церкви», насамперед Іоанна Златоустого. Виходячи з передових поглядів на значення освіти, братчики і пов'язані з ними освітні діячі намагалися зробити свою школу зразковою. Навчання у ній носило характер «українських студій» (*studii Ruthenici*). Разом із тим, школа мала назву греко-слов'янської, навіть після того, як у ній було запроваджене вивчення латинської мови. У королівському привілеї 1590 р. Львівську школу названо «школою для заняття вільними мистецтвами». Вільні мистецтва – це науки «тривіуму» (граматика, риторика, діалектика) і «квадривіуму» (арифметика, геометрія, музика, астрономія), які входили до переліку предметів у середньовічній середній школі. Львівська братська школа користувалася навчальним планом, розробленим для протестантських шкіл. Згодом цей план був прийнятий єзуїтськими колегіями і Києво-Могилянською колегією. За ним гімназійні студії складалися з трьох класів граматики (інфіма, медіа, супрема або синтактика) та з класів

поетики і риторики. Ці науки вивчалися також у деяких вищих школах, які до XVI–XVII ст. об'єднували два ступені навчання: середній (гімназія, колегія) та вищий (академія, університет). Лише деякі розвинені гімназії мали філософські та богословські студії. Піднявши рівень цих студій, вони могли перерости в академії (вищі школи). Так відбулося з Києво-Могилянською колегією. Засновники Львівської школи також ставили собі за мету вивчення наук вищого ступеня, зокрема філософії, але справа не була доведена до кінця [1].

Гуманне ставлення до особистості дитини. Особливий інтерес становить розв'язання братськими школами питання покарання. Західноєвропейська школа все ще характеризувалася надзвичайно жорстокою дисципліною. Численні свідчення сучасників зображали її як місце тортур і знущань над учнями. Похмурі, затхлі приміщення європейської школи наповнювалися криком і плачем побитих дітей. Різка й інші види фізичних тортур вважалися основними виховними заходами. Я. А. Коменський писав, що «у навчанні іноді застосовується настільки жорстокий метод, що школи перетворились у пугало для дітей і місця знущань для учнів, тому більша частина учнів із відразою ставилася до науки та книг і віддавала перевагу майстерням ремісників, а не школам» [17].

Українська педагогіка з найдавніших часів вимагала уважного та чуйного ставлення до дитини. Гуманізм, який бере початок у глибокій давнині та є найхарактернішою рисою української педагогіки, був розвинутий у нових історичних умовах у статутах братських шкіл. Так, у статуті Львівської братської школи зазначається: «за непослух карати не по-тиранськи, а по-учительськи, не вище, але посилено, спокійно, не лише по народному, але й вище народного, щоб через свою заздрість не залишився винним ні за одного (учня) ні перед Богом, ні перед родичем, ні перед ним самим, якщо б забрав у нього час чи відволік його» [13].

Чітка організація педагогічного процесу. На початку XVII ст. у Львівській школі, як і в більшості братських шкіл, використовувались елементи класно-урочної системи навчальних занять, спостерігалася групова організація навчальних занять. Учні ділилися на групи: одні вчилися розпізнавати букви і склади, інші – читали і вивчали напам'ять різні уроки, треті – вчилися пояснювати прочитане і розмірковувати. Чітка організація простежувалась уже з прийому учня до навчального закладу: були заборонені пропуски занять, запізнення, існувала налагоджена система чергових. Цей досвід, очевидно, вико-

ристав відомий чеський педагог Я. А. Коменський, обґрунтовуючи класно-урочну систему навчання. Фахівці прослідковують аналогію між статутом Львівської братської школи і твором Я. А. Коменського «Закони добре організованої школи».

Слід зазначити, що спочатку один з основних принципів класно-урочної системи – одночасність прийому учнів до школи – часто порушувався. Спочатку учнів приймали до школи в різний час, але з часом це було відрегульовано і запроваджено новий поділ на класи. Заняття тут починались одночасно. Спочатку лунав дзвінок – сигнал підготовки до першого уроку. Потім дзвонили класні дзвіночки в певному порядку, і всі мали йти до класів – нижчих, середніх, вищих. Нарешті знову лунав загальний дзвінок, і починалися заняття.

Дисципліна та порядок. Учні у братських школах сиділи у певному, вказаному вчителем, порядку. Місця визначалися за успішністю в навчанні, але не за походженням чи матеріальним забезпеченням батьків. Навчальний рік починався з 1 вересня. Були введені літні канікули (з липня до серпня), іспити. Учні приходили до школи на 9 годину ранку, а в зимові дні – пізніше, у визначений учителем час [13].

У Львівській братській школі велика увага приділялася систематичному засвоєнню учнями знань, умінь і навичок. Учитель мав суворо стежити за тим, щоб учні регулярно відвідували школу. Пропуски школи дитиною були небажані, бо вони завдавали шкоди вихованню. Необхідність систематичного відвідування учнями школи й уважного ставлення до занять визначалася статутом Львівської братської школи: «Кожного ранку дидакал повинен уважно слідкувати й, якщо якого отрока не було, повинен за ним зараз же послати і взнати причини, через які не прийшов: чи не загрався де грою, чи вдома полінувався, чи довго спав і через це в школу не прийшов, дізнатись про все і привести повинні його» [13]. Вчителі Львівської братської школи вже в ті часи достатньо чітко розуміли важливість таких педагогічних вимог, як послідовність і систематичність у навчанні: «Якщо би якийсь хлопець один день ходив у школу, а другий – пропускав – і так лише час втрачав, рахуючись при школі, такого більше не приймати, тому що і знахар якщо б хворого в один день лікував, а в інший відносився невідповідно, замість лікування ще більше сприяв би його захворюванню» [13].

Ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст навчання. Загалом навчання у братських школах ділилося на два етапи: початкове і середнє. Початкове навчання – це читання (розпізнавання букв і їх

складання, пояснення прочитаного, осмислення і розуміння), письмо, вивчення граматики, лічба, церковний спів і порядок. Середнє навчання охоплювало вивчення граматики, риторики, діалектики, музики. Учні вивчали слов'янську, українську (просту), грецьку, латинську та польську мови. Навчання читати здійснювалося буквоскладальним методом. Воно охоплювало такі етапи: розпізнавання букв та їх складання, пояснення прочитаного, міркування і розуміння. Найповніше уявлення про порядок вивчення дав перший друкований буквар, виданий у Львові І. Федоровим у 1574 році. Зважаючи на розміщення навчального матеріалу, спочатку вивчали азбуку від літери «А» до іжиці. Учні запам'ятовували назву кожної букви. Після цього азбуку читали від іжиці до «А». Таке багаторазове повторювання азбуки допомагало учням краще запам'ятати назви й зображення кожної букви і перешкоджало механічному запам'ятовуванню назв букв у їх послідовному порядку. Коли учні твердо запам'ятовували назви букв, вони переходили до читання складів. У кінці букваря містилися різні афоризми, молитви, повчання як матеріал для читання. Буквар був також і підручником для початкового навчання лічби – кожна вправа мала певний порядковий номер. Після вивчення азбуки діти переходили до вивчення Псалтиря і Часослова.

Чітке методичне забезпечення педагогічного процесу. Провідне місце у роботі вчителів братських шкіл займав принцип наочності навчання. Найпоширенішим видом наочності були словесна і порівняльна аналогія та зіставлення. Ними часто користувались у політичних, полемічних і навчальних творах. Це робило мову яскравою і сприяло глибшому засвоєнню матеріалу. Наприклад, Старицький порівнював грім із шумом, що спричиняє нагріте залізо при спусканні у воду; процес дихання звірів, птахів і людини – з роботою «міхів ковальських».

У навчальному процесі братських шкіл широко використовувалася книга. Наприклад, освітній діяльності Львівського братства сприяло створення заснування друкарні. До цього книжки друкувалися за кордоном, вони для українців були рідкістю. У 1574 р. у Львові було надруковано «Апостол» і «Буквар», видані Іваном Федорівим (Федоровичем), першодрукарем. На кошти львів'ян Федорів створив власну друкарню при Успенській церкві, де, хоч і в складних умовах, але з'явилися перші братські видання: збірка панегіричних віршів на честь київського митрополита Михайла Рогози під назвою «Просфоніма» і найважливіший із братських першодруків – «Грамматика доброглаголивого еллинословескаго языка», підручник для братської школи.

Ставропігія мала свою бібліотеку. На її полицях зберігалось близько 300 дорогоцінних книг, котрі із заснуванням музею братства потрапили до його збірки. Від діяльності Ставропігійського братства, яке у Львові було одним із найвідоміших, залишилася друкарня. У її приміщенні видавалася переважно художня література, 15 книг збереглося донині. Навіть у несприятливій для видавничої справи братства часи (1648-1654 рр.) видавалися букварі («граматчики») й інші книги – загалом 120 видань.

З метою наочності навчання широко використовувались і руки. За допомогою рук діти вчилися рахувати до десяти.

Для кращого розуміння матеріалу учні мали опитувати один одного, а залишаючи школу, повторювати його, щоб прийшовши додому, ще раз прочитати урок батькам. На наступному уроці учитель проводив опитування вивченого матеріалу, а в суботу повторювалось усе, що вивчалось впродовж тижня. Така система повторювання забезпечувала глибокі та систематичні знання. Крім щоденних опитувань, у братських школах проводились і періодичні перевірки знань.

Глибока гуманітарна підготовка. Вивчення спадщини античного світу. Учні Львівської братської школи вивчали грецьку мову, а згодом і латину, знайомилися з визначними поетами, істориками та філософами, Святим Письмом, складали перші граматики, а роботи деяких найздібніших учнів друкувались у друкарні братства. Крім слов'янської мови, грецької та латини учні вивчали граматику, риторику, поетику, діалектику, богослов'я, філософію. Але найбільша увага приділялася гуманітарним наукам, тобто граматиці. Діалектика вивчалася для оволодіння мистецтвом дискусії. Її разом із риторикою вів один учитель.

Г. Антонюк зазначає, що «у розпорядженні Львівського братства була бібліотека, фонд якої висвітлює предмети та їх зміст, які викладалися у братській школі. Провідну групу складають посібники з класичних мов, словники. Практичними посібниками для вивчення античних мов були твори грецьких і латинських авторів. Грецька література була представлена авторами всіх головних періодів її розвитку: класичного (Езоп, Піндар, Еврипід), елліністичного (Геліодор, Аполлоній Александрійський), греко-римського (Лукіан Самосатський), візантійського. Були також видання головних представників красномовства античної доби Ісократ і Демосфена. З римської літератури були твори Овідія, Горація, Вергілія, промови Цицерона. З творів італійських гуманістів у бібліотеці були твори Ф. Петрарки (трактат на

етичні теми «De remediis utriusque fortunae») й автора другої половини XV ст. Піко да Мірандола «Flores poetarum». Вже у першій половині XVII ст. у братській бібліотеці були книги з філософії, представлені Аристотелем, Платоном, Епіктетом, Цицероном» [1].

Підготовка учнів до участі у громадському житті. Елементи такого підходу до шкільної науки виявлялись у тому, що у братських школах учні привчалися до громадської діяльності, виконуючи різні «виборні» посади «учнівського самоврядування».

Таким чином, братські школи були провідниками освітньо-виховних ідей в Україні, їх тісний зв'язок із суспільно-політичним життям країни сприяв піднесенню національної свідомості українського народу. Освітньо-виховний досвід братських шкіл успадкували і розвинули освітні заклади наступних століть.

Посилання:

1. *Антонюк, Г.* Розвиток освіти у братських школах України XVI–XVII ст. в контексті західноєвропейського Відродження // *Медєєвіст.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.medievist.org.ua/2013/03/xvixvii_22.html
2. *Білецький, О. І.* Українська драматургія XVII–XVIII ст. / *О. І. Білецький* // *Матеріали до вивчення історії української літератури : посібник для філолог. фак. університетів і пед. інститутів: В 5 т. — Т. I. : Давня українська література. Доба феодалізму-до кінця XVIII ст. / Упоряд. О. І. Білецький і Ф. Я. Шолом.* — К. : Рад. школа, 1959. — 651 с.
3. *Білик, В. М.* Питання діалектичної єдності морального та естетичного виховання в історії педагогіки України (до XIX століття). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jm/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Bilik.pdf
4. *Дзюба, Е. Н.* Просвещение на Украине и его роль в укреплении связей украинского народа с русским и белорусским (Вторая половина XVI — первая половина XVII в.) : [монографія] / *Е. Н. Дзюба* ; С АН УССР, Ин-т истории. — К. : Наук. думка, 1987. — 129 с.
5. *Ісаєвич, Я. Д.* Братства та їх роль в розвитку української культури XVI – XVIII ст. : [монографія] / *Я. Д. Ісаєвич.* — К. : Наук. думка, 1966. — 251 с.
6. *Колесник, М.* Українські православні братства. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://kyivbratstvo.org.ua/old/about/ukr_bratstva.php#1
7. *Лопата, П.* Львівське ставропігійське братство / Павло Лопата // *Міст : тижневик для українців всього світу.* — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://meest-online.com/history/as-it-was/lvivske-stavropihijske-bratstvo/>
8. *Матковська, О. В.* Львівське братство: Культура і традиції. Кінець XVI – перша половина XVII ст. / *О. В. Матковська* ; Вступ. слово *І. В. Паславського.* — Львів : Каменярь, 1996. — 71 с.
9. *Мединський, Є. М.* Братські школи України і Білорусії в XVI – XVII століттях : [монографія] / *Є. М. Мединський.* — К. : Рад. школа, 1958. — 210 с.

10. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Освіта/patriotichne-vix-metodichni-19-05-2015.pdf>
11. Нічик, В. М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) / В. М. Нічик, В. Д. Литвинов, Я. М. Стратій / Відп. ред. В. С. Горський; Академія наук УРСР, Ін-т філософії. — К. : Наукова думка, 1990. — 384 с.
12. Рощина, Л. О. Благодійна діяльність українських братств / Л. О. Рощина // Наука. Релігія. Суспільство. — 2009. — № 1. — С. 38-42.
13. Статут Львівської братської школи 1586 р. Порядок шкільний // Педагогіка. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://pedagogika.ucoz.ua/load/istorija_pedagogiki/dodatkov_i_materiali/statut_lvi_vskoji_bratskoji_shkoli_1586_r_porjadok_shkilnij/9-1-0-29
14. Тайнелъ, Е. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів (історичний аспект) / Ельвіра Тайнелъ // Молодь і ринок. — 2012. — № 9 (92). — С. 53-57.
15. Філософія Відродження на Україні : монографія. / Авт. кол. : М. В. Кашиба, І. В. Паславський, І. С. Захара та ін. ; Академія наук УРСР, Інститут сусп. наук. — К. : Наукова думка, 1990. — 336 с.
16. Чупилко, Г. Роль Церкви у становленні освіти на Україні. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dds.edu.ua/ua/articles/2/slovo/2005/289-churchrole.html>
17. Школа і педагогіка в країнах Західної Європи і в Північній Америці в XVII – XVIII ст. : Лекція. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : webhp.kspu.edu/joomla/presentation/lec_7.ppt

References (transliterated and translated):

1. Antoniuk, H. Rozvytok osvity u bratskykh shkolakh Ukrainy XVI–XVII st. v konteksti zakhidnoieuropeiskoho Vidrozhennia (The development of mass education at fraternal schools of Ukraine in the 16th–17th centuries in the context of Western European Renaissance) // *Medievalist (Medievalist)*. — [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.medievalist.org.ua/2013/03/xvixvii_22.html [in Ukrainian].
2. Biletskyi, O. I. Ukrainska dramaturhiia XVII–XVIII st. (Ukrainian drama of the 17th–18th centuries // *Materialy do vyvchennia istorii ukrainskoi literatury : posibnyk dlia filoloh. fak. universytetiv i ped. instytutiv: V 5 t.* — Т. I. : Davnia ukrainska literatura. Doba feodalizmu-do kintsia XVIII st. (Materials to the study of Ukrainian Literature : Textbook for Philology Departments of Universities and Teacher Institutions : In 5 volumes. — Vol. 1 : Old Ukrainian literature. Era of Feudalism – till the end of the 18th century. / Compiled by O. I. Biletskyi & F. Ya. Sholom. Kyiv, 1959, 651 p. [in Ukrainian].
3. Bilyk, V. M. Pytannia dialektychnoi yednosti moralnoho ta estetychnoho vykhovannia v istorii pedahohiky Ukrainy (do XIX stolittia) (Issues of dialectical unity of moral and aesthetic education in the history of education of Ukraine (till the 19th century). — [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2009_2/files/ped_02_09_Bilik.pdf [in Ukrainian].
4. Dzyuba, Ye. N. Prosveshcheniye na Ukraine i ego rol v ukreplenii svyazey ukrainskogo naroda s russkim i belorusskim (Vtoraya polovina XVI – pervaya polovina

- XVII v.) : [monografiya] (Education in Ukraine and its role in strengthening relations of the Ukrainian people with the Russian and Belarusian people (the second half of the 16th – the first half of the 17th centuries) : [Monograph]). Kyiv, 1987, 129 p. [in Russian].
5. *Isaievych, Ya. D.* Bratstva ta yikh rol v rozvytku ukrainskoi kultury XVI – XVIII st. : [monohrafiia] (Fraternities and their role in the development of Ukrainian culture of the 16th–17th centuries. [Monograph]) Kyiv, 1966, 251 p. [in Ukrainian].
 6. *Kolesnyk, M.* Ukrainski pravoslavni bratstva (Ukrainian Orthodox Fraternities). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://kyivbratstvo.org.ua/old/about/ukr_bratstva.php#1 [in Ukrainian].
 7. *Lopata, P.* Lvivske stavropihiiske bratstvo (Lviv Stauropegic Fraternity) // Mist : tyzhnevyyk dlia ukraintsev vsogo svitu (Bridge: Ukrainian weekly for the whole world). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://meest-online.com/history/as-it-was/lvivske-stavropihijske-bratstvo/> [in Ukrainian].
 8. *Matkovska, O. V.* Lvivske bratstvo: Kultura i tradytsii. Kinets XVI – persha polovyna XVII st. (Lviv Fraternity : Culture and traditions. The end of the 16th – the first half of the 17th centuries). Lviv, 1996, 71 p. [in Ukrainian].
 9. *Medynskyi, Ye. M.* Bratski shkoly Ukrainy i Bilorusii v XVI – XVII stolittiakh : [monohrafiia] (Fraternal schools in Ukraine and Belarus in the 16th – 17th centuries [monograph]). Kyiv, 1958, 210 p. [in Ukrainian].
 10. *Metodychni rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* (Guidelines on national and patriotic education at secondary schools). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://mon.gov.ua/content/Osvita/patriotichne-vix-metodichni-19-05-2015.pdf> [in Ukrainian].
 11. *Nichyk, V. M., Lytvynov, V. D., Stratii, Ya. M.* Humanistychni i reformatsiini idei na Ukraini (XVI – pochatok XVII st.) (Humanistic and Reformation ideas in Ukraine (the 16th – the beginning of the 17th centuries) / Ed. by *V. S. Horskyi*. Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Philosophy. Kyiv, 1990, 384 p. [in Ukrainian].
 12. *Roshchyna, L. O.* Blahodiina diialnist ukrainskykh bratstv (Charity of Ukrainian fraternities). // *Nauka. Relihiia. Suspilstvo.* (Science. Religion. Society.), 2009. No 1, P. 38-42 [in Ukrainian].
 13. *Statut Lvivskoi bratskoi shkoly 1586 r. Poriadok shkilnyi* (Charter of Lviv Fraternal School, 1586. School Procedure) // *Pedagogy.* — [Electronic resource]. — Mode of access : http://pedagogika.ucoz.ua/load/istorija_pedagogiki/dodatkovyi_materiali/statut_lvivskoji_bratskoi_shkoli_1586_r_porjadok_shkilnij/9-1-0-29 [in Ukrainian].
 14. *Tainel, E.* Pidhotovka maibutnikh pedahohiv-muzykantiv (istorychnyi aspekt) (Training future teachers - musicians (historical aspect)). // *Youth and Market*, 2012, No 9 (92), P. 53-57 [in Ukrainian].
 15. *Filosofia Vidrozhennia na Ukraini : monohrafiia* (Renaissance Philosophy in Ukraine : Monograph). / Authors: *M. V. Kashuba, I. V. Paslavskyi, I. S. Zakhara* et. al.; Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Social Sciences. Kyiv, 1990, 336 p. [in Ukrainian].
 16. *Chupylko, H.* Rol Tserkvy u stanovlenni osvity na Ukraini (The role of the Church in the development of education in Ukraine). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://dds.edu.ua/ua/articles/2/slovo/2005/289-churchrole.html> [in Ukrainian].

17. Shkola i pedahohika v krainakh Zakhidnoi Yevropy i v Pivnichnii Amerytsi v XVII – XVIII st. : Lektsiia (School and education in Western Europe and North America in the 16th–17th centuries : Lecture.). — [Electronic resource]. — Mode of access : webhp.kspu.edu/joomla/presentation/lec_7.ppt [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.05.2016

С. Вдович

Освіта і виховання у братських школах України

У статті здійснено аналіз освітньо-виховних ідей братських шкіл України й обґрунтовано їхню актуальність для освіти сьогодення. Аналіз численних літературних джерел та історико-педагогічних досліджень дозволив автору виокремити такі освітньо-виховні ідеї, характерні для діяльності братських шкіл: демократичність устрою школи; національне виховання; викладання предметів тогочасною українською мовою; моральне виховання; естетичне виховання (музика, мистецтво складати вірші, драматичне мистецтво, малювання, художнє оформлення підручників); єдність морального й естетичного виховання; усвідомлення суспільного значення освіти і виховання підростаючого покоління; гуманне ставлення до особистості дитини; чітка організація педагогічного процесу; дисципліна та порядок; ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст навчання; чітке методичне забезпечення педагогічного процесу; глибока гуманітарна підготовка; вивчення спадщини античного світу; підготовка учнів до участі у громадському житті. Автор робить висновок, що братські школи були провідниками освітньо-виховних ідей в Україні, їх тісний зв'язок із суспільно-політичним життям країни сприяв піднесенню національної свідомості українського народу. Освітньо-виховний досвід братських шкіл успадкували і розвинули освітні заклади наступних століть.

Ключові слова: братство, братська школа, виховання, естетичне виховання, моральне виховання, освіта.

S. Vdovych

Education and Training at Fraternal Schools in Ukraine

The article analyzes educational ideas of fraternal schools in Ukraine and proves their relevance to today's education. The analysis of numerous literary sources, historical and educational research allowed the author to identify the following educative ideas common for fraternal schools: democratic school system; national education; teaching in Ukrainian; moral education; aesthetic education (music, art of poetry, drama, painting, decorating textbooks); unity of moral and aesthetic education; awareness of the

importance of education and upbringing of the younger generation; humane treatment of the child; clear organization of the educational process; discipline and order; carefully developed and thoughtful learning content; clear methodological support of the educational process; deep humanitarian training; studying the heritage of the ancient world; preparing students to participate in public life. The author concludes that the fraternal schools were agents of educational ideas in Ukraine, their close relationship with the social and political life of the country contributed to the rise of national consciousness of the Ukrainian people. Educative experience of fraternal schools was inherited and developed by the educational institutions in the following centuries.

Key words: fraternity, fraternal school, upbringing, aesthetic education, moral education, education.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор І. Є. Курляк

УДК 159.9.019:37.015.3(477)(09)

Юрій Вінтюк

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ ВИХОВНОГО КОНТАКТУ У ВИСВІТЛЕННІ С. БАЛЕЯ І ЇЇ СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ

Незважаючи на здобутки педагогічної психології впродовж її існування, проблема пошуку психологічної основи для стійкої та продуктивної виховної взаємодії не втрачає своєї важливості. Запити сьогодення змушують як практиків, так і науковців у даній галузі шукати відповідь на питання про те, чому в одних випадках цілеспрямовані впливи та тих, кого виховують, дають очікувані результати, а в інших вони далекі від бажаних або й відсутні. Очевидно, без встановлення тривалого і результативного контакту між вихователем і вихованцем плідна сумісна взаємодія не можлива. Дана проблема належить до найскладніших у педагогічній психології, а тому спроби вирішити її потребуватимуть ще чимало зусиль від дослідників. Однак, перш ніж вдатися до розгляду сучасного бачення проблеми, доречно звернутися до вивчення спадщини видатних науковців минулого. Саме через це видається перспективним ознайомлення з висвітленням цієї проблеми видатним українсько-польським ученим, академіком Степаном Балеєм [1], а також і з її баченням із позицій сьогодення.

Мета статті – з'ясувати підхід С. Балея до висвітлення проблеми психології виховного контакту та подати сучасне бачення викладених ним положень.

В сучасній педагогіці поняття «виховний контакт» не вживається, натомість поширеним є поняття «педагогічна взаємодія». Різні аспекти проблеми налагодження педагогічної взаємодії досліджують сучасні вітчизняні вчені-педагоги О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, В. Майбородова, Н. Побірченко, О. Рацул та ін. Проте дана тема на сьогодні недостатньо розроблена, крім цього, розглядаючи поняття «педагогічна взаємодія», сучасні дослідники не виділяють термін «виховний контакт». У статті продовжено розвиток положень, стисло викладених у попередніх публікаціях на дану тему [2–3].

У психології поняття «контакт» розглядається як зв'язок людини з людиною, що носить безпосередній і особистий характер. У ході соціальних контактів відбувається зіткнення індивідуально-психологічних сфер особистостей. При цьому виняткове значення мають світо-

гляд, спосіб мислення, внутрішній світ почуттів і переживань, темперамент, воля і характер тих людей, які вступають у контакт. Внаслідок особистих контактів відбувається зближення людей (якщо вони взаємно прагнуть до спілкування) або віддалення, розходження між ними (коли їхні ідеали чи життєві цілі виявляються несумісними). Особисті контакти мають істотне значення у встановленні доброзичливих і дружніх стосунків між людьми. Через контакти між людьми відбувається обмін соціальним досвідом, духовними цінностями [цит. за 4, с. 80]. Відповідно виховний контакт виступає необхідною передумовою успішного виховання. Його особливістю є те, що вступають у зв'язок, як правило, доросла людина з дитиною; крім цього, дорослий переслідує виховні цілі. Тобто зв'язок у даному випадку встановлюється для здійснення виховання.

З наведеного слідує, що існує багато різновидів контактів, а їх встановлення є непростю справою, тим більше у виховних цілях. Крім цього, розглядаючи виховний контакт, маємо справу з цілим рядом взаємозумовлених явищ, а саме: виховний вплив (або дія), виховний зв'язок (або контакт), виховна взаємодія (або спілкування), відносини виховання. Так, елементарною складовою соціальної взаємодії, окремим випадком якої є виховна взаємодія, є вплив (або дія) (*дані поняття не є синонімами, але в даному викладі вважатимемо їх рівнозначними, такими, що часто вживаються в літературі для опису даного явища*). Зв'язок передбачає обмін діями, одним із його різновидів є контакт. Як зв'язки, так і контакти між людьми реалізуються в ході постійної взаємодії (або у процесі спілкування). Система виховних взаємодій, підпорядкованих вирішенню завдань виховання і спрямованих на досягнення виховних цілей, становить відносини виховання. Всі перелічені явища об'єднуються в понятті «виховний процес». Визначення наведених понять наявні у спеціальній літературі, детальний їх розгляд, як і детальніше з'ясування співвідношень між ними, виходить за межі даного дослідження.

Для конкретизації положень, що розглядаються, наведемо визначення поняття «виховний контакт» (за С. Балеєм). Виховний контакт – це зв'язок між вихователем та вихованцем, при якому виховний процес є не лише можливим, але й результативним [3]. Дане визначення видається повністю правомірним, однак із позицій сучасних підходів воно може бути подане з дещо іншої точки зору: виховний контакт – це зв'язок між індивідами, який встановлюється для налагодження виховної взаємодії та вирішення завдань виховання.

С. Балей так формулює завдання дослідження: «А щоб виховний контакт добре дослідити, треба спершу пізнати загальну реакцію дорослого на дитину. Якщо цю справу будемо досліджувати довше, виникнуть певні закони, які окреслять нам цю реакцію» [1, с. 210].

Розглянувши кілька конкретних прикладів із педагогічного досвіду, а також зробивши спроби пояснити їх із позицій різних наукових підходів, С. Балей зазначив, що питання контакту є складними і заплутаними. Тому він конкретизував завдання: «Нас цікавить реакція дитини на зрілу людину і реакція зрілої людини на дитину. В цій реакції особливо цікавлять нас відносини виховника і дитини, яку він виховує. Синтез цих двох реакцій вихователя на вихованця і вихованця на вихователя може дати тільки виховний контакт» [1, с. 221]. Далі С. Балей послідовно представив ці складові контакту: реакцію дорослого на дитину і реакцію дитини на зрілу людину. Спочатку вчений намагався з'ясувати, що спричинює таку специфічну реакцію дорослої людини на дитину.

I. Реакція дорослого на дитину.

1. *Виховна любов.* С. Балей розпочав із констатації: «Коли психологи шукають головну нитку, що єднає вихователя з вихованцем, в якості такої називають любов. Любов є явищем психологічно дуже складним, тому часто її обходять» [1, с. 217]. Найбільше уваги вчений приділив розгляду феномена любові, у зв'язку з цим навіть навів короткий виклад теорії любові, однак зазначив, що є різні види любові, через що постає питання: яка має поєднувати вихователя з вихованцем? Після цього С. Балей багатоаспектно розглянув явище виховної любові, зокрема відзначив, що любов до старших людей породжує тенденцію до наслідування [1, с. 264].

Проте пошуки в даному напрямі не дають бажаного результату, оскільки любов не обов'язково спонукає до наслідування і не завжди стає надійною основою для успішної виховної взаємодії. Крім цього, далеко не завжди наслідуються позитивні та соціально важливі риси (а, наприклад, хода чи манера висловлюватися).

2. *Педагогічні типи.* С. Балей підняв таке важливе питання: якою має бути особистість дорослого, щоб стало можливим встановлення виховного контакту? Відповідно розгляд переноситься на особу вихователя, міркування про те, хто найкраще може виконати дане завдання, а саме: чи існує тип «універсального педагога» і яким він повинен бути. На думку вченого, виховання в садку висуває інші вимоги, ніж у школі, через що не може існувати єдиного типу вихователя

[1, с. 211]. У зв'язку з цим С. Балей поставив завдання «дослідити різні типи вихователів, які виховують дитину в різних фазах її життя».

Однак у відомих розглянутих вченим типологіях різних авторів не вказується, до якого типу повинен належати ідеальний педагог. Відповідь на це питання не відома, через що пошук типу ідеального вихователя визнається неперспективним.

3. *Структура культурних цінностей.* С. Балей розглянув також підхід із позицій посередництва у передачі культурних цінностей, згідно з яким для виникнення контакту «між вчителем і вихованцем має бути спорідненість структур, конгеніальність». А звідси слідує, що для даної людини не кожен може бути добрим вихователем [1, с. 217].

Вирішення проблеми і тут немає, оскільки конкретно про це нічого не відомо, натомість врахування і цього погляду ще більше ускладнює пошук відповіді.

4. *Розуміння.* С. Балей зазначає, що проблеми розуміння у виховному відношенні оминати не можна. Контакт молодої людини з дорослою формується впродовж певного часу ніби під гаслом розуміння. «Ця проблема стара, але досі не розв'язана, проблема, яка виявляється впродовж століть через ставлення молодших до старших. Зрозуміти когось і розуміти його постійно є річчю безмірно важкою. Є багато скарг серед молоді на непорозуміння, але мало пояснень, про що саме йдеться. Чи часом «розуміння» не означає «дозволяти все»? Справа розуміння є заплутана і не з'ясована. Досі мало в літературі опрацьована» [1, с. 221-222].

Тому пошуки в даному напрямі не ведуть до вирішення проблеми.

5. *Інфантильність.* Розглянуто також підхід, згідно з яким ідеальний образ вихователя повинен бути максимально наближеним до дитини та інфантильним. Однак, як зазначає С. Балей, часто на практиці ця теза не підтверджується, і в інших випадках основа для контакту буде іншою. Крім цього, не можна заперечити і таке положення: «Можливо, не тому дорослий любить дитину, що є інфантильним, але тому є інфантильним, що уподібнюється до дитини, оскільки любить її» [1, с. 275].

Отже, пошуки в цьому напрямі також заводять у безвихідь.

6. *Артистизм.* Враховано і таку думку: серед різних поглядів, які прагнуть формувати ставлення вихователя до дитини, є й такий: ставлення вихователя має бути артистичним. С. Балей, услід за Вебером, стверджує, що «справжній вихователь повинен бути артистом. Оскі-

льки кожен артист повинен мати щось від дитини, то так і вчитель» [1, с. 228-229].

Проте С. Балей зазначає, що артистизм передбачає певну нещирість у стосунках, що неприйнятно для відносин виховання.

7. *Піклування.* С. Балей поділяє думку дослідників, які вважають, що вихователь повинен продовжувати дії матері. «Мати для дитини є всім, цілою інтеграцією, дає дитині навіть і їжу, не говорячи вже про сторону психічну, яку охоплює в цілості. Жінка є завжди потенційною матір'ю, є також типом скоріше інтегрованим, а отже і вихователь, оскільки має бути подібним на матір, повинен бути типом інтегрованим. На користь цього твердження багато що говорить, – відзначає вчений, – але перешкоду становить те, що серед вихователів виявляються також типи дисгармонійні» [1, с. 282].

Так, ще один, теж, на перший погляд, ніби логічний і перспективний підхід не дає результату.

8. *Творчість.* С. Балей аналізує думку багатьох дослідників про те, що вихователь повинен бути творчою особистістю, оскільки різні нестандартні ситуації, які зустрічаються в ході виховної взаємодії, вимагають творчого підходу до їх вирішення.

Однак далеко не кожна творча особистість здатна встановлювати результативний виховний контакт. Ймовірно, йдеться про творчість у сфері виховання, однак і це питання все ще не досліджене настільки, щоб отримати практичну вигоду.

Водночас С. Балей розглянув особливості реакції дитини на дорослого, які наведемо окремо.

II. Реакція дитини на дорослого.

1. *Наслідування.* С. Балей констатує: «У зв'язку з трактуванням дорослої людини дитиною постає питання наслідування. Чи дитина, осягаючи відмінність дорослої людини, знаходить там певні риси, які хоче наслідувати? Чи діється так, що вона дорослого більше хоче наслідувати, ніж своїх ровесників? Тут потрапляємо на терен виховання» [1, с. 221, 231]. Вчений зазначає, що в педагогічних відносинах наслідування відіграє величезну роль. Як відомо, його можна виявити у кожній людині, але воно характерне саме для дітей. З одного боку, наслідування – це форма або результат контакту зі старшим. Однак у питанні наслідування С. Балей не знаходить чітких відповідей [1, с. 238].

Детальний аналіз цього питання не лише не приводить до вирішення проблеми, але взагалі унеможливорює проведення дослідження,

оскільки «коли хтось розкладе механізм на окремі елементи, важко з них потім знову відтворити цілісність».

2. *Прагнення досвіду.* С. Балей розглядає і таку можливість контакту: «Молода людина цінує те, чого сама не має, цінує, в першу чергу, життєву мудрість, досвід. Коли вона звертається до старшої, не йдеться про отримання якогось теоретичного знання. Вона прагне довідатися чогось, що старша людина досягла своїм досвідом. Коли досліджувати виховний контакт, контакт молодшої людини зі старшою, то виявиться, що спонтанна реакція молодшої людини буде такою, що вона від старшої людини прагнутиме чогось довідатись. Сама звертається до неї за цими знаннями» [1, с. 255].

Однак на питання про те, як сформувані у молоді таке бажання, С. Балей не знаходить відповіді ні в доступній на той час літературі, ні у відомому йому досвіді виховання.

3. *Пошук впливу старшого.* Не залишилось поза увагою С. Балея і таке питання: Які існують моменти, що спонтанно ведуть до контакту вихованця з вихователем? Як відзначалося, любов може бути вихідним пунктом для змін у виховному характері. Може бути так, що наслідування відбувається поза знанням і волею молодшої людини. А може бути також навпаки: молода людина шукає впливу старшого.

Це важливе питання порушене в літературі, але до цього часу не опрацьоване [1, с. 285]. Не відомо, в яких випадках і чому це відбувається, отже, і на цьому шляху С. Балея сподівається знайти вирішення проблеми, яка розглядається.

Впливи дитини і дорослого один на одного можуть бути також взаємними, що враховано при викладі різних точок зору на проблему.

III. Взаємна реакція суб'єктів виховної взаємодії.

1. *Якісна різниця.* С. Балей констатує: «Приязне ставлення до дитини бере часто свій початок від придивляння до дитини, тоді відкривається ще одна різниця між дитиною і дорослим, різниця якісна. Думка про якісну різницю є дуже вартісною та практичною, бо тоді змінюється і настановлення дитини. Усвідомлена відмінність дитини саме і може притягати. ... Дитина з «цікавою симпатією» спостерігає за дорослим, оскільки собі усвідомила існування якісних відмінностей».

Ця проблема дуже цікава і багата. Наш матеріал є досі дуже скупим» [1, с. 268]. Відповідно, тут теж не можна знайти надійної психологічної основи для виховного контакту.

2. *Спілкування.* Детально розглянуто також роль і особливості спілкування у процесі педагогічної взаємодії. С. Балея з цього приводу

пише: «Якщо подивимося з боку дитини, то виявиться, що дитина не шукає контакту з дорослою людиною з характером товаришування чи дружби. Молода людина хоче від старшої чогось довідатись. Старший чоловік є для неї авторитетом» [1, с. 273].

Проте й авторитет дорослого не завжди є надійною основою для успішної виховної взаємодії; крім цього, питання виховного авторитету також недостатньо досліджене. Наприклад, про хибні види авторитету учасників виховної взаємодії писав А. Макаренко.

3. *Гра.* С. Балей не менш цікавою вважає думку про те, що не може виховувати дитину людина, яка не вміє з нею гратися. Гра – це форма спілкування; тому велика увага приділяється грі як засобу виховання [1, с. 276].

Однак і гра не завжди дає позитивний виховний ефект, оскільки виховання не зводиться до гри, а її виховні можливості не досліджено.

На думку С. Балея, жоден із розглянутих ним підходів не веде до вирішення проблеми; звідси слідує, що простого її вирішення не існує.

Пошуки оптимальних внутрішніх передумов, за яких стає можливою ефективна взаємодія вихователя з тими, кого він виховує, тривають до сьогодні. При цьому часто використовуються все ті ж підходи: з позицій пріоритету педагогічної любові, типологічний, розуміння, наслідування, піклування, спілкування, творчості, гри тощо. Однак чіткої та зрозумілої відповіді на питання, за яких умов стає можливим налагодження тривалого і продуктивного виховного контакту, досі немає. Схоже на те, що саме це і передбачив С. Балей: кожного разу він ніби підводить до вирішення проблеми, однак знову і знову показує, що єдиного і вірного її вирішення не існує [2].

Водночас варто відзначити особливість подачі інформації С. Балеєм. Це не виклад готового матеріалу, а постановка завдання з багатьма невідомими – прообраз сучасного проблемного навчання. Умови з позиції тих, для кого призначений виклад, максимально наближені до реальності, де готових відповідей немає. Це ніби привідкрите вікно в інший світ – лабораторію вченого. Тут немає простих шляхів і готових рішень, лише констатація фактів, роздуми та сумніви, пошук доказів. Такий непростий підхід до викладу проблеми передбачає наявність кількох рівнів сприймання матеріалу.

Виникають питання: Яке призначення цього викладу? До чого веде автор? Яку мету переслідує? С. Балей наголошує, що він навмисно не робить узагальнень. Але що отримаємо, якщо спробувати їх зробити? Сприйmemo це як підказку, де слід шукати ключ до вирішення поста-

вленої проблеми. До того ж, на це є пряма вказівка на самому початку розгляду, де він ставить завданням лише спостерігати; а «оціночне судження слід відкласти для інших і на пізніше».

Узагальнення викладу з сучасних позицій.

Дана проблема не може бути зрозуміла і вирішена з позицій одного принципу. При цьому кількість застосованих принципів повинна бути зведена до необхідного і достатнього мінімуму, в кожному з них буде враховано певний аспект проблеми. Необхідно врахувати, що розгляд проблеми в даному випадку може бути здійснений лише з позицій сучасної науки. Слід також зауважити, що наведені принципи, можливо, потребуватимуть уточнень і чіткіших формулювань, а надані їм назви умовні.

1. *Принцип системності.* Виховну взаємодію необхідно розглядати як складову процесу адаптації до умов оточення (як фізичних, так і соціальних), у ході якого формуються адаптаційні ресурси людини (як компоненти фізичного, психічного і соціального здоров'я), що робить можливим її комфортне перебування у довкіллі та соціумі, а відповідно робить можливим досягнення благополуччя в усіх сферах життєдіяльності. Саме на досягнення такого результату і спрямовуються виховні впливи.

Отже, для досягнення мети виховання необхідно враховувати цілий комплекс взаємопов'язаних чинників. А тому виховний контакт необхідно розглядати і досліджувати комплексно, як цілісне явище – єдиний процес взаємодії й одночасно компонент системи соціальних взаємодій, враховуючи також наявні для цього передумови, виходячи з того, що до них належать різні компоненти (як психологічні, так і соціальні).

2. *Принцип двосторонності.* Виховна взаємодія – це двосторонній процес, який передбачає нерівноцінну і нерівноправну взаємодію суб'єктів, тому його доводиться розглядати з різних позицій.

Відповідно психологічна основа для встановлення виховного контакту та досягнення результативної взаємодії в кожному випадку буде іншою. З боку педагога це, передусім, сукупність педагогічно важливих якостей його особистості, а також мотиви, інтереси та цілі його діяльності. З боку того, кого виховують, це сукупність певних соціальних умінь, навичок, установок тощо на продуктивну взаємодію з оточуючими.

3. *Принцип пріоритету здібностей.* Наявність будь-якої з необхідних для ефективної педагогічної взаємодії якостей, як і приналеж-

ність вихователя до певного психологічного типу, не завжди є достатньою умовою встановлення виховного контакту. Тому доцільно вести мову про певну сукупність якостей особистості, які є важливими для налагодження ефективної виховної взаємодії. Залежно від завдань виховання й умов його перебігу педагог може задіювати лише необхідні в певному випадку внутрішні ресурси. При цьому відсутність чи недостатній розвиток одних якостей можна компенсувати іншими, а також розвивати потрібні.

Відповідно необхідною психологічною основою у ставленні дорослого до дитини є наявність у того, хто виховує, педагогічних здібностей. Домінуючим у виховній взаємодії та налагодженні стосунків також завжди є дорослий.

4. *Принцип відповідності віку вихованців.* Важливо також враховувати вік тих, на кого спрямовуються виховні впливи. Очевидно, що в кожному конкретному випадку будуть діяти певні вікові психологічні особливості, а тому основа для встановлення результативного виховного контакту в кожному випадку буде іншою. Так, у малячому віці психологічною основою контакту може бути лише просте рефлекторне наслідування, у дитячому – переважатимуть різні форми сенсомоторного й ідеомоторного наслідування, а свідоме наслідування стає можливим у старшому підлітковому віці.

Однак це не свідчить про те, що кожного разу необхідно вдаватися до послуг іншого педагога, оскільки кваліфікований педагог може володіти не лише потрібними знаннями, але й необхідними навичками для встановлення контакту з різними віковими категоріями вихованців і в різних умовах.

5. *Принцип різнокомпонентності.* Педагогічний контакт як психологічне явище не належить до феноменів, які, виникнувши, існують постійно. Очевидно, він містить компоненти як зі стійких, так і з рухливих структур психіки, а тому навіть з одною й тією ж людиною не завжди можна встановити тривалий і результативний контакт за допомогою тих же засобів і на тій же підставі, причому з різних причин (оскільки і сам адресат вливу теж змінюється, або ж зазнають змін умови взаємодії тощо). Тому в ряді випадків відсутність контакту не варто пояснювати відсутністю необхідних якостей чи впливів; натомість доцільно задіювати інші важливі компоненти.

6. *Принцип різнорівневої взаємодії.* Щоразу, розглядаючи певні прояви чи складові проблеми виховної взаємодії, необхідно враховувати, що вона може відбуватися на різних рівнях. Тому залежно від

поставлених виховних завдань втрату контакту не варто кожного разу зараховувати до педагогічних невдач.

Вихід на наступний рівень стає можливим лише після налагодження відносин на попередньому і подальшого їх розвитку. При цьому виховні відносини передбачають послідовний перехід з одного рівня на інший – як наслідок успішного перебігу виховного процесу.

Обмежуючись, з одного боку, вмістом викладу С. Балея, а з іншого – вимогами необхідності та достатності, перелік потрібних принципів на цьому можна припинити. Хоча, подаючи розглядаючи проблему з позицій сучасності, його можна і доречно продовжити, наприклад, *принцип* соціальної зумовленості (соціально-психологічний), за якого потрібно також враховувати соціальні умови, оскільки всі необхідні для налагодження виховного процесу психологічні якості є соціально зумовленими.

Так, необхідною умовою для встановлення контакту і реалізації виховної взаємодії з боку дитини буде успішне проходження нею стадій соціалізації на кожному з вікових етапів розвитку. А це, своєю чергою, залежить від соціальних умов її проживання, що надають певні конкретні (сприятливі або несприятливі) умови для виховання та розвитку. Неповне проходження цих стадій спричинює відставання в розвитку, що має наслідком ускладнення як встановлення виховного контакту з дорослими, так і процесу виховної взаємодії, формування важковиховуваності тощо.

Враховання цих положень сприятиме вирішенню проблеми виховного контакту, що, ймовірно, і мав на увазі С. Балея. Їхнє органічне поєднання в єдину систему приведе до розробки теорії виховної взаємодії.

Проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки:

1. В основі викладу С. Балея – не пошук готової відповіді, яка передбачає повне й остаточне вирішення проблеми, а власний психолого-педагогічний підхід, що спонукає тих, кому адресовані ці міркування над проблемою, до самостійних пошуків її вирішення.

2. С. Балея не стільки ознайомлює з певним матеріалом, як учить спостерігати, знаходити й аналізувати потрібні факти, емпіричні дані; а також вчить трактуванню різних позицій, підходів і поглядів на проблему. Він ніби залучає до колективного дослідження. Це своєрідна глибока педагогічна філософія, яка вчить мислити.

3. Основне завдання викладу С. Балея – не просто надати масу інформації на певну тему, а формувати в такий спосіб науковий психологічний світогляд, критичне ставлення до одержаної інформації та

вміння самостійно шукати можливості її застосування. При цьому вчений не так аналізує, як зіштовхує різні токи зору.

4. У викладі С. Балея відсутні узагальнення, однак це зроблено навмисно, щоб спонукати до роздумів у цьому напрямі. Якщо спробувати зробити узагальнення, які слідують з наведеного, можна знайти шляхи до вирішення поставленої проблеми.

У подальшому передбачається здійснити розгляд проблеми встановлення виховного контакту з позицій сучасної педагогічної науки.

Посилання:

1. *Балей, С.* Психологія виховного контакту / *С. Балей* // Академік Степан Балей. Зібрання праць у п'яти томах / За ред. *М. М. Вернікова*. — Т. II. — Львів : Видавництво НУ «Львівська політехніка», 2009. — С. 209-286.
2. *Вінтюк, Ю. В.* Проблема психології виховного контакту у висвітленні С. Балея / *Ю. В. Вінтюк* // *Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2015 : Zbiór artykułów naukowych*. — № 6. — Warszawa, 2015. — S. 32-33.
3. *Вінтюк, Ю. В.* Психологія виховного контакту: сучасне бачення проблеми / *Ю. В. Вінтюк* // *Współczesne tendencje w nauce i edukacji : Zbiór artykułów naukowych*. — № 6. — Kraków, 2016. — S. 35-36.
4. Психологічний словник / За ред. *В. І. Войтка*. — К. : «Вища школа», 1982. — 216 с.

References (transliterated and translated):

1. *Baley, S.* Psykholohiya vykhovnoho kontaktu (Psychology of educational contact) // Academician Stepan Baley. Collected works in 5 volumes / Ed. by *M. M. Vernikov*. Vol. II. Lviv, 2009, P. 209-286 [in Ukrainian].
2. *Vintiuk, Yu. V.* Problema psykholohiyi vykhovnoho kontaktu u vysvitlenni S. Baleya (A problem of the psychology of educational contact in S. Baley's coverage) // *Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2015: Zbiór artykułów naukowych*, No 6. Warszawa, 2015, P. 32-33 [in Ukrainian].
3. *Vintyuk, Yu. V.* Psykholohiya vykhovnoho kontaktu: suchasne bachennya problemy (Psychology of educational Contact : contemporary vision) // *Współczesne tendencje w nauce i edukacji: Zbiór artykułów naukowych*, No 6. Kraków, 2016, P. 35-36 [in Ukrainian].
4. *Psykholohichniy slovnyk (Psychological Dictionary)* / Ed. by *V. I. Voytko*. Kyiv, 1982, 216 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.04.2016

Ю. Вінтюк

**Проблема психології виховного контакту
у висвітленні С. Балея і її сучасне бачення**

Здійснено розгляд основних положень, наведених при викладі бачення проблеми психології виховного контакту Степаном Балеєм. З'ясовано основні завдання, поставлені при дослідженні даної про-

блеми, мету й особливості пошуку можливостей її вирішення. Наведено відомості про розгляд вченим питання специфіки реакції дорослої людини на дитину, дитини на дорослу людину, а також їхнього взаємного впливу одне на одного; синтез яких, на його думку, і дають виховний контакт. Проаналізовано підхід, який був використаний автором для висвітлення проблеми, що розглядається, подано сучасне бачення даної проблеми. Для цього зроблено узагальнення, які слідує з викладених і розглянутих положень. Автор робить висновок, що в основі викладу С. Балея – не пошук готової відповіді, яка передбачає повне й остаточне вирішення проблеми, а власний психолого-педагогічний підхід, що спонукає тих, кому адресовані ці міркування над проблемою, до самостійних пошуків її вирішення. С. Балея не стільки ознайомлює з певним матеріалом, як учить спостерігати, знаходити й аналізувати потрібні факти, емпіричні дані; а також вчить трактуванню різних позицій, підходів і поглядів на проблему. Він ніби залучає до колективного дослідження. Це своєрідна глибока педагогічна філософія, яка вчить мислити.

Ключові слова: виховний вплив, виховний контакт, виховна взаємодія, відносини виховання.

Yu. Vintiuk

Problem of Psychology of Educational Contact in S. Baley's Coverage and its Present Vision

The article deals with the analysis of the main principles listed in presenting the vision of Stepan Baley's psychology of educational contact; the main tasks set by the study of the given problem, the purpose and peculiarities of searching possibilities to solve it. The scientist considers the issues of specific reaction of an adult to the child, the child to the adult, and their mutual influence on each other; synthesis of which, in his opinion, does provide the educational contact. We analyzed the approach that was used by the author to examine the issue represented and a modern vision of the problem. To do this, we made a generalization which follow from the provisions set out and discussed. The author concludes that the basis of S. Baley's presentation is not a search for ready answers, which provides a complete and final solution to the problem, but the own psychopedagogical approach that encourages those who these arguments on the issue are addressed to search for its solution. S. Bailey not only introduces some material but teaches how to observe, identify and analyze the necessary facts, empirical data; to interpret different perspectives, approaches

and views on the issue. He seemed to involve collective research. This is a kind of deep pedagogical philosophy that teaches to think.

Key words: educational influence, educational contact, educational interaction, relationship of education.

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

УДК 37.013:37.013.42

Оксана Цюк

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ

Забезпечення якості в європейській вищій освіті завжди перебувало у стані динамічних змін, що зумовлено інтенсивними євроінтеграційними освітніми процесами. У більшості країн Європейського простору засновано установи, відповідальні за забезпечення якості в галузі вищої освіти. Після прийняття Європейського пілотного проекту з оцінки якості вищої освіти 1995 р. Європейська рамка якості постійно розширюється через створення нових агентств із забезпечення якості й акредитації [9].

Окремими питаннями розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції займалися С. Амурджіс, Н. Костес, В. Фроєстад, К.-У. Фрікгольм, Н. Харріс, А. Гопбах, Д. Лілліс, Т. Ріан, Ш. Вахлен, К.-А. Нільссон, Г. Наслюнд, Б. Талеруд, Б. Стенсакер, Т. Хіроко, Б. Асклінг, Р. Рос-Ррідлізіус, К. Джоннергард, Дж. Ерлінгсдоттір, Х. Хансен, М. Бауер, С. Мартон, І. Джонссон, Б. Ерікссон, К.-Р. Сандстром, Дж. Дін, К. Хамалайнен, Дж. Хаакстад, Дж. Кангасніемі, Т. Ліндеберг, М. Сйолунд та ін.

Мета статті – охарактеризувати питання реформування шведської системи забезпечення якості вищої освіти; проаналізувати етапи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції; визначити аспекти діяльності Шведського національного агентства з вищої освіти у площині оцінки якості навчальних програм вищих навчальних закладів Швеції.

У Швеції управління вищими навчальними закладами традиційно було централізоване. Професори завжди були державними службовцями. Запроваджена е 1977 р. бюджетна система передбачала автономію дій адміністрації вищих навчальних закладів щодо фінансових питань для вищих навчальних закладів. Для окремих університетів і

коледжів це означало можливість безпосередньо спілкуватися з Міністерством освіти у процесі фінансування без проміжної влади [7].

Шведська система забезпечення якості отримала більший рівень автономії завдяки послідовним реформам вищої освіти. Основні реформи в галузі вищої освіти та системи забезпечення якості вищої освіти Швеції систематизовані нами у табл. 1.

Таблиця 1

Основні реформи в галузі вищої освіти та національної системи забезпечення якості вищої освіти Швеції

Події	Дані
1	2
1960 р.	Запроваджено оцінку результатів іспитів студентів у вищих навчальних закладах.
1977 р.	Впроваджено самооцінку на інституційному рівні; впроваджено поняття експертної оцінки.
1989 р.	Міністром освіти створено Національну комісію з вищої освіти, яка повинна була вивчити всю систему вищої освіти з акцентом на якість.
1990 р.	Ліквідовано Центральний керівний орган і створено національний «Секретаріат з оцінки університетів і коледжів» (згодом – Офіс Канцлера). На кожен університет і коледж вищої освіти було покладено відповідальність за створення власної програми розвитку якості.
1993 р.	Формування змісту та цілей освіти. Критерії відбору студентів, кадрові призначення та фінансування освіти базуються на принципах свободи та демократизації.
1993 р.	Впроваджено норму щодо права присвоювати наукові ступені, яке не надається довічно, а підлягає перегляду.
1995 р.	Національним агентством із вищої освіти затверджено функції оцінки якості. Основне завдання Агентства – визначення якості (акредитація) всіх вищих навчальних закладів на трирічній основі відповідно до загальних цілей і керівних принципів, встановлених у Постанові уряду про ступені. Організовано аудит для національної системи забезпечення якості всіх вищих навчальних закладів під гаслом «Оцінка для покращення».

1	2
1995-1998 рр.	Впроваджено перші «програми якості», тобто перевірку всіх вищих навчальних закладів: зібрані зовнішні команди рецензентів, проведені відвідування, підготовлено звіти та проведено обговорення відповідними закладами.
1998-2001 рр.	Організовано другий етап «програми якості», за яким визначено рівень, до якого відбулися якісні зміни.
2001-2007 рр.	Запроваджено оцінки, що відбуваються на шестирічній основі. Посилюється вплив студентів на процес оцінки. Нова система визначає зв'язок між поняттями якості та правом присуджувати наукові ступені.
1995-2007 рр.	Визначено структуру забезпечення якості вищої освіти, яка складалася з п'яти елементів: 1) аудит; 2) оцінка програм; 3) акредитація; 4) тематична оцінка; 5) премія передового досвіду в галузі освіти.
2007-2009 рр.	Забезпечено організацію моніторингу, розвитку й обміну інформацією.
2011-2014 рр.	Впроваджено структуру забезпечення якості, що зосередилася на результатах навчання, які вимірюють вплив соціального світу для покращення якості.

К.-А. Нільсон та Х. Наслунд зазначають, що оцінка, яка була впроваджена у 1960 р., основною метою передбачає експертизу якості результатів іспитів студентів [8, с. 4]. Національна комісія визнала за необхідне розширити сферу своєї зацікавленості та за допомогою комплексного централізованого регулювання традиційні нерегульовані дослідження в суспільних і гуманітарних науках було замінено структурованими програмами [7].

Реформа вищої освіти 1977 р. ввела самооцінку на інституційному рівні. Самооцінка на інституційному рівні заохотила діяльність самоврядування шляхом оцінювання ефективності організації освітнього процесу закладів через досягнення викладачів, освіти студентів, розподіл персоналу та фінансових ресурсів [2]. Реформа вищої освіти (1977 р.) привела до перших результатів у напрямі децентралізації процесу прийняття рішень у галузі вищої освіти. Було проведено низку успішних пілотних проектів на відомчому рівні [7].

На початку 1990-х рр. уряд здійснив радикальні реформи для створення «суспільства знань» шляхом делегування централізованого

управління і відділу із планування освіти [5]. Члени Комісії з вищої освіти та Національної Комісії з Педагогічного університету вважали, що зовнішні перевірки були необхідні для забезпечення якості, і запропонували положення про те, що така система повинна стати невід'ємною частиною шведської вищої освіти [7].

Реформа 1993 р. закликала до підтримки якості освіти шляхом розробки оцінки, аудиту та моніторингу системи якості освіти. Були розроблені інструменти для самооцінки на інституційному рівні. Університети Умео, Лунд та Гетеборг розробили свої власні системи самооцінки та системи колегіального огляду, які почали використовувати інші вищі навчальні заклади. Тому інструменти для самооцінки були розроблені на інституційному, а не на національному рівні [5]. Відповідальність, наприклад, за організацію навчання, призначення та внутрішній розподіл ресурсів була децентралізована, відбулася передача повноважень від уряду до університетів та коледжів [11].

Після реформи вищої освіти у 1993 р. обставини, що стосуються вищих навчальних закладів, значно змінилися [5]. Було здійснено кроки щодо прискорення інтернаціоналізації вищих навчальних закладів. У період із кінця 1980-х рр. і до 1990-х рр. Швеція розробила свою систему забезпечення якості. Розвиток співробітництва між вищими навчальними закладами в рамках ЄС кордону і прийняття Болонського процесу сприяли заснуванню агенції щодо забезпечення якості в Швеції, що забезпечило розширення можливості доступу до вищої освіти європейських країн. Це стало помітним явищем саме після реформи вищої освіти у 1997 р., яка була спрямована на те, щоб дати можливість доступу до вищої освіти для всіх народів без будь-яких географічних умов [5]. Б. Асклінг і Р. Росс зазначили, що суть освітньої політики полягала в тому, щоб забезпечити можливість отримання вищої освіти без географічної, економічної чи етичної нерівності [1].

У 1990-ті рр. реформа освіти була спрямована на те, щоб перейти від індустріальних знань до суспільства знань, принести свободу і демократизацію у вищі навчальні заклади за допомогою конфігурації змісту і цілей освіти, критеріїв відбору заявників, права призначати на посади викладацький склад, а також фінансування вищих навчальних закладів. Уряд визначив основні положення системи оцінки забезпечення якості у вищій освіті, щоб обумовити ефективність моніторингу аудитом для підтримки якості освіти. Ідея обґрунтування даної тенденції належить Новому державному управлінню (New Public Management) [10, с. 5]. Її суть полягала в тому, щоб змінити ринкові принципи управління осві-

тою в державному секторі, а також сприяти ефективності впровадження системи оцінювання. У скандинавських країнах між 1980 рр. та 1990 рр. введення зовнішнього аудиту проводилося з метою реформування державного сектора вищих навчальних закладів.

Інтернаціоналізація вищих навчальних закладів збільшила взаємодію студентів і викладачів, заохотила обговорення єдиних ступенів, кваліфікацій і кредитів та обґрунтувала критерії якості вищої освіти як у середині країни, так і за кордоном. У національному законопроекті «Знання без кордонів – університет в епоху глобалізації» (Gränslös Kunskap-Högskolan i Globaliseringsstid) уряд сприяв інтернаціоналізації вищих навчальних закладів за рахунок збільшення спільних освітніх програм із зарубіжними університетами. Швеція щоб стати учасником Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA), у 2000 р. заснувала національну рамку забезпечення якості на тій, що представила ENQA. Шведське національне агентство з вищої освіти, засноване у 1995 р., розглянуло питання про узгодженість оцінок аудитів, акредитації й оцінок програм. Нова рамка забезпечення якості вищої освіти у 2011 р. основну увагу приділяє самооцінці, узгодженості зі статистичними даними, відповідності змісту освіти і соціальних потреб результатам навчання студентів і міжнародній перспективі. На інституційному рівні система самооцінки була розроблена в кожному вищому навчальному закладі, спираючись на досвід таких країн, як Англія, Нідерланди, США й Австралія. Національна система забезпечення якості Швеції використала приклади цих країн і отриманий досвід при побудові національної системи оцінювання освітніх послуг [5].

Система забезпечення якості вищої освіти Швеції зазнала суттєвих змін, що простежуються у таких моделях забезпечення якості вищої освіти:

1. Перша модель забезпечення якості вищої освіти, яка була введена у Швеції, – це інституціональна академічна перевірка. Вона проводилася у двох трирічних циклах у 1995-2001 рр. У 2001-2007 рр. (друга модель) оцінювалися всі предмети і програми, що вели до ступеня. Була встановлена відповідність між якістю освіти і правом присудження ступенів, що раніше не визначалося першочерговим завданням. До кінця цього періоду (2001-2007 рр.), була розроблена нова (третья) модель частково для того, щоб звернути більше уваги на результати вищої освіти, а частково, щоб підкреслити вимоги Європейських стандартів і директив (ESG) (2008-2010 рр.) [9].

Нова структура забезпечення якості була складена у 2011 р. та встановила критерії для самооцінки, що стимулює до узгодженості зі

статистикою і між змістом освіти та соціального світу, і зосередилася на результатах навчання та міжнародній перспективі.

Рамки забезпечення якості фокусуються на результатах і складаються з двох елементів: оцінки програм і акредитації. Оцінка програм зосереджується на результатах навчання, а результати, у свою чергу, оцінюються на основі досягнень і анкет студентів. Експерти оцінюють курсову чи магістерську роботу як результат досягнення студентів на курсах. Анкети студентів оцінюють, чи досягли вищі навчальні заклади свої освітні цілі та чи є освіта, отримана у вищих навчальних закладах, корисною для повсякденного життя.

Швеція реконструювала вищу освіту через Рамку Кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Результати навчання чітко передбачають, що студенти вивчатимуть і які здібності вони повинні отримати. Результати навчання повинні запобігти неузгодженості між змістом освіти та потребами студентів. Результати навчання включають три частини: очікувані результати навчання й екзамен; досягнуті результати навчання; досвід і вплив студентів [5].

Враховуючи результати оцінки, у тому числі результати навчання, Шведське національне агентство з вищої освіти оцінює програми у вищих навчальних закладах за трибальною шкалою: дуже висока якість, висока якість, нестача якості (рис. 1) [11, с. 3].



Рис. 1. Шкала оцінювання програм у ВНЗ

Вищі навчальні заклади проводять самооцінку на основі загальних керівних принципів для самооцінки в системі оцінки якості Шведського національного агентства з вищої освіти.

Дисертації студентів як результати навчання оцінюються зовнішніми експертами, які проводять відвідування сайту. Саме це забезпечує незалежне об'єктивне оцінювання наукових досягнень слухачів різних освітніх рівнів підготовки. Ця оцінка орієнтована на студентів, які досягнули результатів навчання, визначених Законом про вищу освіту, і те, що освітня програма пов'язана з потребами ринку праці. На сайті Шведського національного агентства з вищої освіти представлена оцінка зовнішніх експертів. Вищий навчальний заклад із дуже високою якістю отримує грант. Якщо оцінка визначає нижчий показник якості, то заклад повинен пройти другий моніторинг [5]. Якщо переоцінка через рік показує, що ці недоліки все ще зберігаються, Шведське національне агентство з вищої освіти може вирішити скасувати право присуджувати кваліфікацію. Таке рішення має приймати уряд, вислухавши Шведське національне агентство з вищої освіти [3]. Якщо звіт про оцінку ще не затверджений, заклад буде позбавлено права присуджувати ступені. Розподіл фінансування на основі результату оцінки розпочато у 2013 р. [5].

Таким чином, система забезпечення якості вищої освіти Швеції систематично розвивається й удосконалюється. Ця система використала досвід національних систем забезпечення якості інших країн, що позитивно позначилося на її становленні. Незважаючи на політичні зміни, що відбуваються в країні, проблема системи забезпечення якості вищої освіти залишається чи не однією з найважливіших у сфері вищої освіти Швеції. Водночас упровадження національної системи забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо самої структури вищої освіти країни. Нам видається важливим здійснити аналіз національної системи забезпечення якості вищої освіти, що діє у Швеції, з метою впровадження деяких аспектів у вітчизняну національну систему забезпечення якості вищої освіти. Подальші наукові розвідки в напрямі поглибленого вивчення національної системи забезпечення якості вищої освіти, відповідальності уряду за вищу освіту та регулювання діяльності вищих навчальних закладів у Швеції стануть предметом нашого подальшого наукового пошуку.

Посилання:

1. *Askling, B.* Lifelong learning and higher education: The Swedish case / *B. Askling, R. Ross-Rridlizius* // *European Journal of Education*. — 2000. — Vol. 35, no. 3. — P. 257-269.
2. *Askling, B.* Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy / *B. Askling, M. Bauer, S. Marton* // *Tertiary Education and Management*. — 1999. — Vol. 5. — P. 175-105.
3. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education Self-evaluation report. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.hsv.se/download/18.24cc9d95134182bfa4a80003235/>
4. *Hansen, H. F.* Educational evaluation in Scandinavian countries: Converging or diverging practices? / *H. F. Hansen* // *Scandinavian Journal of Educational Research*. — 2009. — Vol. 53, no. 1. — P. 71-87.
5. *Hiroko, T.* The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions / *Take Hiroko* // *Journal of International Cooperation Studies*. — 2013. — Vol. 20, no 2–3. — P. 193-209.
6. *Jonnergård, K.* Variations in professions' adaption of quality reforms: The cases of doctors and auditors in Sweden / *K. Jonnergård, G. Erlingsdóttir* // *Current Sociology*. — 2012. — Vol. 60. — P. 672-689.
7. *Nilsson, K.-A.* Office of Evaluation, Lund University, Sweden. Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education / *Karl-Axel Nilsson, Hans Näslund*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>
8. *Nilsson, K.-A.* Towards a Swedish evaluation and quality assurance system in higher education / *K.-A. Nilsson, H. Näslund* // Office of Evaluation. — Lund Universitet, 1997. — Report no:107.
9. Programme-oriented and institutional-oriented approaches to quality assurance: new developments and mixed approaches / *Spyros Amourgis, Nathalie Costes, Wenshe Froestad* [et al.]. — ENQA. Workshop report 9.
10. *Stensaker, B.* Quality as discourse: An analysis of external audit reports in Sweden 1995–1998 / *B. Stensaker* // *Tertiary Education and Management*. — 2000. — Vol. 6. — P. 305-317.
11. *Talerud, B.* Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Sweden. Paper presented at the INQAAHE / *Bo Talerud* // Conference on Quality, Standards and Recognition. — 2001.

References (transliterated and translated):

1. *Askling, B. & R. Ross-Rridlizius.* Lifelong learning and higher education: The Swedish case // *European Journal of Education*, 2000, Vol. 35, No. 3, P. 257-269.
2. *Askling, B., Bauer, M., Marton, S.* Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy // *Tertiary Education and Management*, 1999, Vol. 5, P. 175-105 [in English].
3. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education Self-evaluation report. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.hsv.se/download/18.24cc9d95134182bfa4a80003235/> [in English].

4. *Hansen, H. F.* Educational evaluation in Scandinavian countries: Converging or diverging practices? // *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2009, Vol. 53, No. 1, P. 71-87 [in English].
5. *Hiroko, T.* The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions // *Journal of International Cooperation Studies*, 2013, Vol. 20, No. 2–3, P. 193-209 [in English].
6. *Jonnergård, K. & G. Erlingsdóttir* Variations in professions' adaption of quality reforms: The cases of doctors and auditors in Sweden. // *Current Sociology*, 2012, Vol. 60, P. 672-689 [in English].
7. *Nilsson, K.-A. & H. Näslund.* Office of Evaluation, Lund University, Sweden. Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf> [in English].
8. *Nilsson, K.-A. & H. Näslund* Towards a Swedish evaluation and quality assurance system in higher education // Office of Evaluation, Lund Universitet, 1997. Report no:107 [in English].
9. Programme-oriented and institutional-oriented approaches to quality assurance: new developments and mixed approaches / *Spyros Amourgis, Nathalie Costes, Wenshe Froestad* [et al.]. ENQA. Workshop report 9 [in English].
10. *Stensaker, B.* Quality as discourse: An analysis of external audit reports in Sweden 1995–1998 // *Tertiary Education and Management*, 2000, Vol. 6, P. 305-317 [in English].
11. *Talerud, B.* Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Sweden. Paper presented at the INQAAHE // Conference on Quality, Standards and Recognition. — 2001. [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.05.2016

О. Цюк

Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції

Стаття присвячена аналізу питання реформування шведської системи забезпечення якості вищої освіти. У Швеції управління вищими навчальними закладами традиційно було централізоване. Шведська модель забезпечення якості отримала більший рівень автономії завдяки реформі 1993 р. Були розроблені інструменти для самооцінки на інституційному рівні. Відповідальність за організацію навчання, призначення та внутрішній розподіл ресурсів була децентралізована, відбулася передача повноважень від уряду до університетів та коледжів. Окреслено етапи розвитку системи забезпечення якості вищої освіти Швеції. Перша модель забезпечення якості вищої освіти була введена у 1995-2007 рр. і складалася з п'яти елементів: 1) аудит; 2) оцінка програм; 3) акредитація; 4) тематична оцінка; 5) премія передового досвіду в галузі освіти. Основна мета структури забезпечення якості 2007-2009 рр. – забезпечити організацію моніторингу, розвитку й об-

міну інформацією. Структура забезпечення якості 2011-2014 рр. зосередилася на результатах навчання, які вимірюють вплив соціального світу для покращення якості. У статті також визначено аспекти діяльності Шведського національного агентства з вищої освіти у площині оцінки якості навчальних програм вищих навчальних закладів країни.

Ключові слова: вища освіта, система вищої освіти, національна система, забезпечення якості, шведська модель якості.

O. Tsyuk

Developing the System of Quality Assurance of Higher Education in Sweden

The most important reforms of the Swedish model of quality assurance of higher education are described in the article. The management of Swedish universities was highly centralized. Swedish model of quality assurance has received a strong level of autonomy for higher education due to reform 1993. The responsibility for the organization of training, appointment and internal distribution of resources was decentralized, there was a transfer of powers from government to universities and colleges. The stages of formation of Sweden system of quality assurance for higher education are outlined. The structure of the quality assurance 1995-2007 consisted of five elements: 1) audit; 2) evaluation programs; 3) accreditation; 4) thematic evaluation; and 5) award of excellence in education. The purpose of quality assurance structures of 2007-2009 was monitoring, developing and exchanging of information. The structure of quality assurance 2011-2014 focused on learning outcomes, which measure the impact of the social world to improve quality. The aspects of the Swedish National Agency for Higher Education in the plane of assessing the quality of educational programs of higher educational establishments of the country are also identified in the article.

Key words: higher education, system of higher education, national system, quality assurance, Swedish model of quality.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
доцент Н. І. Мачинська

УДК [378:398] (477+73)

Ірина Волошина

ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФОЛЬКЛОРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА США

Професійна підготовка майбутніх фольклористів як одна зі складових освітньо-професійної системи нашої країни не має залишатись осторонь від процесу трансформації змісту і форм, принципів і підходів до організації навчання, розробки нових методик професійної підготовки майбутніх фольклористів. Більше того, національно-патріотичне виховання, з огляду на останні події в Україні, стало принциповою тенденцією розвитку освіти. Природно, що ця тенденція мусить відобразитись у структурно-змістовому аспекті підготовки широкого спектру фахівців, зокрема майбутніх фольклористів. У зв'язку з відсутністю системних наукових пошуків із професійної підготовки майбутніх фольклористів в Україні актуалізується проблема обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки фахівців цієї галузі. У процесі аналізу цієї проблеми ми послуговуємося дослідженнями вітчизняних і зарубіжних науковців, де часто висвітлюються окремі аспекти проблеми, яка досліджується.

Система вищої освіти США завжди була предметом уваги вітчизняних і зарубіжних педагогів. Проблеми порівняльної професійної педагогіки вивчали такі провідні вітчизняні дослідники, як Н. Авшенюк, Н. Бідюк, В. Вульсон, Т. Десятов, І. Зязюн, Ф. Кумбс, З. Малькова, Н. Муқан, О. Локшина, К. Хернер. Питаннями професійної підготовки фольклористів у розрізі університетської освіти займалися М. Вовк, А. Дандес, М. Дмитренко, О. Івановська [1], О. Наумовська [3].

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз освітніх програм майбутніх фольклористів в університетах України та США.

Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх фольклористів в університетах США й України здійснено на *організаційно-педагогічному* (тривалість навчання, вступні вимоги), *структурно-змістовому* (наповнення змісту навчання, вибір предметів і спеціалізації навчання) та *концептуальному* рівнях (філософсько-педагогічні парадигми, підходи, концепції, теорії, мета і стратегії навчання). У нашій статті предметом аналізу та порівняння є навчальні

плани майбутніх фольклористів за освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) бакалавра та магістра.

Практичний досвід США показує, що сфери застосування знань із фольклористики є надзвичайно різноманітним, про що свідчить хоча би перелік професій, де можуть працювати випускники-фольклористи. Водночас багато людей, які працюють у галузі культури, медіа, музейної справи, у літературно-мовознавчому напрямі, самі того не підозрюючи, щодня зустрічаються з усталеними фольклорними шаблонами. Таким чином, команда фольклористів охоплює викладачів, бібліотекарів, етномузикологів і керівників фольклорних ансамблів, працівників музеїв, архівів, історичних асоціацій, мистецьких агенцій, видавництв, державних закладів культури та інших, не беручи до уваги власне дослідників фольклору [8].

На сайті Американського фольклорного товариства [5] подано понад 30 університетів, де відбувається професійна підготовка майбутніх фольклористів за різноманітними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Так, налічуємо 17 вищих навчальних закладів США, де здійснюється підготовка за ОКР бакалавра (B.A.), включно з тими, де фольклористика є основною або додатковою спеціалізацією (major, minor, concentration in folklore); 19 ВНЗ пропонують підготовку майбутніх фольклористів різних типів за ОКР магістра (M.A./M.S.); 13 університетів дають змогу отримати ступінь доктора філософії (PhD) у галузі фольклору.

Проаналізувавши навчальні плани 21 університету США, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фольклористів, ми виділили два, на основі яких здійснимо короткий порівняльний аналіз у розрізі професійної підготовки майбутніх фольклористів.

Університет Північної Кароліни у Чепел Хіл – один із провідних навчальних закладів США, відомий своїми фольклористичними дослідженнями і видатними випускниками. Оскільки підготовка майбутніх фахівців із фольклористики здійснюється на кафедрі Американських студій, то формулювання академічних кваліфікацій має формулювання «бакалавр мистецтв у галузі американських студій, де фольклор – основна спеціалізація» (B.A. in American studies with major in Folklore) та «бакалавр мистецтв у галузі американських студій, де фольклор – додаткова спеціалізація» (B.A. in American studies with minor in Folklore) [7]. Розглянемо обидві опції.

У першому випадку впродовж трирічного періоду навчання студент вивчає дев'ять дисциплін, кожна з яких належить до певної кате-

горії (вступна, методологічна, літературознавча, народознавча, категорія експресивних мистецтв і масової культури, категорія регіональних, транснаціональних досліджень і публічної сфери, категорія етнокультурних досліджень), а також щонайменше дві дисципліни з галузі американських студій. При цьому кожна категорія містить дисципліни різних спрямувань (азійські студії, американські студії, антропология, англійська мова, афроамериканські студії, гендерні студії, географія, єврейські студії, іспанські студії, історія, комунікація, музика, освіта, політологія, психологія, релігієзнавство, слов'янські студії, соціологія, теорія мистецтв, фольклористика тощо). У другому випадку студент обирає п'ять дисциплін для вивчення: одну зі вступної категорії, три – з категорії експресивних мистецтв і масової культури категорії та дві – з категорії етнокультурних досліджень.

Оскільки навчальна програма для бакалаврів-фольклористів в Університеті Північної Кароліни у Чепел Хіл є надзвичайно гнучкою (наприклад, у деяких випадках вони мають можливість обрати одну дисципліну із 76 запропонованих), кожен студент має змогу самостійно або разом з освітнім консультантом формувати свою програму навчання відповідно до своїх нахилів, уподобань і перспектив подальшого професійного або наукового розвитку. На рис. 1 подана діаграма, яка демонструє співвідношення основних дисциплін різних циклів для бакалаврів мистецтв у галузі американських студій, де фольклористика – основна спеціалізація.

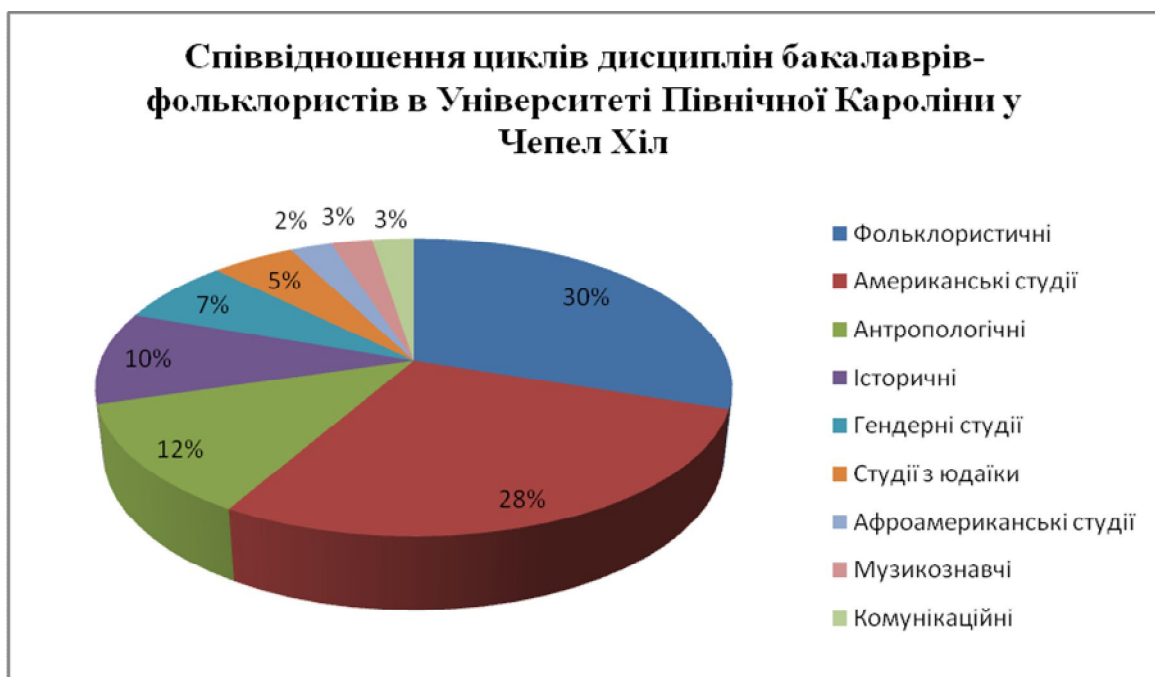


Рис. 1. Співвідношення циклів дисциплін бакалаврів-фольклористів в Університеті Північної Кароліни у Чепел Хіл

Університет Орегону – єдиний у північно-західному регіоні США виш, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фольклористів за ОКР «магістр». Розглянемо умови вступу абітурієнтів до магістратури на 2015-2016 навчальний рік [6]. Зазначимо, що університет пропонує два напрями підготовки майбутніх фольклористів: загальна фольклористика (ступені магістра мистецтв і магістра науки – M.A./M.S.) та суспільна фольклористика (ступені магістра мистецтв і магістра науки – M.A./M.S.). Проте вимоги до вступу на обидва напрями не відрізняються. Для вступу на осінній семестр абітурієнти повинні до 15 січня надіслати до університету пакет документів, який включає:

- заповнену онлайн-анкету;
- копії документів про освіту всіх вищих навчальних закладів, де коли-небудь навчався абітурієнт; середній бал документа про освіту на бакалавраті повинен бути, як мінімум, 3,30 (оцінка B+);
- результати іспиту GRE, включно з секціями «вербальне мислення», «аналітичне письмо», «обчислювальне мислення»; мінімальний бал повинен становити 153 за секцію «вербальне мислення», плюс 4 або вище за секції «аналітичне письмо» й «обчислювальне мислення»;
- кандидати, для яких англійська мова не є рідною, повинні надати сертифікат про успішну здачу міжнародного іспиту на знання англійської мови (TOEFL, IELTS, FCE, CAE тощо);
- три офіційні рекомендаційні листи від трьох рецензентів, надісланих самими рецензентами; бажано, щоб це були особи, які знають кандидата декілька років і можуть оцінити його академічні здібності, роботодавці тощо;
- обґрунтування наукових цілей (не більше п'яти сторінок);
- актуальна автобіографія або резюме;
- зразок публікації.

Також кандидат повинен сплатити внесок у розмірі 50 доларів США за розгляд його анкети.

Що ж стосується самого процесу навчання, то, як уже зазначалося раніше, магістранти обирають з-поміж двох напрямів. Вимоги до прямої «Загальний фольклор» з отриманням ступеня магістра мистецтв і магістра науки у галузі фольклору є такими:

- обрати дві дисципліни з переліку обов'язкових дисциплін (9-10 кредитів);
- отримати 28 кредитів із міждисциплінарних основних дисциплін, із яких 12 кредитів мусять бути з дисциплін фольклористичного циклу (із шифром FLR);

– отримати 16 кредитів за вивчення дисциплін зі списку елективних дисциплін;

– захистити кваліфікаційну роботу магістра (9 кредитів).

Вимоги до напрямку «Суспільний фольклор» з отриманням ступеня магістра мистецтв і магістра науки у галузі фольклору включають:

– отримати 26 кредитів зі списку з семи обов'язкових дисциплін;

– отримати 12 кредитів із міждисциплінарних основних дисциплін фольклористичного циклу;

– отримати 10 кредитів за вивчення дисциплін зі списку елективних дисциплін;

– пройти стажування (польове дослідження) й отримати 6 кредитів;

– захистити кваліфікаційну роботу магістра (9 кредитів).

Розглянемо ситуацію із професійною підготовкою майбутніх фольклористів на теренах вітчизняного освітнього простору. Київський національний університет імені Тараса Шевченка – наразі єдиний ВНЗ в Україні, де здійснюється професійна підготовка майбутніх фольклористів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Однак, згідно з Постановою Кабінету Міністрів № 266 від 29 квітня 2015 року «Про затвердження переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», спеціальність 02030306 «фольклористика» не увійшла до даного переліку [4]. Отже, у 2016-2017 н. р. набір студентів на перший курс не здійснюватиметься. Проте О. Івановська [1], завідувач кафедри фольклористики КНУ імені Тараса Шевченка, робить усе можливе, аби поновити дану спеціальність у переліку. Існує ймовірність, що спеціальності дадуть нову, синонімічну назву до науки фольклористики, як-от культурна антропологія.

Зарахування здійснюється на базі сертифіката про повну загальну середню освіту і результатів ЗНО з української мови та літератури, іноземної мови й історії України. Також абітурієнти повинні пройти вступний конкурс творчих здібностей (КТЗ), який, у свою чергу, складається з двох етапів. На першому етапі вступник виконує письмово творче завдання: на основі запропонованої відбірною комісією теми, яка транслюється абітурієнтам у вигляді доповіді, слайдів, відеоролика, музичного фрагменту, уривку обрядової дії тощо, вступник відтворює інформацію шляхом написання авторського художнього тексту, збагаченого фольклорними елементами, сценарію традиційного народного свята (члени відбірної комісії оцінюють подані матеріали). Транслювання відбувається впродовж 30 хвилин. Другий етап

конкурсу – це співбесіда з питань фольклору, захист творчих завдань, презентація творчого потенціалу вступника (спів, володіння музичними інструментами, хореографічна підготовка, навички в галузі прикладного мистецтва тощо) [2].

Згідно з навчальним планом від 14.07.2015 р. професійна підготовка бакалаврів здійснюється у галузі знань 0203 гуманітарні науки за напрямом 020303 Філологія за програмою Фольклористика, іноземна мова. Випускники отримують ступінь бакалавра філології та професійну кваліфікацію 3340 – фахівець із фольклористики. Наявні дві спеціалізації: 1) мистецтвознавчий дискурс, 2) прикладна фольклористика. Термін навчання – 3 роки 10 місяців. Бюджет часу включає 129 тижнів теоретичного навчання, 27 тижнів екзаменаційної сесії, 10 тижнів практики (у т. ч. 2 тижні навчальної фольклорної практики, 2 тижні навчальної діалектологічної практики, 2 тижні навчальної джерелознавчої практики та 4 тижні виробничої педагогічної практики) тощо із загальних 199 тижнів. За весь період навчання на бакалавраті студент-фольклорист отримує 240 кредитів ЄКТС.

Що стосується предметної складової, то весь перелік дисциплін поділяється на п'ять циклів:

– цикл соціально-гуманітарної підготовки (4 нормативні дисципліни та 5 із 19 дисциплін вільного вибору студента);

– цикл фундаментальної, математичної та природничо-наукової підготовки (10 нормативних дисциплін і 5 дисциплін самостійного вибору навчального закладу);

– цикл професійної та практичної підготовки (14 нормативних дисциплін, 10 дисциплін самостійного вибору навчального закладу та 13 із 28 дисциплін самостійного вибору студента залежно від спеціалізації – музична або словесна фольклористика);

– факультативні дисципліни – це народна хореографія як альтернатива предмету фізичного виховання;

– практична підготовка включає чотири види практики, про які йшлося раніше.

На діаграмі (рис. 2) показано відсоткове співвідношення циклів дисциплін для бакалаврів-фольклористів у КНУ імені Тараса Шевченка.

Розглянемо навчальний план підготовки майбутніх фольклористів ЛНУ імені Івана Франка, датований 2015 роком, напрям підготовки – магістр, код спеціальності 8.02030306 Фольклористика.



Рис. 2. Співвідношення циклів дисциплін для бакалаврів-фольклористів у КНУ імені Тараса Шевченка

Підготовка здійснюється за двома спеціалізаціями: 1) етномузикологія, 2) народознавство. Зарахування можливе за умови наявності ступеня бакалавра або спеціаліста. Термін навчання – 2 роки або 4 семестри. Випускники отримують кваліфікацію магістра філології, викладача української мови, літератури та фольклору. Бюджет часу за два роки навчання включає такі позиції: 48 тижнів теоретичного навчання, 9 тижнів екзаменаційної сесії, 12 тижнів практики (у т.ч. 2 тижні фольклористичної, 6 тижнів педагогічної (асистентської) та 4 тижні виробничої (переддипломної), 3 тижні державної атестації, 6 тижнів виконання кваліфікаційної роботи. За період навчання на магістратурі студенти повинні пройти 13 обов'язкових нормативних навчальних дисциплін (сучасний літературний процес, загальне мовознавство, філософія мови, історія та теорія фольклору, поетика фольклору, фольклористичне джерелознавство і документування, текстологія фольклору, етномузикознавство сучасності, теорія літератури, методологія фольклористичних студій (академічні школи), методологія фольклористичних студій (сучасність), педагогіка вищої школи, психологія вищої школи), які налічують 80,5 кредитів ЄКТС. Залежно від спеціалізації студенти мають ще три предмети наро-

дознавчого (національна специфіка українського фольклору, етнопсихологія, слов'янський словесний фольклор) або ж етномузикологічного (теорія музичного фольклору, етноінструментознавство, слов'янський музичний фольклор) напряму, які разом налічують 9,5 кредитів ЄКТС. Також магістранти мають можливість обрати 6 дисциплін (із шести блоків) із 14 запропонованих. Кількість кредитів за вибіркові навчальні дисципліни складає 30 кредитів ЄКТС, а разом за час навчання на магістратурі студент-фольклорист отримує 120 кредитів ЄКТС. Загалом магістранти вивчають 22 навчальні дисципліни, проходять три види практики та захищають кваліфікаційну роботу магістра.

Таким чином, вивчивши матеріали досліджень, можна зробити висновки, що навчальні програми підготовки майбутніх фольклористів ВНЗ України та США вирізняються насиченістю циклів дисциплін, фундаментальним підходом до опанування спеціальності. Проте освітнім програмам для студентів-фольклористів США властива висока гнучкість, де кожен студент має можливість адаптувати своє навчання до своїх схильностей, уподобань і планів щодо власного професійного розвитку та подальших наукових досліджень. Також спеціальність «Фольклористика» в Україні вбачається як здебільшого філологічна спеціальність (існує на філологічних факультетах), у той час як у США вона розглядається як окрема галузь знань і, окрім мовно-літературного аспекту, включає в себе антропологічні, американознавчі, мистецтвознавчі, політологічні й інші елементи.

Цікаво зазначити, що найбільша кількість освітніх програм із фольклористики властива ВНЗ тих країн, де рівень патріотизму населення є високим.

Зміст даної розвідки не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Предметом наступних досліджень можуть бути структурно-змістовий і технологічний компоненти професійної підготовки майбутніх фольклористів в університетах України та США.

Посилання:

1. *Івановська, О.* Суспільно-політичні виклики сьогодення та можливі вектори розвитку фольклористики в університетському науково-освітньому сегменті / *О. Івановська* // Восьмі всеукраїнські фольклористичні читання, присвячені професору Лідії Дунаєвській : матеріали науково-практичної конференції. — Київ, 2015. — С. 17-19.
2. Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://philology.knu.ua/node/116>
3. *Наумовська, О.* Фольклор і фольклористика у світовій університетській практиці / *О. Наумовська* // Восьмі всеукраїнські фольклористичні читання, присвячені професору Лідії Дунаєвській : матеріали науково-практичної конференції. — Київ, 2015. — С. 19-21.

4. Про затвердження переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів № 266 від 29 квітня 2015 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>
5. American Folklore Society. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.afsnet.org/?page=WhereToStudyFolklore>
6. Folklore graduate handbook, 2015-2016. — University of Oregon, 2015. — 27 p.
7. University of North Carolina at Chapel Hill. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://americanstudies.unc.edu/undergraduate-studies-3/>
8. University of Oregon. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://cfs.osu.edu/about/resources/careers>

References (transliterated and translated):

1. *Ivanovska, O.* Suspilno-politychni vyklyky syohodnya ta mozhlyvi vektory rozvytku folklorystyky v universytetskomu naukovy-osvinyomu sehmenti. (Sociopolitical challenges and possible vectors of folklore studies development in university research and education segment). // Nationwide folklore readings dedicated to Professor Lydia Dunaevska : Proceedings of the conference. Kyiv, 2015, P. 17-19 [in Ukrainian].
2. Instytut filolohii Kyivskogo Natsionalnogo Universytetu imeni Tarasa Shavchenka. (Institute of Philology of Kyiv National Taras Shevchenko University). [Electronic resource] – Mode of access: <http://philology.knu.ua/node/116> [in Ukrainian].
3. *Naumovska, O.* Folklor i folklorystyka u svitoviy universytetskyi practytsi. (Folklore and folklore studies in world University practice). // Nationwide folklore readings dedicated to Professor Lydia Dunaevska : Proceedings of the conference. Kyiv, 2015, P. 19-21 [in Ukrainian].
4. Postanova kabinetu ministriv № 266 vid 29 kvitnya 2015 roku Pro zatverdzhennya pereliku haluzey znan ta specialnostey, za yakymy zdiysnyuetsya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity. (The Cabinet of Ministers Decree № 266 from April 29, 2015 «On the list of disciplines and specialties according to which training candidates of higher education is performed») — [Electronic resource] — Mode of access : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695> [in Ukrainian].
5. American Folklore Society — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.afsnet.org/?page=WhereToStudyFolklore>
6. Folklore graduate handbook, 2015-2016. University of Oregon, 2015. 27 p.
7. University of North Carolina at Chapel Hill. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://americanstudies.unc.edu/undergraduate-studies-3/>
8. University of Oregon. — [Electronic resource] — Mode of access : <https://cfs.osu.edu/about/resources/careers>

Стаття надійшла до редакції 01.06.2016

І. Волошина

**Освітні програми професійної підготовки
майбутніх фольклористів в університетах України та США**

Автор статті аналізує актуальність спеціальності «Фольклористика» в сучасному вітчизняному освітньому просторі. Здійснено короткий аналіз навчальних програм за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр та магістр спеціальності «Фольклористика» у деяких університетах України та США на організаційно-педагогічному (тривалість навчання, вступні вимоги), структурно-змістовому (наповнення змісту навчання, вибір предметів з спеціалізації навчання) та концептуальному рівнях (філософсько-педагогічні парадигми, підходи, концепції, теорії, мета та стратегії навчання). Виділено основні подібні та відмінні риси у професійній підготовці майбутніх фольклористів в українських та американських університетах. Окреслено основні тенденції вдосконалення навчальних планів для професійної підготовки майбутніх фольклористів у вітчизняних університетах із метою імплементації позитивного прогресивного досвіду американських вишів у сучасний освітній простір України.

Ключові слова: освітні програми, професійна підготовка, майбутні фольклористи, фольклористика.

I. Voloshyna

**Educational Training Programs
of Future Folklorists at Universities of Ukraine and the USA**

The author analyzes the relevance of specialty «Folklore Studies» in modern national educational space. A brief analysis of training programs for educational levels of Bachelor and Master students of Folklore in some universities of Ukraine and the USA has been done on the organizational and pedagogical (duration of study, admission requirements), structural and semantic (learning content, choice of subjects and the major) and conceptual levels (philosophical and pedagogical paradigms, approaches, concepts, theories, strategies and objectives of studies). The main similarities and differences in the training of future folklorists in Ukrainian and American universities have been found. The basic trends of improving the curriculum for future folklorists training in domestic universities have been outlined to implement positive progressive experience of American universities in modern educational space of Ukraine.

Key words: educational programs, training, future folklorists, folklore studies.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор Н. М. Бідюк

УДК 78.018

Наталія Бахмат

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Останніми роками пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти є впровадження інформаційних технологій (ІТ), що сприяє її доступності, підвищенню ефективності навчання та вдосконаленню цілісного навчально-виховного процесу. Державна політика України щодо інформатизації суспільного життя й освіти, розбудови інформаційного суспільства представлена законодавчою базою, зокрема Законом України «Про Національну програму інформатизації», Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», які містять положення про актуальність і доцільність упровадження ІТ в освітню галузь. Сучасні трансформаційні зміни провідним напрямом визначають введення інноваційних концепцій, спрямованих на забезпечення різносторонніх освітніх і професійних потреб кожної особистості.

У зв'язку із зазначеним нині помітної значущості набуває проблема підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) та, відповідно, підвищення кваліфікації педагогів початкової школи.

Питання підвищення кваліфікації педагогів і їхній професійний розвиток розглядаються вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Андрущенко, Н. Абашкіна, Л. Пуховська, Т. Десятов, А. Єрмола, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Лісова, С. Синенко, О. Чалий, О. Омельченко, І. Титаренко та ін.).

Більшість дослідників у наукових роботах наголошують на необхідності вдосконалення існуючої системи підготовки педагогічних кадрів, перегляду змісту, форм і методів навчання слухачів на основі сучасних досягнень у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Однак без спеціальної підготовки вчителів неможлива експлуатація ІКТ та реалізація їх потенціалу в освітніх цілях, окрім того, не всі вчителі мають необхідні психолого-педагогічні знання для ефективного здійснення тих функцій, які пов'язані з використанням засобів ІКТ.

Проте питання шляхів розвитку підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в умовах інформатизації освіти недостатньо вивче-

не науковцями. Тому метою статті є розгляд сучасних тенденцій систем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні та розвинутих країнах світу в умовах інформатизації освіти.

Провідними ідеями розвитку сучасної освіти є гуманізація та неперервність. Згідно з визначенням Міжнародної комісії з освіти ХХІ століття при ЮНЕСКО, неперервна освіта повинна об'єднувати всю діяльність і ресурси в галузі освіти та спрямовувати їх на досягнення гармонійного розвитку потенційних здібностей особистості та прогресу в перетворенні суспільства. Одним із провідних шляхів неперервної педагогічної освіти у ВПНЗ є: оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації (модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів) [5].

У сучасній концепції неперервної педагогічної освіти передбачено: підвищення кваліфікації працюючих учителів (а також учителів, що перервали на час свою професійну діяльність і знову приступають до роботи в школі) проходить на довгострокових і короткострокових курсах, яке здійснюється у вишах, спеціальних установах підвищення (або вдосконалення) кваліфікації, учительських центрах і школах (останній тип підвищення кваліфікації отримав чимале поширення в Англії та США) [2].

З метою вивчення досвіду використання ІТ у педагогічній підготовці вчителів початкової школи, їх підсилення та вдосконалення, можливого створення відповідного освітнього середовища у ВПНЗ чи на факультетах (курсах) підвищення кваліфікації педагогічних працівників вважаємо за необхідне здійснити розвідки діяльності в цьому напрямі як окремих науковців і практиків, так і навчальних закладів.

Важливим для нашого дослідження вважаємо досвід закладів підвищення кваліфікації, які спрямовують свою діяльність на «пошук інноваційних підходів до розвитку фахівців, що суттєво прискорюють підготовку висококваліфікованих спеціалістів, полегшують засвоєння знань, роблять навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, особистісно орієнтованим» [7]. Ця тенденція нині виразно простежується у програмі та тематичних планах курсів підвищення кваліфікації (КПК) учителів початкової школи Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (ШПО). Прикладом цього є введення з 2012 р. у програму освітньої діяльності КПК спецкурсів, майстеркласів, семінарських занять, тренінгів, тематичних дискусій, лекцій за вибором слухачів тощо. Методична практика засвідчує, що не кожен учитель спроможний без необхідної підготовки сприйняти й усвідо-

мити принципово важливі зміни, що відбуваються нині в науці та практиці. Формальне сприйняття ідей та інноваційних технологій не гарантує професійного розвитку особистості педагога та його успішної педагогічної діяльності.

Як стверджує М. Кірик, «науковці, викладачі кафедр та методисти Закарпатського ІІПО перебувають у постійному пошуку сучасних форм підвищення кваліфікації, які забезпечують якісну підготовку і зростання професійної майстерності педагога. Новизною у підвищенні кваліфікації вчителів початкової школи є реалізація нових системно-інтегровальних підходів у навчанні педагогів конкретних методик. У процесі підвищення їхньої кваліфікації активно проводяться тематичні дискусії, конференції, майстер-класи з актуальних питань початкової освіти. Вчителі презентують власні досягнення, досліджують питання, що виникають у них у професійній діяльності. В закладах післядипломної педагогічної освіти їм на допомогу приходять досвідчені науковці, викладачі, методисти. Після колективних, групових та індивідуальних обговорень актуальних питань психології, дидактики та методик початкового навчання відбувається проектування як методів, прийомів навчання, так і змісту початкової освіти на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних, методичних підходів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям їх подальшого творчого переосмислення й оновлення» [7].

Орієнтованою на перспективу є модель педагогічної освіти University Master of Education program «Future of Education». Освітня програма висуває деякі загальні ідеї підвищення кваліфікації вчителів стосовно того, як Америка рухається в напрямі результативної підготовки всіх, хто буде задіяний у навчанні до 2030 р.: курси підвищення кваліфікації пропонуються гетерогенній групі педагогів із метою створення конкуренції, яка дозволить виокремити високопідготовлених педагогів усіх типів, здатних задовольнити змінні потреби неперервної освіти [10].

Організація педагогічного стажування у США полягає в тому, що цей процес триває три роки, і молодий учитель після проходження КПК (до кінця п'ятого року) може претендувати на переатестацію з метою підвищення свого професійного статусу та підвищення заробітної плати [11].

У Великобританії функціонують розроблені п'ятирівневі програми підвищення кваліфікації, які відповідають рівням кваліфікацій учите-

лів: новачок – просунутий молодий учитель – спеціаліст – знавець – експерт. Цей реєстр закладено у Національному навчальному плані, а зазначені програми реалізуються практично скрізь. Вибір програм продовження професійної розробки може залежати від затвердженого тренувального плану, створеного відповідно до освітніх пріоритетів центральною владою у межах компетентності вчителя і кваліфікації. Педагог щорічно погоджує з директором або керівником групи свої цілі та пріоритети. Цілі вчителів мають включати аспекти, пов'язані з професійним розвитком і вдосконаленням їх викладацької майстерності, та показники досягнень учнів. У кінці року результати порівнюються з поставленими раніше цілями. Таким чином, вводиться портфельна система підвищення кваліфікації вчителя з певними кредитними одиницями [6, с. 41].

Японські вчителі та шкільні адміністратори не вважають більшість викладачів ВНЗ особливо корисними у процесі підвищення професійних прикладних знань через їх відносно незнання специфіки проведення навчальних занять і адміністративної практики. З іншого боку, потужні компетентності професора ВНЗ дозволяють відшукати та запропонувати нові шляхи та підходи у пошуку підвищення кваліфікації вчителів.

Наприклад, три установи Японії – Хего, Дзьоецу і Токусіма («Освіта») – були створені Monbusho для надання можливості традиційно зосередитися на підготовці дослідників і виконанні відповідної наукової роботи для практикуючих вчителів. Слід зазначити, що їх навчання у Центрах освіти планується на періодичній основі. На шостому році роботи для всіх учителів передбачається навчання впродовж трьох днів із метою підвищення кваліфікації та перепідготовки в окремих аспектах їхньої педагогічної діяльності. Навчання складається з лекцій, дискусій і тематичних досліджень. Такі Центри також пропонують 6-місячну програму для шести обраних педагогів, які працюють повний робочий день за спеціальними проектами за їх власним вибором, і 3-місячну програму для 22 вчителів, які звільняються на цей час від основних функціональних обов'язків над власними проектами [8].

До системи ізраїльської вищої педагогічної освіти входить підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, особливістю якої є створення нових форм і програм підготовки вчителів-дослідників, учителів-технологів, експертів, фахівців у галузі організації й управління освітою [4].

У Німеччині необхідність підвищення кваліфікації педагогічних кадрів передбачено законом. Міністерство освіти і культури робить усе не-

обхідне для послідовного вдосконалення педагогів усіх рівнів. Підвищення кваліфікації вчителів здійснюється на базі інститутів підвищення кваліфікації, які є в кожній федеральній землі. Така регіональна структура забезпечує чітку адресність і зворотний зв'язок, що дозволяє коригувати роботу інституту підвищення кваліфікації. Важливим є принцип децентралізації, згідно з яким кожна школа щорічно представляє план заходів із підвищення кваліфікації в окружну адміністрацію. Отже, у Німеччині підвищення кваліфікації педагогів організовується на рівні федеральної землі й адміністративного округу, і в той же час децентралізоване – максимально наближене до школи [6, с. 39].

Державною цільовою програмою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України визначено проблеми підготовки фахівців у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції України. Так, у документі визнано, що «реалізація стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу та співробітництво з НАТО можливі лише за умови забезпечення органів державної влади й органів місцевого самоврядування фахівцями, які володіють знаннями і навичками, необхідними для виконання завдань із реалізації державної політики у цій сфері, зокрема з підготовки і виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС і відповідних річних національних програм Україна – НАТО та інших заходів... Вирішення цієї проблеми вбачається в удосконаленні системи підвищення кваліфікації фахівців, які займаються питаннями європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва, її форм і видів з урахуванням відповідності навчальних програм вивченим потребам і якості надання освітніх послуг із метою забезпечення системності та безперервності такого процесу...» [9].

Тому сучасні тенденції розвитку освіти спонукають науковців до вивчення проблеми використання ІКТ, що відбувається в умовах неперервного розвитку педагогічної науки і теоретичних основ інформатизації освіти, що зумовлює необхідність підготовки і постійного, систематичного підвищення кваліфікації вчителів у галузі реалізації можливостей ІКТ у виробничій діяльності.

Проаналізувавши сучасний стан системи підвищення кваліфікації вчителів у галузі використання ІКТ у професійній діяльності, з'ясовано, що типовим для курсів підвищення кваліфікації є підхід, коли в роботі з педагогами реалізуються програми початкової комп'ютерної підготовки та поглибленої підготовки в галузі мережевих технологій і

використання Інтернет-ресурсів у освіті для тих із них, хто володіє основними офісними технологіями, при цьому недостатньо розробленою є предметна складова – специфіка використання ІКТ у навчальних предметах початкової школи; проектування та створення електронного портфоліо, розміщення якого в мережі сприяє поширенню досвіду з іншими педагогами тощо.

На наш погляд, основними підходами підготовки вчителів початкової школи до використання ІКТ в освіті, перш за все, є здійснення інваріантної та варіативної складових системи їх фахової підготовки до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) в умовах інформатизації освіти та необхідність перегляду змісту навчальних дисциплін у діючих навчальних планах із метою доповнення їх тими курсами, що відображають світові тенденції в аспекті інформатизації суспільства й освіти.

Важливим аспектом в організації КПК є спільно організована науково-дослідна робота слухачів, курсові та кваліфікаційні роботи з випусковими кафедрами відповідних напрямів (спеціальностей) підготовки. Проектну діяльність як одну з форм організації роботи потрібно здійснювати у творчих групах за спеціально сформульованою тематикою, зорієнтованою на оволодіння педагогічною діяльністю в умовах інформатизації освіти.

Тематика випускних кваліфікаційних робіт досить рідко має науково-методичний характер, не завжди відтворює використання ІКТ у початковій освіті. Зауважимо також, що оформлення більшості цих робіт (для цього на факультетах (в інститутах) функціонують комп'ютерні класи, в яких виділено час для самостійної роботи студентів) здійснюється за допомогою ІКТ, слухачі виконують науково-методичні праці відповідно до реалізації завдань в інформаційному освітньому середовищі, що підтверджує необхідність вивчення дисциплін, спрямованих на підготовку в галузі інформатизації освіти та використання ІКТ у професійній діяльності.

Підвищення кваліфікації вчителя в галузі інформатизації освіти повинно здійснюватися з обов'язковим урахуванням сформованого педагогічного досвіду роботи та потреб ЗНЗ у цій системі.

Для розв'язання означених вище проблем, які задають формат змін у підвищенні кваліфікації фахівців освітньої галузі в Україні, слід:

– ґрунтовно проаналізувати ситуацію наявного кадрового забезпечення навчально-виховного процесу;

- ширше залучати до діяльності у системі підвищення кваліфікації вчителів провідних вчених ВПНЗ, наукових установ НАПН, галузевих академій наук України;
- спрямувати зусилля неперервної освіти на оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців у галузі початкової освіти;
- зробити обов'язковими елементами підвищення кваліфікації педагогічних працівників освоєння інноваційних педагогічних технологій, вироблення навичок роботи з сучасною комп'ютерною технікою, адже вчитель повинен знаходити й оцінювати навчальні онлайн-матеріали, створювати візуально цікаві матеріали та віртуальні майданчики для свого класу (блоги, сайти, вікі-платформи), вміти ефективно шукати інформацію в мережі, використовувати можливості соціальних мереж для професійного розвитку, рекомендувати і поширювати навчальні ресурси, створювати, редагувати і поширювати цифрові порт фоліо, створювати, редагувати і поширювати мультимедійний контент, використовувати онлайн-інструменти для впровадження сучасних педагогічних практик (перевернутий клас, змішане навчання, мобільне навчання, проектне навчання та ін.), налагоджувати зв'язки з іншими педагогами тощо [3].

Зазвичай, фундаментальні педагогічні знання майбутній учитель отримує через вивчення блоку дисциплін професійної та практичної підготовки. Однак аналітичний огляд та наші власні спостереження вказують на те, що цього не завжди достатньо.

Так, робота зі студентами ВПНЗ і практикуючими педагогами (студентами заочного відділення дозволяє навести такі дані щодо рівня сформованості педагогічних компетентностей учителів початкової школи (використовувалися такі взаємопов'язані методи дослідження, як спостереження, опитування, бесіди, анкетування, тестування) (табл. 1).

Дані, наведені в таблиці, вказують на те, що близько половини з майбутніх учителів не є вмотивованими до професійної діяльності, вміннями та навичками поєднання інноваційних і традиційних засобів і методів навчання на професійному рівні. Щодо використання ІТ, зокрема для підвищення рівня професійних знань та іншомовної компетентності з використанням засобів Інтернет, можна стверджувати, що система підготовки педагогів у ВПНЗ у цьому напрямі має бути також досить підсилена. Адже майбутні вчителі стверджують, що до застосування інновацій вони підготовлені дуже слабо.

**Рівень сформованості педагогічних компетентностей
учителів початкової школи**

№ Група (шифр)	К-сть студен- тів 2014- 2016 н. р.	Виявлені педагогічні компетентності (%)					
		Мотивація до профе- сійної дія- льності	Професій- ний рівень поєднання інновацій- них і тра- диційних засобів і методів навчання	Викорис- товувати ІТ в якості засобу і форми організації навчання	Досліджу- вати перс- пективу можливос- тей ІТ для підвищен- ня якості навчання	Застосову- вати ІТ для встановлен- ня взаємо- зв'язків із суб'єктами навчально- виробничо- го процесу	Використо- вувати Ін- тернет для підвищення рівня профе- сійних знань та іншомов- ної компете- тності
1. Вчи- тель по- чаткової школи	476	44,4	58,5	25,6	35,8	63,6	59,1
2. Вихо- ватель групи продов- женого дня	137	48,6	72,9	24,3	29,8	81,1	59,5

Описане вище дозволяє зробити висновок про необхідність термінового, однак, не різкого, стрибкового «перезавантаження» як процесу підготовки педагогів у галузі початкової освіти, так і подальшої неперервної підтримки їхньої діяльності у навчальному закладі.

Аналіз діючих програм КПК педагогів дозволив визначити орієнтири щодо оновлення та вдосконалення цієї системи: підвищення мотивації до використання ІКТ у виробничій діяльності шляхом надання доступу до всіх ресурсів, що забезпечують можливість створення конспектів уроків, та до сучасних професійних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців; удосконалення системи спілкування й інтелектуального обміну; розкриття дидактичних можливостей мережі Інтернет як захоплюючого і цікавого навчання.

Окрім того, у більшості ВПНЗ відсутня координація діяльності науково-педагогічних працівників щодо впровадження ІКТ; не розроблене єдине інформаційне освітнє середовище; слабо здійснюється робота щодо підготовки педагогів до роботи в умовах інноваційного освітнього середовища; недостатньо модернізується навчально-

пізнавальний процес шляхом впровадження ІКТ; досить часто спостерігається відсутність або недосконалість методичного супроводу електронних навчально-методичних комплексів; повільно відбувається перехід до системи активного опанування педагогами можливостей ІКТ, до комплексної інформатизації виробничої діяльності.

Очевидною є теоретична і практична актуальність проблеми впровадження нових ІТ у діяльність не лише бакалаврату і магістратури, а й аспірантури та докторантури як основних форм підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. Адже головною метою освіти на інформаційному етапі розвитку суспільства є формування інтелектуальних та етичних норм людини, навчання мистецтву користуватися знаннями, удосконалювати стиль мислення, аналізувати проблеми в будь-якій галузі, знаходити їх найбільш точне й економічне рішення [1].

Дослідження М. Білодіда, С. Жигалко, Н. Веренич показують, що зростання самостійної підготовки учнів, позакласної активності веде до відповідного зростання частки ІТ у навчально-виховному процесі. Одним із перспективних напрямів у сучасному навчанні, заснованому на використанні ІТ, є впровадження електронного навчання E-Learning як навчального процесу з використанням інтерактивних електронних засобів доставки інформації, комп'ютерних дисків, корпоративних мереж Інтернет.

Компонентами системи електронного навчання є:

- інфраструктура (телекомунікації, комп'ютерне устаткування, локальні, корпоративні та глобальні мережі);
- групи навчання (вчителі початкової школи);
- нормативно-правове регулювання (закони, укази, урядові документи, відомчі акти, які мають регулювати процес створення, впровадження та експлуатації систем);
- технології управління навчанням.

Технічно E-learning рішення будується на основі низки програмних продуктів: засобах розробки навчального контенту, системі управління навчанням – основи будь-якої E-learning системи, системі обміну інформацією, системі управління контентом.

E-Learning дає реальну можливість створити «віртуальний» університет, у якому функції традиційного вищого навчального закладу доповнені новими технологіями, що забезпечують можливість читання традиційних лекцій із використанням технології веб-сервера-трансляції, передавання зображення через інтернет, інтерактивного спілкування, проведення інтерактивних семінарів, конференцій у реальному

часі; створення розширених систем контролю знань наукових кадрів (тестів, контрольних робіт та індивідуальних завдань тощо).

Технології E-learning уже набувають досить широкого розповсюдження. Однак причиною дещо стриманого впровадження зазначених систем підвищення кваліфікації вчителів є, на наш погляд, практично повна відсутність контенту, адекватного потребам слухачів. На сучасному етапі впровадження ІТ в навчання вимагає:

- прийняття системи ІТ-засобів, які використовуються у безперервному навчальному процесі;
- підключення навчальних закладів до єдиної локальної мережі з виходом у мережу Інтернет;
- формування єдиного інформаційного простору безперервної освіти зі створенням баз даних за різними напрямками та спеціальностями підготовки;
- організацію системи обміну інформаційними ресурсами національної освітньої системи України з міжнародною.

Розробка і використання E-learning дозволить якісно здійснювати як самонавчання, так і підвищення кваліфікації викладачів без відриву від виконання основної діяльності.

Отже, в умовах розвитку та реформування ринкової економіки країни, глобального розширення теоретичних досліджень і практики в галузі ІТ, технічного регулювання завдання підготовки висококваліфікованих кадрів стає особливо актуальним.

Фахівець повинен оволодіти навичками педагогічної діяльності як самостійно, так і в дослідницькій групі, отримати досвід презентації результатів роботи, досліджень і розробок із використанням ІТ та через їх застосування, що сприятиме його соціалізації в педагогічному і науковому середовищах. Без зазначених елементів системи підготовки вчителів і підвищення їх кваліфікації, забезпечення їх подальшої продуктивної професійної діяльності вбачається дещо ускладненим. Тому інфраструктура навчання фахівців у галузі початкової освіти як складової інформатизації освіти в цілому забезпечить створення нових, тиражування і впровадження наявних ІТ у їх безперервне навчання.

Подальші дослідження плануємо спрямувати на поглиблене вивчення досліджень технологій E-learning, розробку тренінгів для можливості педагогам оволодіти конкретними спеціалізованими та якісними знаннями з дисциплін професійної та практичної підготовки.

Система підвищення кваліфікації вчителів повинна враховувати сучасні тенденції розвитку освіти, однією з яких є застосування ІКТ у

навчально-виховному процесі початкової школи, та ґрунтуватися на дослідженнях нових педагогічних функцій, які виникають в умовах інформатизації освіти.

Посилання:

1. *Белодед, Н. И.* Интернет как основа информационной поддержки подготовки и переподготовки научных кадров высшей квалификации / *Н. И. Белодед, С. Ю. Жигалко, Н. В. Веренич* // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества : материалы международной научно-практической конференции / Под ред. *И. В. Войтова*. — Минск : ГУ «БелИСА», 2009. — 288 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2009/kadr09_14.html.
2. *Бельчева, Т. Ф.* Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / *Т. Ф. Бельчева* ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка. — Кіровоград : [б. в.], 2008. — 20 с.
3. Десять цифровых компетенций, необходимых учителю и преподавателю [Електронний ресурс] : сайт Института непрерывного и открытого образования. — Режим доступу : <http://inoo.omsu.ru/content/desyat-cifrovyyh-kompetenciyu-neobhodimyyh-uchitelyu-i-prepodavatellyu.html>.
4. *Дреєрман, М. Г.* Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «Заг. педагогіка та історія педагогіки» / *М. Г. Дреєрман* ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, [Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т»]. — Одеса, 2007. — 20 с.
5. *Єнигін, Д. В.* Засади розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у системі неперервної освіти // Современные научные исследования и инновации. — Октябрь, 2012. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/18150>.
6. *Заур-Бек, Е. С.* Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете / *Е. С. Заур-Бек* // Вестник Герценовского университета. — 2011. — № 9. — С. 36-45.
7. *Кірик, М. Ю.* Інноваційні підходи у підготовці вчителів початкових класів до формування початкових навичок читання, письма та мовлення першокласників у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / *М. Ю. Кірик*. — Сайт «Народна освіта». — Режим доступу : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kirik.htm.
8. *Пискунова, Е. В.* Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя [Електронний ресурс] / *Е. В. Пискунова* // Письма в Emissia.Offline. — Режим доступу : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
9. Про затвердження Державної цільової програми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України на 2008-2015 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 5 листоп. 2008 р. № 974. — Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP080974.html

10. *Bailey, J.* Teacher Preparation and Global Competitiveness / *Jane Bailey*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.seenmagazine.us/articles/article-detail/articleid/559/teacher-preparation-and-global-competitiveness.aspx>.
11. Elementary School Teacher [Електронний ресурс] : U.S. News. — Режим доступу : <http://money.usnews.com/careers/best-jobs/elementary-school-teacher>.

References (transliterated and translated):

1. *Beloded, N. I., Zhigalko, S. Yu., Verenich, N. V.* Internet kak osnova informatsionnoy podderzhki podgotovki i perepodgotovki nauchnykh kadrov vysshey kvalifikatsii (Internet as the basis of information support for training and retraining of highly qualified scientific staff). // Preparation of highly qualified scientific staff under the conditions of innovative development of the society : Proceedings of the international scientific and practical conference / Ed. by I. V. Voytov. Minsk, 2009, 288 p. — [Electronic resource] — Mode of access : http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2009/kadr09_14.html [in Russian].
2. *Belcheva, T. F.* Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do skladannya ta rozvyazuvannya navchalno-piznavalnykh zavdan u pochatkoviy shkoli : avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 (Formation of readiness of teachers for folding and solving educational and cognitive tasks at elementary school : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogy). Kyrovohadr State Teacher University named after V. K. Vinnichenko, 2008, 20 p. [in Ukrainian].
3. Desyat tsifrovyyh kompetentsiy, neobhodimyyh uchitelyu i prepodavatelyu : sayt Instituta nepreryvnogo i otkrytogo obrazovaniya (Ten digital competencies necessary for teachers and professors : the official site of the Institute of Continuous and Open Education.). — [Electronic resource] — Mode of access : <http://inoo omsu.ru/content/desyat-cifrovyyh-kompetency-neobhodimyyh-uchitelyu-i-prepodavatelyu.html> [in Russian].
4. *Dreyerman, M. H.* Stanovlennya i rozvytok vyshchoi pedahohichnoi osvity v Izraili : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.01 «Zah. pedahohika ta istoriya pedahohiki» (Formation and Development of Higher Teacher Education in Israel : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogy [specialty] 13.00.01 «General Pedagogy and History of Education»). Southern Ukrainian State Teacher University named after K. D. Ushynskiy, Odesa, 2007, 20 p. [in Ukrainian].
5. *Enihin, D. V.* Zasady rozvytku pedahohichnoyi maysternosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u systemi neperervnoyi osvity (The principles of pedagogical skills of primary school teachers in the system of continuous education) // Modern Studies and Innovations, October, 2012. — [Electronic resource] — Mode of access : <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/18150> [in Russian].
6. *Zair-Bek, E. S.* Analiz evropeyskikh modeley povysheniya kvalifikatsii uchiteley kak istochnik razvitiya nepreryivnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom universitete (Analysis of European models of professional development of teachers as a source of continuous pedagogical education at the Pedagogical University). // Bulletin of Herzen University, 2011, No 9, P. 36-45 [in Russian].

7. *Kiryk, M. Yu.* Innovatsiyni pidkhody u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannya pochatkovykh navychok chytannya, pysma ta movlennya pershoklasnykiv u systemi pislyadyplomnoi osvity (Innovative approaches in training primary school teachers to form initial skills of reading, writing and speaking of the first-graders in the system of postgraduate education). — [Electronic resource] — Mode of access : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kirik.htm [in Ukrainian].
8. *Piskunova, E. V.* Yaponskiy opyt otsenki professionalnoy kompetentnosti uchitelya (Japanese experience of the evaluation of teacher's professional competence) — [Electronic resource] — Mode of access : <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm> [in Russian].
9. Pro zatverdzhennya Derzhavnoi tsilovoi prohramy pidhotovky, perepidhotovky ta pidvyshchennya kvalifikatsii fakhivtsiv u sferi evropeyskoi intehratsiii ta evroatlantychnoho spivrobotnytstva Ukrainy na 2008-2015 roky : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 listop. 2008 r. No 974 (On approval of the State Target Program for training, retraining and advanced training of specialists in European integration and Euro-atlantic cooperation of Ukraine for 2008-2015 : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, Nov. 5, 2008. No 974). — [Electronic resource] — Mode of access : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP080974.html [in Ukrainian].
10. *Jane Bailey.* Teacher Preparation and Global Competitiveness — [Electronic resource] — Mode of access : <http://www.seenmagazine.us/articles/article-detail/articleid/559/teacher-preparation-and-global-competitiveness.aspx>.
11. Elementary School Teacher : U. S. News. — [Electronic resource] — Mode of access : <http://money.usnews.com/careers/best-jobs/elementary-school-teacher>.

Стаття надійшла до редакції 06.06.2016

Н. Бахмат

Вітчизняний і зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних працівників

У статті розкрита проблема підвищення педагогічних працівників, наголошується на необхідності поновлення цієї системи відповідно до умов інформатизації освіти. Здійснено дослідження діяльності в цьому напрямі як в Україні, так і в розвинутих країнах світу (США, Японії, Ізраїлі, Німеччині, Великобританії). Доведено необхідність вивчення проблеми використання ІКТ в умовах безперервного розвитку педагогічної науки, що визначає необхідність систематичного підвищення кваліфікації педагогічних працівників для забезпечення реалізації ними можливостей інноваційних технологій у виробничій діяльності. Вказані результати діагностування рівня сформованості педагогічних компетенцій учителів початкової школи, які дозволили зробити висновок про перебудову процесу їх підготовки і подальшої безперервної підтримки у професійній діяльності. Одним із перспективних напрямів у системі навчання і підвищення кваліфікації педагогів визначене E-Learning.

Ключові слова: безперервність, інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, кваліфікаційні роботи, педагогічні компетентності, E-Learning.

N. Bakhmat

Home and Foreign Experience of Teaching Staff's Advanced Training

The article deals with the problem of teaching staff's advanced training. It has been underlined the need to update this system under the conditions of education informatization. The investigation of this question realization both in Ukraine and in developed countries of the world (the USA, Japan, Israel, Germany, and Great Britain) has been made. The author has emphasized on the necessity of studying the problem of the use of ICT in terms of continuous development of pedagogical science, which leads to the need for systematic advanced training of teaching staff to ensure the realization of innovative technologies opportunities in production activity. The results of diagnostics of the formed level of primary school teachers' pedagogical competences are given; they allow to make the conclusion about the restructuring of the process of their training and further continuous support in their professional work. One of the perspective areas of education and teachers' advanced training is considered to be E-Learning.

Key words: continuity, education informatization, information and communication technologies, qualification works, pedagogical competences, E-Learning.

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

НАШІ АВТОРИ

Батюк Лілія Василівна – доцент кафедри медичної і біологічної фізики та медичної інформатики Харківського національного медичного університету, доцент

Бахмат Наталія Валеріївна – заступник декана з наукової роботи та інформатизації навчального процесу педагогічного факультету, доцент кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Бойко Галина Олегівна – асистент кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка

Вінтюк Юрій Володимирович – доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка», кандидат психологічних наук

Вдович Світлана Михайлівна – доцент кафедри освіти дорослих факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Войцеховська Оксана Володимирівна – асистент кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка», кандидат психологічних наук

Волошина Ірина Василівна – аспірант Хмельницького національного університету

Горбач Надія Василівна – старший викладач кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат філологічних наук

Єр'оміна Лілія Євгенівна – аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Закалик Галина Михайлівна – старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка»

Здіховська Тетяна Вікторівна – доцент кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат філологічних наук

Земба Беата Анна – доктор кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешувського університету (Польща), доктор наук

Кнігавко Володимир Гілярієвич – професор кафедри медичної і біологічної фізики та медичної інформатики Харківського національного медичного університету, доктор біологічних наук, професор

Козуб Роксолана Остапівна – студентка кафедри англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка

Корольова Тетяна Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, кандидат педагогічних наук

Костєва Тетяна Богданівна – в. о. доцента кафедри соціальної роботи, педагогіки та управління Чорноморського державного університету імені Петра Могили, кандидат педагогічних наук

Кот Мар'яна Ігорівна – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

Крижановський Андрій Іванович – аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені М. М. Коцюбинського

Олексій Катерина Богданівна – викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, кандидат філологічних наук

Погрібна Альона Олександрівна – аспірант кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Причина Юлія Вікторівна – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

Руденко Ганна Олександрівна – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету

Терлецька Юліана Миронівна – старший викладач кафедри педагогіки та соціального управління Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка», кандидат психологічних наук

Томчаковська Юлія Олегівна – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету, кандидат філологічних наук

Федорова Олена Василівна – доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук

Цюк Оксана Андріївна – аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка; викладач кафедри романо-германських мов Львівського торговельно-економічного університету

Човпан Ганна Олексіївна – доцент кафедри медичної і біологічної фізики та медичної інформатики Харківського національного медичного університету, кандидат фізико-математичних наук

Пам'ятка авторові

- ❖ Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел і коректне посилання на них.
- ❖ У статті повинні бути присутні такі необхідні елементи: постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення невіршених 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

Наукове видання

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Львівський навчально-науковий центр професійної освіти
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
Національний університет «Львівська політехніка»

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

Коректура: С. Вдович, О. Федор, Г. Андрусишин
Комп'ютерна верстка, технічне редагування: С. Вдович
Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 30.06.2016 р.
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 12,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром
Видавництва Національного університету
«Львівська політехніка»
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000