

---

---

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

---

---

# ***ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ***

Науково-методичний журнал

---

**№ 5**

**вересень – жовтень**

---

**У номері:**

- \* Дидактика, методика  
і технології навчання*
- \* Психологія*
- \* Проблеми виховання*
- \* Проблеми управління*
- \* Наукове життя*

---

**м. Львів**

**2014 р.**

---

<p>Засновники:          Інститут педагогічної освіти          і освіти дорослих НАПН України          Львівський науково-практичний центр          Інституту професійно-технічної освіти          НАПН України          Національний університет          “Львівська політехніка”</p> <p><b>Фахове видання України з педагогіч-          них і психологічних наук</b></p> <p>Видається один раз на два місяці          з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво          КВ № 16646-5318 ПР від 24.03.2010 р.</p> <p>Адреса редакції:          79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10.          e-mail: prro2003@ukr.net</p> <p>Телефони:          Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ)          Заступники головного редактора –          (032) 275-29-91 (Львів)</p>	<p><b>Головний редактор –</b>          Н. Г. Ничкало</p> <p><b>Перший заступник головного редактора –</b>          Ю. Я. Бобало</p> <p><b>Редакційна колегія:</b>          Г. П. Васянович (заст. гол. ред.),          С. М. Вдович (відп. секретар),          О. В. Аніщенко, Н. І. Жигайло,          Я. Зімни, Я. Г. Камінецький,          І. М. Козловська, В. М. Корягін,          О. Є. Кузьмін, І. Є. Курляк,          А. В. Литвин, П. Г. Лузан,          В. О. Моляко, Н. В. Мукан,          О. І. Огієнко, О. М. Отич,          Е. О. Помиткін, Л. П. Пуховська,          В. О. Радкевич, В. В. Рибалка,          Н. А. Сейко, П. І. Сікорський,          Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич,          Т. С. Яценко.</p> <p><b>Переклад англійською мовою:</b>          О. В. Дубовик</p>
---	---

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович,  
 доктор педагогічних наук, професор О. І. Огієнко,  
 доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка,  
 доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін.

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

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-  
 методичний журнал. — 2014. — № 5. — 248 с.

**УДК 37**

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

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

## ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

<b><i>Григорій Васянович</i></b> Філософія професійно-технічної освіти у Я-концепції академіка Неллі Ничкало .....	9
<b><i>Андрій Литвин</i></b> Методологія у проєкції педагогічних досліджень .....	20
<b><i>Василь Онищенко</i></b> Педагогіка як наука і мистецтво у контексті фундаментальних педагогічних теорій .....	36
<b><i>Петро Сікорський</i></b> Дидактичні особливості навчання математики у ПТНЗ будівельного профілю .....	57
<b><i>Марія Михнюк</i></b> Зміст функціональних компонентів професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю .....	68
<b><i>Лариса Руденко</i></b> Обґрунтування дидактичних закономірностей формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування .....	79
<b><i>Наталя Зарічанська</i></b> Формування у майбутніх педагогів-філологів професійних умінь і навичок: компетентнісний підхід .....	89
<b><i>Марія Греб</i></b> Діагностика навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології та фразеології сучасної української мови .....	95
<b><i>Аліна Марлова</i></b> Показники та рівні готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів .....	105
<b><i>Мирослава Філоненко</i></b> Методологія адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків, спрямованого на розвиток психологічних особистісних структур .....	114
<b><i>Марина Лазарева</i></b> “Конвеєр” дипломованих спеціалістів і “макдональдизація” освітньої галузі .....	126

**Михайло Ткаченко**

Формування компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів .....	133
--	-----

## **ПСИХОЛОГІЯ**

**Іванна Парфанович**

Соціально-психологічні показники і прояви видів девіантної поведінки дівчат шкільного віку за критерієм місця проживання .....	139
--	-----

**Ірина Матійків**

Застосування моделі Р. Ділтса у процесі формування вмінь управляти емоціями у професійній діяльності майбутнього фахівця професій типу “людина – людина” .....	148
--	-----

**Юрій Вінтюк**

Психологічні бар’єри у професійному самовизначенні особистості та проблема здоров’я .....	158
---	-----

**Лідія Сліпчишин**

Психолого-педагогічні засади розвитку творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів .....	166
--	-----

**Ганна Дегтярьова**

Психолого-педагогічні основи формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” .....	176
--	-----

**Ігор Коваль**

Теоретичні аспекти психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах .....	184
--	-----

**Роман Наконечний, Андрій Копитко, Наталія Мисак**

Психолого-педагогічна підготовка магістрів у вищих навчальних закладах аграрного профілю .....	192
--	-----

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

**Олена Будник**

Соціокультурне виховання майбутніх фахівців в умовах ПТНЗ .....	203
---	-----

**Юлія Колісник-Гуменюк**

Формування професійної етики майбутніх фахівців .....	215
---	-----

## ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ

*Вікторія Майковська*

Послуги вищої освіти як предмет регіонального маркетингу й інструмент формування людського потенціалу .....	223
--	-----

## НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Вітаємо з ювілеєм! .....	233
--------------------------	-----

*Григорій Васянович, Світлана Вдович*

Львівському науково-практичному центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України – 20 років ....	235
--	-----

<b>Наші автори</b> .....	243
--------------------------	-----

**CONTENTS**

---

**DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION**

***H. Vasianovych***

Philosophy of Vocational Education in Self-concept  
of Academician Nellia Nychkalo ..... 9

***A. Lytvyn***

Methodology for Projection of Pedagogical Researches ..... 20

***V. Onyshchenko***

Pedagogy as a Science and Art  
in the Context of the Fundamental Pedagogical Theories ..... 36

***P. Sikorskyi***

Didactic Features of Mathematics Teaching  
at Construction Vocational School ..... 57

***M. Mychnuk***

Contents of Functional Components of Professional  
Culture of Special Subjects' Teachers (Construction Profile) ..... 68

***L. Rudenko***

Justification of Didactic Laws of Forming Communicative Culture  
of Future Specialists of Service Sector ..... 79

***N. Zarichanska***

Future Teachers-Philologists' Professional Skills Formation:  
Competence Approach ..... 89

***M. Greb***

Diagnostic of Educational Achievements of Future Primary School Teachers  
While Studying Lexicology and Phraseology of Modern Ukrainian Language ..... 95

***A. Marlova***

Indices and Levels of Readiness for Foreign Language Professional Lit-  
erature Reading of Higher Medical School Students ..... 105

***M. Filonenko***

Methodology of Medical Students' Adaptive Dynamics Training Aimed  
at Psychological Personality Structure Development ..... 114

<i>M. Lazareva</i> “Conveyor” of Graduates and “McDonaldization” of Education Industry	126
<i>M. Tkachenko</i> Forming Students’ Competence at VET Schools .....	133

## PSYCHOLOGY

<i>I. Parfanovych</i> Socio-Psychological Indicators and Displays of Schoolgirls’ Deviant According to Criterion of Residence .....	139
<i>Iryna Matiykiv</i> R. Dilts’ Model Application While Forming Skills to Manage by Emotions in the Professional Activity of Future Specialist of “Human – Human” Type Professions .....	148
<i>Yu. Vintyuk</i> Psychological Barriers in Professional Self-Determination and Problems of Health .....	158
<i>L. Slipchyshyn</i> Psycho-pedagogical Bases of Creativity Development of VET Students	166
<i>H. Dehtiareva</i> Psycho-pedagogical Bases of Professional and Personal Qualities Formation of Future Specialists of “Man – Man” Type Professions .....	176
<i>I. Koval</i> Theoretical Aspects of Future Lifeguards’ Psychological Readiness to Work under Extreme Conditions .....	184
<i>R. Nakonechnyi, A. Kopytko, N. Mysak</i> Psychological and Pedagogical Training of Masters at Higher Agrarian Schools	192

## PROBLEMS OF UPBRINGING

<i>O. Budnyk</i> Socio-cultural Education of Future Experts at Vocational Schools .....	203
<i>Yu. Kolisnyk-Humeniuk</i> Formation of Future Specialist’s Professional Ethics .....	215

## MANAGEMENT PROBLEMS

<i>V. Maykovska</i> Higher Educational Services as a Subject of Regional Marketing and the Tool of the Forming of Human Potential .....	223
---	-----

**SCIENTIFIC LIFE**

Happy Anniversary! .....	233
<i>H. Vasianovych, S. Vdovych</i>	
Lviv Research and Practice Center of the Vocational Education Institute of National Academy of Pedagogy of Ukraine is 20 .....	235
<b>Our authors</b> .....	243



УДК 37.013.73:377.1(092)

*Григорій Васянович*

## **ФІЛОСОФІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У Я-КОНЦЕПЦІЇ АКАДЕМІКА НЕЛЛІ НИЧКАЛО**

Професійно-технічна освіта України переживає не кращі часи. Глибока соціально-економічна, політична і духовно-моральна криза надзвичайно негативно позначилася на її якісному розвитку, а також на кількісних показниках. Якісний розвиток будь-якого явища зумовлюється об'єктивними і суб'єктивними причинами. Що стосується об'єктивних причин, то вони, безумовно, знаходяться на перетині взаємовідносин України, європейського і світового співтовариства, виявляють себе через недосконалість державної політики щодо стану та реальних можливостей динамічних змін у цій царині, відсутністю сучасної нормативно-правової бази та ін. Натомість суб'єктивні причини зумовлені, передусім, значним рівнем некомпетентності багатьох управлінців сфери професійно-технічної освіти, їх низькою самосвідомістю, байдужістю і втратою самовідданості, покликанням служінню справи професійно-технічної освіти.

Кількісні показники знаходять свій вияв у “перекосах” освітньої піраміди. За даними вчених, потреба у робітничих кадрах, які мають професійно-технічну освіту, сьогодні сягає близько 73%. Втім, потреба фахівців із вищою освітою перевищує будь-яку розумну міру, і фіксується 27%. Натомість у житті все відбувається навпаки: понад 80% учнів, які закінчили середню школу, вступають до вишів. Отже, чисельність випускників, які хотіли б опанувати робітничою професією, катастрофічно падає. До кількісних причин додаються й інші: зменшення кількості навчальних закладів ПТО, скорочення кількості майстрів виробничого навчання, низька заробітна платня педагогічного складу, що спричиняє розрив учителів із професійною освітою та ін. Розв'язанню цих та інших надскладних проблем присвятила своє життя і творчість Нелля Григорівна Ничкало – академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Мета статті полягає у з'ясуванні головних складових філософії професійно-технічної освіти у Я-концепції академіка Неллі Ничкало.

*Ідея неперервної професійної освіти.* Цій проблемі присвятили свої праці вітчизняні вчені: Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Отич, Л. Пуховська, В. Радкевич, Л. Хомич та ін. Цікаві дослідження у цьому напрямі здійснили зарубіжні вчені: С. Батишев, Х. Беднарчик, І. Вільш, О. Доринський, Ж. Делор, Ф. Джесан, М. Дюрко, С. Качор, С. Квятковські, Ф. Кумбе, П. Ленгранд, А. Мансбрідж, Т. Новацкі, В. Онушкін, Л. Турос, Е. Фор, К. Чарнецькі, Ф. Шльосек, П. Шукла та ін.

Аналізуючи сутність і зміст поняття “неперервна освіта”, Н. Ничкало наголошує, що вона розглядається у різних аспектах, зокрема, як: філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини; важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що репрезентує її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь; принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; принцип реалізації державної політики в галузі освіти; сучасна світова тенденція в галузі освіти; парадигма науково-педагогічного мислення [10, с. 10].

Натомість варто зазначити, що вчена робить акцент на освіті дорослих за межами базової освіти: оволодіння і підвищення професійної кваліфікації; перепідготовка у процесі зміни професії; освіта у процесі адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; дозвіллева освіта тощо.

Завдяки змістовій наповненості та необмеженості в часі неперервна професійна освіта має можливості для виконання важливих функцій, а саме: *соціокультурної, розвивальної* (задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання); *загальноосвітньої, компенсаторної* (усунення прогалин у базовій освіті, її доповнення новими знаннями, що з'являються в умовах інформаційно-технологічної революції); *адаптивної* (гнучка професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду, здобуття іншого фаху завдяки постійним змінам на виробництві, розвитку теле- і радіокомунікацій, комп'ютерного доступу до інформаційних банків даних тощо); *економічної* (задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій, техніки тощо) [10, с. 11].

Досліджуючи різні концептуальні положення щодо неперервної професійної освіти, Н. Ничкало обґрунтовує авторський підхід до визначення принципів неперервної освіти, її змістового наповнення, окреслення реальних шляхів її реалізації. Вчена доводить, що на міжнародному рівні Концепція неперервної освіти вперше розглядалася ще у 1965 р. на конференції ЮНЕСКО. Що ж стосується неперервної професійної освіти, то знаковою тут була Генеральна конференція МОП (1975 р.), яка ухвалила Конвенцію про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів та рекомендації щодо професійної орієнтації та професійної підготовки в галузі людських ресурсів [4, с. 156-159].

Сучасні вимоги до розвитку неперервної професійної освіти зумовили необхідність обґрунтування і прийняття Концепції Державного стандарту професійно-технічної освіти, розробленої під безпосереднім керівництвом академіка Н. Ничкало.

Так, згідно з цією Концепцією Державний стандарт професійно-технічної освіти ґрунтується на основі: принципів демократизації, гуманізації, неперервності, багаторівневості та наступності, відкритості, гнучкості та випереджального характеру освіти; принципу відбору та структурування змісту професійно-технічної освіти, обґрунтованого відбору змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки галузей промисловості, сільськогосподарства та сфери послуг; прогнозування результатів навчального процесу та його коригування на основі досягнень науково-технічного процесу та відповідних змін у технологіях виробництва, використання результатів наукових досліджень у цій галузі [3, с. 70-71].

На основі вивчення зарубіжного досвіду розвитку неперервної професійної освіти, її стандартизації Н. Ничкало виявила прогресивні тенденції, визначила перспективи подальших порівняльних досліджень тощо. Усе це здійснювалося з головною метою – підвищити якість професійно-технічної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

*Якість професійної освіти* залежить від багатьох чинників. Академік Н. Ничкало серед інших головними визначає: науку, інноваційність, випереджальність. Під особистим керівництвом вченої досліджується багатоаспектна проблематика професійно-технічної освіти, яка спрямована на підготовку робітничих кадрів. У найбільш широкому і ґрунтовному вияві це втілено у розробці Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України (2004 р.), чому передував глибокий аналіз попереднього досвіду різних наукових установ і провідних науковців України та інших країн. У Концепції наголошується, що професійно-технічна освіта здійснює активний

вплив на подальший розвиток економіки, забезпечує випереджальну професійну підготовку, наступність і взаємозв'язок усіх видів і рівнів професійної освіти. Науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємних, інформаційних технологій вимагають значного підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації та гнучкості [10, с. 85-86].

Зазначимо, що за десять років, які минули з часу прийняття Концепції, багато що змінилося. Основні її положення втілено в життя, але слід визнати, що деякі її провідні ідеї ще очікують свого впровадження. Водночас хочемо підкреслити, що динамічний, рвучкий характер, вболівання за стан розвитку професійно-технічної освіти постійно спонукає академіка Н. Ничкало до нових наукових пошуків. У своїх доповідях на Загальних зборах НАПН України, на засіданнях бюро Відділення професійної освіти й освіти дорослих, Міжнародних і Всеукраїнських науково-практичних конференціях, форумах вчена генерує нові ідеї, втілення яких у життя сприяє підвищенню якості професійно-технічної освіти. Діяльність наукових підрозділів Відділення професійної освіти і освіти дорослих, якими безпосередньо керує академік Н. Ничкало, продовжує свій пошук за такими основними напрямками: дидактика професійної школи; професійна освіта дорослих; педагогічна майстерність у системі професійної освіти; психолого-педагогічні засади технології навчання у неперервній професійній освіті; становлення особистості фахівця в системі неперервної професійної освіти; неперервна професійно-мистецька освіта; професійні якості майбутнього кваліфікованого робітника; економічні чинники розвитку професійно-технічної освіти; сучасні інформаційні технології та їх застосування у закладах професійно-технічної освіти та ін. [1, с. 9-24].

Вчена наголошує на важливості: а) створення інтегральної наскрізної системи виявлення та залучення молоді до наукової діяльності на всіх етапах навчання та вдосконалення фахового рівня з метою збереження та нарощування національного наукового потенціалу; б) розробленні та запровадженні нової системи атестації педагогів вищих навчальних закладів, яка передбачала б неможливість їхньої позитивної атестації без належного науково-творчого доробку [2, с. 430-431].

У зв'язку з цим, зазначає Н. Ничкало, зростає значення спеціальних досліджень системи об'єктивних критеріїв оцінки ефективності та якості роботи навчальних закладів різних типів і форм власності, а також проблем економіки, освіти. Значно зростає потреба розвитку досліджень із методології, філософії освіти, яка обґрунтовує цілі й ідеали освіти, ви-

значає зміст, на якому будується тип культури суспільства, забезпечується неперервна професійна освіта. Зростає значення дослідження сучасних технологій навчальної та педагогічної діяльності в різних освітньо-виховних системах, у закладах освіти різних типів і рівнів акредитації. Особливого значення набуває використання найновіших досягнень психологічної науки, вікової фізіології, психофізіології, соціології та інших наук про людину. Важливим тут є врахування індивідуальних відмінностей і здібностей дітей, підлітків, молоді та дорослого населення різного віку, а також специфіки різних педагогічних систем і підсистем.

Академік Н. Ничкало наголошує на тому, що “випереджувальна інноваційна розбудова національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості, нації та держави, інтенсивні процеси модернізації освіти відповідно до світових тенденцій зумовлюють необхідність належного теоретичного і методичного забезпечення цієї широкопланової діяльності, спрямованої на здійснення дослідницької роботи в галузі педагогічної та психологічної наук із пріоритетних напрямів. Вона має передбачати комплексне вивчення процесів виховання і розвитку людини впродовж життя, різних напрямів її освітньо-наукової, професійної, соціокультурної діяльності” [2, с. 434–435]. Вчена вважає, що впровадження інновацій у систему навчально-виховного процесу повинно бути тісно пов’язане з урахуванням загальної системи людинознавства, де головна роль належить гуманітарним наукам. Із наведеного в Я-концепції Н. Ничкало рельєфно окреслюється ідея людиноцентризму.

*Людиноцентризм.* Проблема людини, її сутності й існування в матеріальному і духовному, моральному й естетичному аспектах, її розвитку і призначення, її майбутнього є найголовнішою з усіх. Принаймні так вважає академік Н. Ничкало. Людині, її вихованню та професійному зростанню повинні служити всі сфери суспільства, починаючи з виробничої і завершуючи духовною. Саме це є домінантою сучасного і майбутнього. Реально дивлячись на суспільне буття людини, вчена визнає факт відчуженості людини від суспільства і навіть людини від людини, людини від природи. Подолати цю відчуженість можливо лише на шляху утвердження справді демократичних, гуманістичних відносин, де б людина почувалася вільною, реалізованою, мала б необмежені можливості для свого особистісного розвитку. Ця фундаментальна позиція академіка Н. Ничкало знайшла відображення у багатьох наукових працях, зокрема в публікаціях “Проблеми підготовки виробничого персоналу у ХХІ столітті: концептуальний аспект”, “Учитель у світовому вимірі”, “Розвиток людського капіталу – стратегічне завдання професійної осві-

ти” та ін. [6; 8; 11]. Людина реалізує себе у процесі пізнання і самопізнання, у процесі напруженої праці. Послуговуючись афоризмом Яна Павла II: “Світ праці – світ людський”, академік Н. Ничкало зазначає, що в ньому закладено глибокі ідеї філософії цивілізаційного розвитку людства, піднесення людини на різних історичних етапах, її духовного, соціокультурного розвитку, її невинного поступу в багатьох вимірах і в різних сферах. Персоналістичне трактування праці (визнання особистості первинною творчою реальністю і вищою цінністю буття) дає можливість, на думку вченої, розглядати вартість (цінність) праці в багатьох вимірах, а саме: антропологічному, моральному, соціальному, суспільному, родинному, національному, духовно-культурному, релігійному. Отже, науковець дотримується слушної думки про те, що особистість є головним “людським капіталом”. Цей людський капітал ранжується за трьома рівнями: *на особистісному рівні* людським капіталом називаються знання й навички, які людина здобула шляхом навчання, професійної підготовки, практичного досвіду (використовуючи при цьому свої природні здібності) і завдяки яким вона може надавати вартісні виробничі послуги іншим людям; *на цьому рівні* людський капітал можна порівняти з іншими видами особистої власності (майно, гроші, цінні папери), яка приносить доходи, і ми називаємо його особистим або приватним людським капіталом; *на мікроекономічному рівні* людський капітал є сукупністю кваліфікацій та професійних здібностей усіх працівників підприємства, а також здобутки підприємства у справі ефективної організації праці та розвитку персоналу; *на цьому рівні* людський капітал асоціюється з виробничим і комерційним капіталом підприємства, бо прибуток одержують завдяки ефективному використанню всіх видів капіталу; *на макроекономічному рівні* людський капітал включає накопичені знання в такій галузі діяльності, як освіта, професійна підготовка і перепідготовка, служба профорієнтації та працевлаштування, оздоровлення тощо, і є суттєвою складовою національного багатства країни; ми називаємо його національним людським капіталом; цей рівень включає всю суму людського капіталу всіх підприємств і всіх громадян держави (без повторного обліку), оскільки національне багатство охоплює багатство всіх громадян і всіх юридичних осіб [8, с. 31].

Отже, саме людина, її діяльність і праця є найбільшим капіталом держави. Саме в праці людина гуманізує свій світ і саму себе, вона духовно збагачується і збагачує інших.

Щоб цей людський капітал запрацював, потрібні належні умови, *професійна компетентність викладача, вчителя*. Вона є невід’ємною скла-

довою Я-концепції академіка Н. Ничкало. Вчена висловлює слушну думку, згідно з якою “Проблема вчителя є вічною. Відтоді, як існує людство, вона була, нині є актуальною, й буде завжди провідною в життєдіяльності суспільства” [11, с. 11]. Для науковця незаперечним є той факт, що послідовно повинна відбуватися *модернізація педагогічних кадрів*, підвищення рівня їх професійності, компетентності. Звісна річ, що це має відбуватись у контексті реального становлення педагогів, особливо учителів професійно-технічних навчальних закладів, діяльність яких є значною мірою специфічною, зважаючи, передусім, на контингент учнів, а також на ті завдання, які стоять перед цим учителем: максимально поєднати особистісне і професійне у становленні майбутнього фахівця, підготувати його як цілісну особистість. Педагогічна діяльність – це мета-діяльність, це висококваліфікована професія, яка має вагоме значення для всього суспільства і вимагає від учителів глибоких знань та особливої майстерності, котрі набуті та підтримуються в результаті систематичної неперервної освіти. Ця діяльність зобов’язує також мати почуття особистої та колективної відповідальності за освіту учнів і забезпечення їм найбільш сприятливих умов у навчальних закладах.

Аналізуючи світові тенденції щодо ролі та місця вчителя в сучасному суспільстві, академік Н. Ничкало пише: “Світова тенденція неперервної освіти зумовлює необхідність, щоб у підготовці викладачів відбулася докорінна переорієнтація, спрямована на здобуття ними необхідних знань і навичок, котрі дозволять їм справлятися з новими вимогами. Під впливом соціальних та інших змін, що відбуваються у суспільстві та справляють вплив на розвиток системи освіти, виникає потреба постійно підвищувати і модернізувати знання і навички вчителів і розуміння ними проблем. Зрозуміло, що це об’єктивно зумовлює зміни у змісті та методології підготовки вчителів і водночас підтверджує необхідність прийняття такого підходу, згідно з яким провідним завданням стає підвищення професійної кваліфікації вчителя протягом усієї його кар’єри” [11, с. 14].

З огляду на викладене, ще одним важливим компонентом Я-концепції академіка Н. Ничкало є *міжнародна співпраця*. Вчена впродовж багатьох років спрямовує свій організаторський і науковий талант, особистісну привабливість із тим, щоб Україну знали не лише в негативному, а й у позитивному сенсі. Вона є незмінним організатором українсько-польських форумів, проведення Батишевських читань, спільних наукових пошуків із науковцями багатьох країн світу: Німеччини, Польщі, Бельгії, Нідерландів, Білорусії, Австрії, Кореї, Узбекистану та ін. Результати цієї співпраці публікуються в українсь-

ких і зарубіжних виданнях, здійснюються захисти кандидатських і докторських дисертацій тощо.

Тут спрацьовує розумний прагматизм, відбувається обмін досвідом, набувається необхідна у науково-педагогічній діяльності комунікація і взаєморозуміння не лише між науковцями, а й між народами. Набувається те, що не завжди вдається нашим політикам і бізнесменам.

Варто зазначити, що викладене є значною мірою спрощеною моделлю Я-концепції професійно-технічної освіти академіка Н. Ничкало. До її складових варто зарахувати і такі елементи: єдність науки і практики, інтегрованість ПТО у сучасний глобалізований світ, експериментальна перевірка теоретичних досліджень, моніторинг функціонування і розвитку професійно-технічної освіти та ін.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Академік Н. Ничкало впродовж багаторічної наукової, організаційно-практичної діяльності розробила авторську Я-концепцію професійно-технічної освіти України.

2. Концептуальними компонентами цієї Я-концепції є: неперервна професійна освіта; якість професійної освіти; інноваційність і випереджальність науки й освіти; людиноцентризм; професійна компетентність вчителя, викладача; міжнародна співпраця та ін.

3. Я-концепція академіка Н. Ничкало є відкритою, а тому здатна критично переосмислюватися, доповнюватися, удосконалюватися, відмовляючись від того, що в той чи інший період перестає бути актуальним і продуктивним.

#### ***Посилання:***

1. *Ничкало Н. Г.* Наукові пошуки: їх результати і перспективи / *Нелля Ничкало, Наталія Талалуєва* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 1. — С. 9—24.
2. *Ничкало Н. Г.* Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні / *Нелля Ничкало* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський, польсько-український щорічник / за ред. *Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. — Ченстохова ; Київ : Вид-во Вищої педагогічної школи в Ченстохові, 2003. — Ч. IV. — С. 421—438.
3. *Ничкало Н. Г.* Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / *Н. Г. Ничкало* // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. *І. А. Зязюна*. — Київ : Видавництво “Віпол”, 2000. — С. 58—80.
4. *Ничкало Н. Г.* Неперервна професійна освіта – тенденція світова / *Н. Г. Ничкало* // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Частина 2. — Харків : “ОВС”, 2002. — С. 148—161.
5. *Ничкало Н. Г.* Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / *Н. Г. Ничкало* // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. — 2001. — Випуск 1. — С. 9—22.



6. *Ничкало Н. Г.* Проблеми підготовки виробничого персоналу у ХХІ столітті: концептуальний аспект / *Нелля Ничкало* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський, польсько-український щорічник / за ред. *Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. — Ченстохова ; Київ : Вид-во Вищої педагогічної школи в Ченстохові, 2004. — Ч. VI. — С. 19—36.
7. *Ничкало Н. Г.* Проблеми розвитку безперервної професійної освіти в Україні / *Нелля Ничкало* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський, польсько-український щорічник / за ред. *Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. — Ченстохова : Вища педагогічна школа в Ченстохові, 1999. — Ч. I. — С. 163—174.
8. *Ничкало Н. Г.* Розвиток людського капіталу – стратегічне завдання професійної освіти / *Нелля Ничкало* // Педагогічна і психологічна наука в Україні : Зб. наук. праць : у 5 т. — Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. — К. : Наукова думка, 2012. — С. 27—43.
9. *Ничкало Н. Г.* Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків / *Нелля Ничкало* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський, польсько-український щорічник / за ред. *Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. — Ченстохова ; Київ : Вид-во ЗАТ “Віпол”, 2000. — Ч. II. — С. 47—63.
10. *Ничкало Н. Г.* Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / *Н. Г. Ничкало*. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 200 с.
11. *Ничкало Н. Г.* Учитель у світовому вимірі / *Нелля Ничкало* // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський, польсько-український щорічник / за ред. *Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало*. — Ченстохова ; Київ : Вид-во Вищої педагогічної школи в Ченстохові, 2003. — Ч. V. — С. 11—24.

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

1. *Nychkalo N. H.* Transformatsiia profesiino-tekhnichnoi osvity Ukrainy : monohrafiia (The transformation of vocational education in Ukraine : Monograph). Kyiv, 2008. 200 p.
2. *Nychkalo N. H.* Neperervna profesiina osvita – tendentsiia svitova (Continuing vocational education is a trend of the world). // The development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine in 1992-2002: Collection of scientific papers for the 10<sup>th</sup> anniversary of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Part 2. Kharkiv, 2002. P. 148—161.
3. *Nychkalo N. H.* Neperervna profesiina osvita: mizhnarodnyi aspekt (Continuing vocational education: international dimension). // Continuing professional education: problems, search, perspectives : Monograph / Ed. by *I. A. Ziaziun*. Kyiv, 2000. P. 58—80.
4. *Nychkalo N. , Talaluieva N.* Naukovi poshuky: yikh rezultaty i perspektyvy (The scientific search: its results and perspectives). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2007, № 1. P. 9—24.
5. *Nychkalo N. H.* Natsionalna doktryna rozvytku osvity i pedahohichna nauka v Ukraini (National Doctrine of education development and pedagogical science in Ukraine). // Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish, Polish-Ukrainian Yearbook / *T. Levovytskyi, I. Ziaziun, I. Vilsh, N. Nychkalo* (ed.). Czestochowa — Kyiv, 2003. Part IV. P. 421—438.
6. *Nychkalo N. H.* Problemy pidhotovky vyrobnychoho personalu u XXI stolitti: kontseptualnyi aspekt (Problems of production staff training in the twentieth century: the conceptual aspect). // Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish, Polish-Ukrainian Yearbook / *T. Levovytskyi, I. Ziaziun, I. Vilsh, N. Nychkalo* (ed.). Czestochowa — Kyiv, 2004. Part VI. P. 19—36.
7. *Nychkalo N. H.* Uchytel u svitovomu vymiri (The teacher in the global dimension). // Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish, Polish-Ukrainian Yearbook / *T. Levovytskyi, I. Ziaziun, I. Vilsh, N. Nychkalo* (ed.). Czestochowa — Kyiv, 2003. Part V. P. 11—24.

8. *Nychkalo N. H.* Rozvytok liudskoho kapitalu – stratehichne zavdannya profesiinoi osvity (The development of human capital is a strategic task of vocational education). // Pedagogical and psychological science in Ukraine: Collection of scientific papers : in 5 vol. Vol 4 : Vocational education and adult education. Kyiv, 2012. P. 27—43.
9. *Nychkalo N. H.* Standarty profesiinoi osvity: problemy metodolohii i tvorchykh poshukiv (Standards of vocational education: problems of methodology and creative research). // Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish, Polish-Ukrainian Yearbook / *T. Levovytskyi, I. Ziaziun, I. Vilsh, N. Nychkalo* (ed.). Czestochowa — Kyiv, 2000. Part II. P. 47—63.
10. *Nychkalo N. H.* Problemy rozvytku bezperervnoi profesiinoi osvity v Ukraini (Problems of continuing professional education development in Ukraine). // Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Ukrainian-Polish, Polish-Ukrainian Yearbook / *T. Levovytskyi, I. Ziaziun, I. Vilsh, N. Nychkalo* (ed.). Czestochowa — Kyiv, 1999. Part I. P. 163—174.
11. *Nychkalo N. H.* Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia (Continuing vocational education as a philosophical and pedagogical category). // Continuing Professional Education: Theory and Practice: scientific-methodical journal, 2001. Issue 1. P. 9—22.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2014

*Г. Васянович*

#### **Философия профессионально-технического образования в Я-концепции академика Нелли Ничкало**

В статье осмысливается авторская Я-концепция профессионально-технического образования академика Н. Ничкало. Анализируются основные концептуальные компоненты Я-концепции профессионально-технического образования, а именно: непрерывное профессиональное образование, качество профессионального образования, инновационность и опережаемость науки и образования, человекоцентризм, профессиональная компетентность учителя, преподавателя, международное сотрудничество и др. Освещается роль и место учителя в современном учебно-воспитательном процессе. Внимания требуют также такие составляющие Я-концепции профессионально-технического образования Н. Ничкало, как единство науки и практики, интегрированность профессионально-технического образования в современном глобализированном мире, экспериментальная проверка теоретических исследований, мониторинг функционирования и развития профессионально-технического образования и др. Автор делает вывод, что Я-концепция академика Н. Ничкало является открытой, а потому способна критически переосмысливаться, дополняться, совершенствоваться, отказываясь от того, что в тот или иной период перестает быть актуальным и продуктивным.

**Ключевые слова:** философия образования, Я-концепция, профессионально-техническое образование, непрерывное образование, качество образования, человекоцентризм, инновационность, стандартизация.

*H. Vasianovych*

#### **Philosophy of Vocational Education in Self-concept of Academician Nellia Nychkalo**

This article deals with the Self-concept of vocational education worked out by Academician N. H. Nychkalo. The author analyzes the main conceptual components of the above-mentioned Self-concept, namely: continuing vocational education, quality of vocational education, innovation of research and education, person-centered education, professional

competence of teachers, international cooperation, etc. The role and place of a teacher in today's educational process are revealed. Attention is also paid to such components of Self-concept of vocational education worked out by Academician N. H. Nychkalo as the unity of science and practice, the integration of vocational education in today's globalized world, the experimental verification of theoretical studies, monitoring of the development of vocational education, etc. The author concludes that the Self-concept worked out by Academician N. Nychkalo is open, and therefore is able to be critically rethought, supplemented, improved, giving up the fact that in a certain period cease to be relevant and productive.

**Key words:** philosophy of education, Self-concept, vocational education, continuing education, quality of education, person-centered education, innovation, standardization.

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

УДК 37.011

*Андрій Литвин*

## **МЕТОДОЛОГІЯ У ПРОЕКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Питання методу та методології наукового пошуку здавна, від античних часів, привертала увагу мислителів, учених і філософів. Вони надзвичайно важливі для будь-якої наукової галузі, у тому числі психолого-педагогічної. Отримання наукових знань значною мірою залежить від підходу, яким послуговується дослідник, вивчаючи об'єкт пізнання. Цей підхід визначає система методологічних засад і принципів. Вихідним кроком кожного педагогічного дослідження є визначення теоретико-методологічної бази, на основі якої виконується всебічний аналіз проблеми, вибудовуються теоретичні та практичні положення, обґрунтовуються концептуальні ідеї, педагогічні умови, розробляються освітні технології, даються методичні рекомендації, пропозиції тощо. Г. Васянович наголошує: "Педагогіка як наука, що безпосередньо впливає на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагає чіткого і послідовного визначення та дотримання методологічних основ її функціонування, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення міжособистісних відносин..." [4, с. 9]. При цьому освітні проблеми, зазвичай, багатоаспектні, тому є об'єктами дослідження широкого кола наукових галузей, кожна з яких розглядає свій аспект (філософський, психологічний, фізіологічний, дидактичний, соціальний тощо), яким притаманна власна система закономірностей, принципів, методів. Отже, приступаючи до аналізу проблеми, науковці повинні виокремити провідні ідеї, методи її вивчення та вирішення в педагогічній площині, враховуючи і використовуючи результати та досягнення в інших царинах, інших науках.

Педагогіка завжди прагнула до гранично точного координування теорії та практики освітньої діяльності. Для цього дидакти вишукували в методиках інших наук і застосовували підходи, які найбільш повно, конкретно та чітко визначали порядок дій у вихованні та навчанні молоді. З часу розроблення Й. Гербартом системи педагогічної науки на основі психології та етики вона поступово набула механістичної методології, яка є результатом взаємодії та взаємопроникнення філософії та природознавства.

З позиції філософії традиційної освіти навчання та виховання можуть бути дані особистості ззовні, привнесені у свідомість людини завдяки активній зовнішній діяльності. Педагог при цьому виконує строго визначе-

ний порядок методичних процедур, не роздумуючи над їх змістом. Головні умови педагогічної діяльності – чітко відпрацьована передача (трансляція) знань, умінь, навичок, педагогічна вимогливість, менторство, авторитарність. У радянській методології педагогічної науки це відображалось у філософському, ідеологічному та гносеологічному обґрунтуванні освіти з позиції єдино істинного марксистсько-ленінського вчення, що неминуче призвело до сповільнення розвитку як учасників навчально-виховного процесу, так і системи освіти та педагогіки загалом [3].

Пошук нових теоретико-методологічних засад педагогіки у СРСР розпочався з кінця 60-х рр. ХХ ст. разом зі становленням сучасного розуміння методології в тогочасній радянській науці [4, с. 13]. Г. Щедровицький з цього приводу зазначав: “Методологічні дослідження виступають як перший етап усієї роботи з побудови педагогічної науки, вони повинні дати нам загальний проект педагогічної науки і планкарту всіх майбутніх теоретичних досліджень, відповідно до якої будуть встановлюватися порядок і темпи всіх часткових розробок” [14, с. 10]. Водночас, зарубіжна гуманістична педагогіка ще в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. почала відходити від жорстких приписів у сторону більш гнучких, постнекласичних теорій. Відбулося переосмислення всіх компонентів освіти: від методології до форм навчання і виховання. Педагоги спрямовувалися на створення ситуацій, у яких у процесі навчання активізуються особистісні структури свідомості учнів. Головним стало формування здатності особистості до самореалізації; переважають демократичний стиль відносин, взаємодія з учнями з метою осмислення сенсу знань і досвіду поведінки, рефлексивний рівень розвитку свідомості.

За твердженням В. Кременя, на початку ХХІ ст. “педагогічна і філософська спільнота дедалі більше переймається пошуком нового сенсу педагогічної діяльності, яка ґрунтується на найсучасніших підвалинах. Це явище притаманне більшості світового освітянського простору...”. Функція філософії в системі науки і культури завжди полягала в осмисленні докорінних, центральних проблем ставлення людини до освіти, місця та ролі людини у Всесвіті. Це, безперечно, має позначатися на розробці світоглядних проектів, які визначають шляхи вирішення провідних психолого-педагогічних проблем [9, с. 34-35].

Методологічні проблеми наукових досліджень у педагогіці розглянуто у працях багатьох видатних учених: А. Авер'янова, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Белікова, І. Блауберга, Е. Бондаревської, Б. Гершунського, М. Данилова, В. Загвязинського, Н. Звереві, Т. Ільїної, А. Касьяна, А. Коржуєва, В. Краєвського, Н. Ку-

зьміної, С. Кульневича, М. Махмутова, І. Лернера, Б. Лихачова, О. Новикова, В. Попкова, В. Садовського, М. М. Скаткіна, В. Сластьоніна, А. Уймова, К. Ушинського, Г. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. Значний внесок у розвиток методологічної культури педагога зробили українські дослідники А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.

Мета статті – здійснити аналіз методологічних засад науково-педагогічного пізнання, виявити основні рівні методології педагогічних досліджень, визначити особливості відповідних процедур наукового пошуку.

Методологія – це система теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу; найбільш загальна система принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання [6, с. 199]. “Методологія науки – це вчення про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перетворення дійсності” [6, с. 40].

Методологія в науці виконує конкретні функції: нормування, цілепокладання, регулювання, орієнтування тощо, які в цілому обґрунтовують наукову діяльність. Дескриптивна методологія служить орієнтиром у процесі дослідження, а прескриптивна спрямована на регуляцію діяльності. У Філософському енциклопедичному словнику методологія (від грец. *μέθοδος* – шлях дослідження або пізнання, теорія, вчення і *λόγος* – слово, поняття, вчення) визначається як “система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему” [19, с. 365]. У новій філософській енциклопедії методологія подається як “тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення та конструювання методів у різних сферах духовної та практичної діяльності” [12].

Існує багато інших визначень поняття “методологія”. Як стверджує академік О. Новиков, “єдиної, загальноприйнятої, усталеної та повної системи поглядів на таку науку, як методологія, що знаходиться на етапі становлення, на сьогоднішній день не існує”; часто методологію хибно сприймають як якусь абстрактну галузь філософії, що не має “прямого відношення ні до конкретних наукових досліджень, ні до потреб практики” [13, с. 8, 10]. Підкреслюючи необхідність методологічних знань, Н. Зверева та А. Касьян доводять, що вони є знаннями вищого порядку [7, с. 9-10]. В. Беліков вважає, що “методологія педагогічного дослідження – це система достовірних знань більш високого порядку стосовно обраної педагогічної проблеми, яка визначає характер, логічну

організацію, методи та засоби дослідження проблеми, принципи, форми і способи побудови педагогічної концепції її вирішення” [2].

Головним завданням методології є визначення норми, міри, співвідношення, директив, запровадження обмежень, які регулюють теорію і практику, розроблення орієнтирів їх розвитку. Гносеологічна функція методології – це переведення засадничих положень науки в педагогічну теорію і далі – у практику. Ця функція свідчить про роль і результативність методології, яка відображає філософські абстракції в конкретних концепціях, теоріях, підходах.

Залежно від сукупності принципів, які використовує певна методологія, а також внутрішньої логіки їх організації та взаємозв'язку формуються різні методологічні напрями, наукові течії. Незважаючи на частковий або повний збіг методів досліджень, що використовуються в тих чи інших філософських напрямках і наукових школах, саме через різні методологічні підходи погляди вчених на одні і ті ж питання (наукові проблеми) можуть бути значно, іноді кардинально відмінними. Зрозуміло, що залежно від того, які методологічні принципи (підходи) обрані суб'єктом пізнання як базові, будуть використовуватися й відповідні методи, методики і прийоми, а отже, засоби і способи дослідження, форми їх конкретизації (напр., обрання принципу системності вимагає використання методів системного аналізу, структурування, моделювання тощо). Таким чином, від характеру вихідних методологічних принципів багато в чому залежать результати дослідження, його достовірність, рівень всебічності, ступінь переконливості, істинність і значущість. Тому незалежно від того, представником якої наукової школи (напрямку) є вчений, формування системи цих принципів – центральне, ключове питання організації процесу наукового пізнання.

Радянська наукова думка розподілила методологію науки на декілька “рівнів” [11; 12; 20]: філософський; загальнонауковий; конкретнонауковий; технологічний (конкретні методики і техніки дослідження). Внаслідок цього терміном “методологія” позначають принаймні три різні наукові поняття: 1) загальний філософський підхід, спосіб пізнання, який приймає дослідник; 2) комплекс методологічних принципів, що використовують у певній галузі знань; 3) сукупність конкретних методичних прийомів дослідження. О. Новиков зазначав, що ця “багаторівнева концепція методологічного знання” призвела, на жаль, до того, що методологію використовували в дослідженнях лише на якомусь певному рівні [13, с. 15]. Доводиться констатувати, що в більшості українських науково-педагогічних робіт така ситуація, незважаючи на активну

роз'яснювальну позицію окремих учених (Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), триває й донині.

Розглядаючи методологію як вчення про організацію діяльності, Г. Щедровицький включив до системи наукових основ сучасної методології п'ять основних дисциплін: 1) загальну онтологію системно-структурного аналізу; 2) теорію діяльності; 3) теорію мислення; 4) теорію науки; 5) семіотику. Разом вони визначають систему засобів, необхідних для проектування будь-якої науки і складання загального плану її розроблення, у тому числі для проектування і розроблення науки педагогіки [14, с. 67]. На цій основі О. Новиков виокремив три засади сучасної методології, які охоплюють пізнавальну та перетворювальну діяльність, доповнивши їх ще двома, що відображають ціннісно орієнтовану діяльність: 1) філософсько-психологічна теорія діяльності; 2) системний аналіз (системотехніка); 3) наукознавство, теорія науки (гносеологія та семіотика); 4) етика діяльності; 5) естетика діяльності [13, с. 28]. На дещо іншому розподілі методологічних знань наполягають Н. Зверева і А. Касьян: 1) у загальнонауковому пізнанні – загальнонаукові методи; 2) у конкретно-науковому пізнанні – конкретно-наукові методи; 3) особливості мислення; 4) методи пізнання в конкретній навчальній дисципліні; 5) методи навчання [7, с. 9].

Як правило, в науковій літературі, присвяченій методологічним підходам, методи наукового пізнання залежно від ступеня спільності та сфери дії поділяються на **п'ять основних груп**: *філософські; загальнонаукові; конкретно-наукові; дисциплінарні; міждисциплінарні*. Водночас, низка філософів виокремлюють ще один рівень методології – світоглядний [1, с. 14]. Для визначення методологічних вимог до педагогічних досліджень дамо коротку характеристику кожному рівню. При цьому доцільно зважати на те, що методологічні знання кожного рівня включають: теоретичні положення (поняття, ідеї, принципи, закони, теорії) і знання про методи (способи) діяльності [2].

***На вищому (філософському) рівні*** методологічними виступають знання про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства та людського мислення, знання провідних категорій філософії, теорії пізнання. До філософських методів також відносять всебічність, конкретність, історизм тощо. Загальнофілософські методи, серед яких найдавнішими є метафізичний і діалектичний, не є жорстко визначеними регулятивами, а мають загальний, універсальний, абстрагований характер. Ці методи визначають загальні підходи до наукового дослідження, його генеральну стратегію.



Типовою ознакою сучасних філософських течій є те, що методологія є їх системоутвірним чинником. Орієнтація на певний метод притаманна певною мірою майже всім напрямам у сучасній західній філософії. Філософські знання стають методологією, тобто керівними положеннями в реальній дослідницькій діяльності. Однак слід зазначити, що часто відбувається змішування методів і методологічних принципів.

Світоглядні системи, вироблені в межах філософії, у педагогіці виступають методолого-інструментальною базою. Філософія освіти є галуззю досліджень загальної теоретичної проблематики, цілей і ціннісних засад освіти, принципів її змісту та спрямованості [15, с. 307]. Вона висуває загальні, системні та фундаментальні завдання, об'єднує різні педагогічні напрями, визначає сутність системи освіти як соціального інституту, його зміст і взаємодію з іншими соціальними інституціями суспільства. Іншими словами, філософія освіти – філософська методологія педагогіки або загальна педагогічна методологія.

Філософія освіти, передусім, є відображенням світоглядних проєктів, тобто певних моделей ставлення людини до світу в системі загальної та національної культури, а це, своєю чергою, позначається на вихідних цілях і завданнях навчання, виховання та професійної підготовки. Філософія освіти в цьому контексті виступає як зв'язок між загальною філософією та вихідними установками, цілями та цінностями освіти. Саме в цьому В. Кремень вбачає “розвиток філософії освіти як специфічного, своєрідного типу осмислення процесів навчання і виховання поряд з іншими формами їх концептуально-теоретичного аналізу в психології, педагогіці, логіці, культурології, соціології, риториці тощо...” [9, с. 34]. Що ж стосується методологічного, структурно-системного осмислення нових функцій освіти в сучасному вимірі, то в освітньому просторі України маємо різні підходи до цілей і цінностей освіти. Вони окреслені трьома основними концепціями освіти: *традиційною*, *раціоналістичною* та *гуманістичною* [9, с. 35]. Представники гуманістичного напрямку, який набуває нині дедалі більшого поширення, розуміють освіту як необхідну умову особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського “Я”, тобто допомогти людині пробудити її природні унікальні здібності, нахили, таланти [9, с. 36].

Стосовно наукових досліджень у галузі педагогіки і психології філософські основи, безперечно, мають розглядатися в якості методології. Адже саме вони, на думку О. Сухомлинської, є “базовими для забезпечення реконструкції історії освіти і виховання” і повинні бути методологічними засадами історико-педагогічних досліджень [18, с. 44].

Важливою складовою цього рівня методології є, за твердженням Г. Васяновича, вихідна філософська позиція та відповідні їй методи (наприклад, діалектичний), що орієнтують дослідника на пізнання об'єкта в його закономірному розвитку. У статті “Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку” [4] учений показує, як загальнофілософська методологія, а разом із нею і педагогічна, розвивалася в контексті політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх умов, що домінували в суспільстві. При цьому вона еволюціонувала від моністичної до плюралістичної, що безпосередньо позначилося на організації наукових досліджень, забезпеченні навчально-виховного процесу, вихованні особистості. Плюралізм педагогічної методології останнім часом визначають такі напрями: екзистенціалізм, антропологія, феноменологія, синергетика, герменевтика, раціоналізм, прагматизм, конструктивізм та ін. Кожен із них має право на існування і може бути творчо використаний у науково-педагогічних дослідженнях [4, с. 28].

Важливі методологічні вимоги до психолого-педагогічного дослідження впливають із законів діалектики. Закон єдності та боротьби протилежностей виявляється через дію суперечностей, які кожен дослідник розкриває в актуальності теми дослідження і, виходячи з них, формулює проблему. (Принагідно зазначимо, що через недостатню методологічну обізнаність науковці іноді доволі примітивно формулюють суперечності; дуже часто також, визначивши у вступі суперечності, молоді дослідники не звертаються до них у роботі та не показують шляхів їх розв'язання). Закон переходу кількісних змін у якісні вимагає вивчати будь-які психолого-педагогічні явища в єдності якісних і кількісних характеристик. Закон заперечення заперечення в освіті виявляється як усунення у процесі поступального розвитку старого та утвердження нового, при якому зберігаються в перетвореному вигляді окремі сторони, елементи попереднього педагогічного явища, процесу, освітньої системи. Розгляд педагогічних проблем із діалектичних позицій означає, на думку В. Белікова, виконання таких вимог [2]:

1. Аналіз ключових понять має виконуватися на основі їх філософського розуміння в теорії пізнання.
2. Ґрунтуючись на зв'язку наукового та навчального пізнання, слід виділити суттєві ознаки навчального пізнання й етапи його здійснення.
3. Освітня діяльність учнів (студентів) перебуває в постійному розвитку і тим самим забезпечує розвиток кожної особистості. При цьому обидва процеси мають закономірний характер.
4. Рушійною силою розвитку пізнання й особистості є суперечності.

5. Процес освіти має циклічний характер; у кожному циклі при переході від одного етапу до іншого діє закон заперечення заперечення.

При цьому необхідно враховувати й інші діалектичні закономірності, зв'язки та відносини. Крім того, в методологічному плані важливі такі положення теорії пізнання: 1) сутність суперечностей розкривається в боротьбі протилежностей; 2) взаємодія, конфлікт, боротьба протилежностей не статичні, а динамічні, такі, що розвиваються; 3) боротьба протилежностей виступає джерелом будь-якого розвитку; 4) вирішення одних суперечностей, здійснюване в боротьбі протилежностей, породжує нові об'єктивні суперечності [2].

В якості основної суперечності процесу навчання М. Данилов [5, с. 42], В. Загвязинський [6] та інші дослідники визначають суперечність між новими, більш високими вимогами, що ставляться до учня, і наявним у нього обсягом знань, рівнем сформованості вмінь і навичок.

На *другому (загальнонауковому) рівні* методологічними є знання, що відносяться до всіх або до широкого класу наук. Ці знання визначають наукові принципи діяльності у відповідних науках. На основі загальнонаукових понять формулюються методи та принципи, які забезпечують зв'язок філософської методології зі спеціальнонауковим знанням і його методами. До цього рівня належать знання про загальнонаукові методи емпіричного (спостереження, опис, вимірювання, експеримент) і теоретичного (абстрагування, ідеалізація, формалізація тощо) дослідження, а також загальні для емпіричного та теоретичного досліджень (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) [7, с. 10]. Загальнонауковими є також системний, алгоритмічний, системно-оптимізаційний, структурно-функціональний, кібернетичний, імовірнісний принципи і підходи, методи моделювання, формалізації та ін. Тут теж часто має місце змішування методологічних принципів, підходів і методів.

Стосовно загальнонаукових принципів і вимог до психолого-педагогічного дослідження в учених, що займаються методологією педагогіки, немає єдиних поглядів. Розглянемо систему принципів, подану В. Загвязинським [6, с. 40-49].

Основоположний принцип – принцип об'єктивності, який виражається в усебічному врахуванні чинників та умов, які породжують певне педагогічне явище, адекватності дослідницьких підходів і засобів; передбачає виключення суб'єктивізму, однобічності, упередженості в підборі й оцінюванні фактів.

Принцип сутнісного аналізу полягає в тому, що в ході дослідження необхідно співвіднести загальне, особливе й одиничне в педагогічному

явищі; виявити його внутрішню структуру; розкрити закони існування та функціонування явища; виявити чинники розвитку, можливості цілеспрямованої зміни. Це передбачає перехід від опису до пояснення, а далі до прогнозування розвитку досліджуваного явища або процесу.

Генетичний принцип означає, що вивчення фактів слід вести на основі аналізу умов їх виникнення, зміни одного рівня функціонування іншим. З ним пов'язаний принцип єдності логічного й історичного, який передбачає поєднання в кожному дослідженні вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язку об'єкта з його сучасним станом), а також перспектив розвитку. Звідси випливає вимога наступності, врахування накопиченого досвіду, традицій, досягнень у педагогічній науці й освіті.

Принцип концептуальної єдності зумовлює спільність прийнятого, визначеного та нового, невизначеного, змінного. Він означає, що дії дослідника повинні бути логічно пов'язані, несуперечливі.

Більшість учених визнає методологічною основою педагогічних досліджень теорію систем (системний підхід). На практиці це означає: визначення об'єкта дослідження як системи; виділення складових елементів цієї системи; окремий розгляд кожного елемента системи (особливості, функціонування); виділення та вивчення зв'язків і відносин між елементами освітньої системи; визначення сукупності принципів оптимальної організації та діяльності системи; аналіз раціональних методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує системний розвиток учнів; розгляд системи в розвитку та визначення найбільш доцільного напрямку цього процесу [2].

Принцип цілісності особливо важливий при вивченні складних об'єктів, у дослідженні яких виокремлюються окремі елементи, відносини, які піддаються аналізу. Робити це треба так, щоб не загубити з поля зору все явище, розуміючи, що рух, зміна будь-якого елемента підпорядковані закономірностям розвитку, руху, зміни цілого.

До загальнонаукового рівня стосовно педагогічних досліджень належать також психологічні теорії діяльності (асоціативно-рефлекторна, поетапного формування розумових дій, змістового узагальнення тощо). Часто дослідники відносять ці теорії до першого методологічного рівня. У цій статті, з огляду на обмежений обсяг, методологічних вимог на психологічному рівні методології не розглядатимемо.

До *третього (конкретно-наукового) рівня* методології відносять сукупність методів, принципів, знань, що належать до певної науки, у нашому випадку – педагогіки. Безперечно, методологічне значення мають

всі основні поняття, категорії дидактики (освіта, навчання, виховання, навчально-пізнавальна діяльність, мета навчання, методи навчання та ін.).

Б. Ліхачов звертав увагу на складність головних педагогічних категорій, недостатність методологічних, аналітичних та інтегративних досліджень, у яких педагогічні поняття були б представлені в чистому вигляді як абстрактне узагальнення, а потім вже в їх взаємодії та взаємозв'язку з категоріями суміжних наук. “Виходом із положення залишається постійна, систематична самоосвітня робота, розвиток у собі кожним педагогом-дослідником нездоланного прагнення до читання, особливо класичної, філософської, педагогічної та психологічної літератури, та вміння, долаючи шаблонність і відсталість буденної свідомості, розвивати в собі педагогічне мислення, здатність рахуватися з доводами розуму” [10, с. 15-16].

Вважаємо важливим у цьому зв'язку відзначити вагомий внесок у розвиток методології педагогічних досліджень академіка О. Новикова, який, виходячи з сучасного проектно-технологічного типу організаційної культури, з позицій системного аналізу вибудував методологію як єдине вчення про організацію діяльності. При цьому вчений визначив основні характеристики (особливості, принципи, умови, норми), логічну структуру діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, результат, форми, засоби, методи) і часову структуру процесу її здійснення [13, с. 617-618]. Методологію навчальної діяльності він розглядає за тією ж логікою, що й методологію інших видів діяльності (наукової, практичної, художньої, навчальної, ігрової).

На думку В. Попкова, А. Коржуєва, вчені-педагоги сьогодні сформували “*надпедагогічний*” конструкт, що містить проекцію загальнометодологічних (філософських) положень на термінологічний апарат, методи й інструментарій педагогічного дослідження, який є методологією педагогіки. Відповідно до сучасних уявлень, це наука про засади та структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи здобування педагогічних знань, відображення педагогічної дійсності, а також системи діяльності з одержання таких знань й обґрунтування дослідницьких програм, логіки і методів оцінювання якості результатів спеціально-наукових досліджень [8]. Методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання, процес його здобування, способи пояснення (створення концепції) та практичного застосування для перетворення або вдосконалення системи навчання та виховання [6, с. 40]. Якщо педагогіка є наукою про методи навчання, виховання й організації системи освіти, то методологія педагогіки – наука про самі ці методи, принципи їх конструювання та використання, специфіку застосування в певній

галузі [16, с. 35-36]. Методологія педагогіки включає: “1. Вчення про структуру та функції педагогічного знання. 2. Вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий сенс. 3. Вчення про логіку і методи педагогічного дослідження. 4. Вчення про способи використання отриманих знань для вдосконалення практики” [6, с. 40].

Систему конкретно-наукових (конкретно-методологічних) принципів (підходів) щодо педагогічних досліджень подає В. Сластьонін: цілісний, особистісний, діяльнісний, полісуб’єктний (діалогічний), культурологічний, технологічний, особистісно-творчий, етнопедагогічний, антропологічний [17, с. 91]. Сучасна науково-педагогічна думка активно розглядає також інтегративний, компетентнісний, синергетичний, технологічний, ресурсний підходи тощо.

***Четвертий (дисциплінарний) рівень*** включає конкретні внутрішньодисциплінарні методи, методики і техніки дослідження, що трактуються як методи, застосовувані в певній науковій дисципліні (галузі). Для педагогічних досліджень методи третьої та четвертої групи повністю або значною мірою співпадають.

До ***п’ятого (міждисциплінарного) рівня*** методології відносять групу міждисциплінарних методів, до якої входять синтетичні, інтегративні методики, що використовуються на перетині наукових дисциплін (наприклад, під час дослідження педагогіки й інформатики). Такі підходи притаманні сучасним науково-педагогічним дослідженням. Вони відображають інтегративні тенденції в розвитку науки та пов’язані з переносом моделей та ідей з однієї дисципліни до іншої. Вивчення за їхньою допомогою педагогічних об’єктів дає можливість отримати нове знання. До міждисциплінарного інструментарію належать наукознавчі, організаційні, історичні, інформаційні й інші підходи.

Отже, в найбільш загальному випадку методологічною основою вирішення проблем педагогічних досліджень на філософському і загальнонауковому рівнях виступають положення теорії пізнання, психології та теорії систем. На їх основі сформульовано низку підходів (інтегративний, компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, синергетичний, системний, технологічний, ресурсний тощо), які забезпечують результативність педагогічних досліджень різноманітних проблем освіти та з успіхом використовуються в більшості сучасних науково-педагогічних розвідок. На наступних методологічних рівнях визначальним елементом педагогічного дослідження є система закономірностей і принципів навчально-пізнаваль-

ної діяльності. При цьому педагогічні принципи, на які опирається дослідник, також доцільно чітко визначати за сферою дії, зокрема стосовно педагогіки професійної освіти: загальнодидактичні, професійного навчання та часткові принципи. Перші належать до конкретно-наукової (педагогічної) методології, другі – до методології дисципліни (теорії та методики професійної освіти), а останні – специфічні, виокремлені автором і стосуються вузької конкретної проблеми та предмета дослідження. На жаль, дуже часто молоді науковці не дотримуються цього правила, що призводить до порушення методологічної цілісності їхньої роботи та, як наслідок, концептуальних помилок.

Таким чином, методологія – це не механічне поєднання методів, прийомів, методик пізнання тощо, а логічно впорядкована система взаємозв'язку та взаємодії феноменів, які її формують. Питання методології психолого-педагогічних досліджень необхідно розглядати в руслі філософських основ методології наукового пізнання. Єдність та узгодженість певної сукупності методів, прийомів і методик пізнання та наукового пошуку, що входять у методологію, забезпечують прийняті в ній методологічні принципи – визначають установки дослідника щодо можливості, допустимості та доцільності застосування, використання конкретних методів і методик у науково-пізнавальній діяльності, а також оцінювання ступеня істинності отриманого знання (наукової інформації). Зазначимо, що, незважаючи на важливе місце методологічних підходів і принципів для побудови та використання методології, саме ця складова методології педагогічного дослідження сьогодні залишається недостатньо розробленою.

Вивчення освітніх систем і різноманітних педагогічних явищ і ситуацій на основі сучасного розуміння сутності наукової методології зумовлюють конкретні вимоги до цілісного методологічного аналізу проблеми педагогічного дослідження:

1. Підхід до проблеми, об'єкта і предмета педагогічного дослідження як до системи; розгляд її складових частин, компонентів, атрибутів.
2. Розкриття сутності, визначення й опис ознак, особливостей системи в цілому та всіх її складових на кожному рівні методології.
3. Виявлення та формулювання законів, принципів, обґрунтування педагогічних умов функціонування системи в цілому й усіх її складових на всіх рівнях методології.
4. Визначення, вибір комплексу методів, засобів, форм організації функціонування педагогічної системи та її частин, використовуючи знання про методи, засоби та форми на всіх рівнях методології [2].

5. Конкретизація методологічних принципів (підходів), що належать до методології педагогічного дослідження.

Доцільно зазначити, що в науково-педагогічній літературі приділяється достатня увага окремим методологічним проблемам, а саме: визначенню методів (прийомів, способів) наукового пізнання та їх цінності; відносності, допустимості, доцільності та істинності методу (прийому, способу); виявленню та співвідношенню компонентів, які формують поняття “методологія” (принципи, прийоми, способи, засоби, методи та методики наукового пізнання). Проте в контексті порушених у статті питань актуальними проблемами методології педагогічного дослідження також є: сутність, місце і значення методологічних принципів у педагогічній системі; уточнення змісту окремих методологічних принципів; співвідношення методології дослідження та її об’єкта (предмета); визначення методологічних напрямів у педагогічній науці та віднесення до них тієї чи іншої теорії; вплив методологічних основ дослідження на зміст і характер науково-педагогічних теорій; взаємовплив методологічних підходів і характер такого впливу; аналіз провідних методологічних напрямів у розвитку педагогічної науки тощо. Вирішення цих питань дозволить наблизити позиції науковців, а також педагогів-практиків, які займаються дослідженням, апробацією та впровадженням інноваційних педагогічних концепцій і технологій в усіх ланках освіти.

***Посилання:***

1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира : методол. проблемы / *А. Н. Аверьянов.* — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
2. *Беликов В. А.* Образование. Деятельность. Личность : монография [Электронный ресурс] / *В. А. Беликов.* — М. : Академия Естествознания, 2010. — 340 с. — Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/76>.
3. *Бондаревская Е. В.* Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / *Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич.* — М. ; Ростов-на-Дону : Творческий центр “Учитель”, 1999. — 560 с.
4. *Васянович Г.* Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / *Григорій Васянович* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 9—30.
5. *Данилов М. А.* Процесс обучения в советской школе / *М. А. Данилов.* — М. : Учпедгиз, 1960. — 299 с.
6. *Загвязинский В.* Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / *В. Загвязинский, Р. Атаханов.* — 2-е изд., стер. — М. : Изд. центр “Академия”, 2005. — 208 с.
7. *Зверева Н. М.* Методологическое знание в содержании образования / *Н. М. Зверева, А. А. Касьян* // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 9—12.
8. *Краевский В. В.* Методология педагогики : прошлое и настоящее / *В. В. Краевский* // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3—10.



9. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / *В. Г. Кремень*. — К. : Грамота, 2005. — 448 с.
10. *Лихачев Б. Т.* Методологические основы педагогики / *Б. Т. Лихачев* ; Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та воспитания и развития личности. — Самара : Изд-во СИУ, 1998. — 199 с.
11. Методологические проблемы современной науки / *Э. Г. Юдин*. — М. : Наука, 1978. — 391 с.
12. Новая философская энциклопедия : в 4 т. [Электронный ресурс] / Ин-т философии Российской акад. наук ; гл. ред. *В. С. Степин*. — М. : Мысль, 2000 — 2001. — Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
13. *Новиков А. М.* Методология / *А. М. Новиков, Д. А. Новиков*. — М. : СИНТЕГ, 2007. — 663 с.
14. Педагогика и логика : сборник / *Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая*. — М. : Касталь ; ТОО “Международ. журн. “Магистериум”, 1993. — 412, [3] с.
15. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. *Б. М. Бим-Бад*. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2008 — 528 с.
16. *Попков В. А.* Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / *В. А. Попков, А. В. Коржуев*. — М. : Академический Проект, 2004. — 432 с.
17. *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. завед., обуч. по напр. 050100 “Пед. образование” / *В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов* ; под ред. *В. А. Сластенина*. — 10-е изд., перераб. — М. : Академия, 2011. — 607, [1] с.
18. *Сухомлинська О. В.* Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / *О. В. Сухомлинська* // Шлях освіти. — 1999. — № 1 (11). — С. 41—45.
19. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. *Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев* и др. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.
20. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки : монография / *Э. Г. Юдин*. — М. : Наука, 1978. — 391 с.

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

1. *Aver'janov A. N.* Sistemnoe poznanie mira : metodol. problemy (System knowledge of the world: methodology of the problem). Moscow, 1985. 263 p.
2. *Belikov V. A.* Obrazovanie. Dejatel'nost'. Lichnost' : monografija (Education. Activities. Personality : Monograph [Electronic resource]. Moscow, 2010. 340 p. — Mode of access : <http://www.rae.ru/monographs/76>.
3. *Bondarevskaja E. V., Kul'nevich S. V.* Pedagogika : lichnost' v gumanisticheskikh teori-jah i sistemah vospitanija : ucheb. posobie (Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education : Textbook for teachers' college higher school students). Moscow; Rostov-on-Don, 1999. 560 p.
4. *Vasianovych H.* Metodolohichni konteksty pedahohichnoi nauky na suchasnomu etapi yii rozvytku (Methodological contexts of teaching science at the present stage of its development). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2013. № 3. P. 9—30.
5. *Danilov M. A.* Process obuchenija v sovetskoj shkole (The learning process in the Soviet school). Moscow, 1960. 299 p.
6. *Zagvjazinskij V., Atahanov R.* Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskikh issle-dovanij : uchebnoe posobie dlja stud. vysshih ped. ucheb. zaved. (Methodology and methods of psychological and educational research : Textbook for students of teacher's institutes). 2<sup>nd</sup> ed., Moscow, 2005. 208 p.

7. *Zvereva N. M., Kas'jan A. A.* Metodologicheskoe znanie v sodержanii obrazovaniya (Methodological knowledge in the content of education). // *Pedagogy*, 1993. № 1. P. 9—12.
8. *Kraevskij V. V.* Metodologiya pedagogiki : proshloe i nastojashhee (Methodology of pedagogy: Past and Present). // *Pedagogy*, 2002. № 1. P. 3—10.
9. *Kremen V. H.* Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty. (Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Implementation. Results). Kyiv, 2005. 448 p.
10. *Lihachev B. T.* Metodologicheskie osnovy pedagogiki (Methodological bases of pedagogy). Samara, 1998. 199 p.
11. *Judin Je. G.* Metodologicheskie problemy sovremennoj nauki (Methodological problems of modern science). Moscow, 1978. 391 p.
12. Novaja filosofskaja jenciklopedija : v 4 t. (The New Encyclopedia of Philosophy : in 4 volumes. [Electronic resource]. / Institute of Philosophy of the Russian Academy of Science; *V. S. Stepin* (editor-in-chief). Moscow, 2000-2001. — Mode of access : <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
13. *Novikov A. M., Novikov D. A.* Metodologiya (Methodology). Moscow, 2007. 663 p.
14. *Shhedrovickij G., Rozin V., Alekseev N., Nepomnjashhaja N.* Pedagogika i logika : sbornik (Pedagogy and logic : a collection). Moscow, 1993. 412 [3], p.
15. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' (Pedagogical Encyclopedic Dictionary). / Ed. by *B. M. Bim-Bad*. Moscow, 2008 528 p.
16. *Popkov V. A., Korzhuev A. V.* Teorija i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya : ucheb. posobie dlja sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Theory and practice of higher professional education : Manual for the system of additional pedagogical education). Moscow, 2004. 432 p.
17. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N.* Pedagogika : ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zaved., obuch. po napr. 050100 "Ped. obrazovanie" (Pedagogy : Textbook for students higher school studying at direction 050100 "Ped. Education". Moscow, 2011. 607, [1] p.
18. *Sukhomlynska O. V.* Kontseptualni zasady rozvytku istoryko-pedahohichnoi nauky v Ukraini (Conceptual framework for the development of historical and pedagogical science in Ukraine). // *Shliakh osvity* (The Way of Education), 1999, № 1 (11). P. 41—45.
19. *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar'* (Philosophical encyclopedic dictionary). / *Il'ichev L. F., Fedoseyev P. N.* et. al. (ed.). Moscow, 1983. 836 p.
20. *Judin Je. G.* Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti : metodologicheskie problemy sovremennoj nauki : monografija (Systematic approach and principle of activity : methodological problems of modern science : Monograph). Moscow, 1978. 391 p.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2014

**А. Литвин**

### **Методология в проекции педагогических исследований**

В статье проанализированы методологические основы научно-педагогического поиска, выявлены основные уровни методологии педагогических исследований, определены особенности соответствующих процедур научного познания. Методология – это не механическое сочетание методов, приемов, методик познания и т. д., а логически упорядоченная система взаимосвязи и взаимодействия феноменов, которые ее формируют. Методологию автор рассматривает как единое учение об организации деятельности, которое предусматривает распределение методов научного познания на пять основных уровней: философские, общенаучные, конкретно-научные, дисциплинарные, междисциплинарные. Вопросы методологии психолого-педагогических ис-

следований, по мнению автора, необходимо рассматривать в русле философских основ методологии научного познания. Методология педагогики – это наука о принципах и структуре педагогической теории, принципах, подходах и способах конструирования и использования методов обучения, воспитания и организации системы образования, создания концепций совершенствования образовательной действительности, а также поиска педагогических знаний, обоснования исследований, механизмов и методов оценки качества полученных результатов.

**Ключевые слова:** методология, педагогические исследования, педагогическая наука, научное познание, методологические принципы.

*A. Lytvyn*

### **Methodology for Projection of Pedagogical Researches**

The author analyses methodological requirements for pedagogical researches, leading methodological approaches of pedagogy development and the levels and specificity of the procedures of scientific cognition. Methodology is not a mechanical combination of methods and techniques of knowledge and so on, but a logically ordered system of relationships and interaction of phenomena that shape it. The author considers methodology as a doctrine of the activities' organization which envisages the distribution of scientific knowledge methods into five main levels: philosophical, general scientific, concrete scientific, disciplinary, interdisciplinary ones. Methodological issues of psychological and educational research, in the author's opinion, should be considered according to the philosophical foundations of the methodology of scientific cognition. The methodology of pedagogy is a science of the principles and structure of educational theory, principles, approaches and methods of construction and the use of methods of training and the education system organization, of the creation of the concepts of the educational reality improving, as well as the search of pedagogical knowledge, research studies, tools and methods to assess the quality of the received results.

**Key words:** methodology, pedagogical research, pedagogy, scientific cognition, methodological principles.

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

УДК 37.013

*Василь Онищенко*

## **ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І МИСТЕЦТВО У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ**

Педагогіка як наука і мистецтво є неосяжною системою розгалуженого знання про виховання-освіту-навчання людей, а отже, системою одного з різновидів людського знання. Знання людей про навколишній світ і про самих себе – це, насамперед, численні тексти міфології, релігій, філософії, науки, а також неформалізовані буденні знання всіх народів і поколінь. У всіх цих системах містяться знання емпіричні, раціональні та містичні (зокрема богоодкровенні). При цьому смислова (сутнісно значуща) складова людського знання і пізнання, тобто когнітивно-семантична складова, є континуальною, а тексти різних видів – семіотичними, а відтак дискретними за своєю гносеологічною сутністю. Безмежний континуум смислів досягається континуальним (раціональним та інтуїтивним) мисленням людини як богоподібною істотою і відповідно відображається на дискретних когнітивних (знанневих) структурах численних носіїв інформації.

Сучасна педагогіка має відповідати на питання: чому і для чого людина виховується і навчається, яке значення мають для неї її природно-космічні, біологічні, психологічні та ноологічні виміри. Сфера досягнення і з'ясування педагогічної проблематики виходить за межі інших форм людського пізнання і мислення, охоплюючи ціннісно-смисловий універсум (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Мета статті – обґрунтувати сутність педагогіки як науки і мистецтва у контексті фундаментальних педагогічних теорій.

Основоположною категоріальною структурою педагогіки як науки і мистецтва є тріада “виховання – освіта – навчання”. На фундаментальність цієї тріади, її всеохопність постійно звертав увагу академік М. Ярмаченко. Педагогічна антропологія, педагогічна теорія і практика широко використовують й інші категорії та поняття з близьких і споріднених наук (філософія, психологія, етика, естетика, логіка та ін.). “Такі поняття й категорії, – зазначав М. Ярмаченко, – як формування, розвиток, діяльність, спостереження, узагальнення, запам'ятовування, відтворення, гуманізація, гуманітаризація, спадковість, колективізм, індивідуалізм, егоїзм, егоцентризм, віра, совість, надія, честь, гідність, інтелігент-

ність, інтелектуальність тощо так органічно зливаються з педагогікою, що ми нерідко сприймаємо їх за власне педагогічні поняття й категорії. Всі вони в кінцевому підсумку збагачують основні педагогічні категорії (тобто “виховання”, “освіта”, “навчання” – В. О.), наповнюють їх конкретним змістом і значенням” [12, с. 11].

Педагогіка як наука і мистецтво концентрує в собі взаємозв’язок і взаємозалежність педагогічно значущих результатів інших гуманітарних наук і філософсько-методологічних підходів до розуміння сутності людини і смислу її життя-пізнання. Наприклад, педагогічна антропологія у своєму цілісному семантичному полі просвітлює інші теоретико-педагогічні системи, зокрема такі фундаментальні педагогічні теорії (ФПТ), як педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика та ін. Тематика педагогічної антропології та інших ФПТ не вміщується, наприклад, у структуру загальної психології, зокрема педагогічної психології.

Адекватно описати на принципово теоретичному рівні ЦСУ педагогіки – завдання надзвичайно складне і багатоаспектне. Адже відомо, що педагогічна навчально-виховна, культурно-освітня і професійно-навчальна діяльність соціумів є поліфункціональною, полівалентною – з одного боку, а з другого – істотно монадною, персоналістичною, особистісно орієнтованою і спрямованою на здійснення тілесно-душевно-духовного розвитку окремо взятої людини від дитячого віку до зрілого професіонала – активного учасника духовно-практичного освоєння світу людьми. Це означає, що педагогіка є, насамперед, антропоцентричною наукою і практикою, наукою і мистецтвом самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення людини як богоподібної істоти. Ця ситуація адекватно тематизується і концептуалізується у контексті педагогічної антропології як фундаментальної педагогічної теорії.

Кожна фундаментальна педагогічна теорія є фундаментальною науковою теорією (ФНТ). ФНТ – це найбільш зріла, досконала і розвинута форма наукового знання і пізнання. ФНТ володіє основоположними ідеями, поняттями, категоріями, категоріальними структурами і принципами. Вона є формою достовірного знання. ФНТ відрізняється від будь-яких інших форм представлення наукового знання багатьма ознаками, насамперед, будовою і своїми функціями. Характерними для структури ФНТ є те, що всі її твердження і поняття поділяються на дві групи. Перша, невелика за об’ємом, охоплює сукупність вихідних ідей, понять і тверджень, що лежать в основі ФНТ і формують фундаментальні властивості об’єктів теорії та закономірності динамі-

ки їх функціонування або розвитку (розгортання). До вихідних тверджень відносяться основоположні ідеї, категорії, постулати (аксіоми) і принципи. Друга група складається з сукупності понять і тверджень, що з тією чи іншою логічною необхідністю впливають з основоположних ідей і її вихідних понять (категорій), постулатів і принципів.

Кожна ФНТ, зокрема ФПТ, виконує такі основні логіко-гносеологічні функції: пізнавально-пояснювальну, герменевтичну й евристично-прогностичну. Справжня ФНТ виступає як засіб і метод організації та інтеграції всього того емпіричного і теоретичного знання, що відноситься до її предметної галузі (до певного кола явищ, що попадають у сферу компетентності цієї теорії). Так, наприклад, педагогічна етика як ФПТ має органічно систематизувати все те, що відноситься до сфери морального, зокрема, морально-духовного, виховання особистості, тобто до її розвитку і становлення як людини моральної.

Синтезовані нами фундаментальні педагогічні теорії [9] конституують теоретичну педагогіку, яка останнім часом інтенсивно розвивається у нашій країні, зокрема в системі Національної академії педагогічних наук України.

Досвід філософсько-педагогічних досліджень свідчить про те, що теоретико-методологічне осмислення сучасного розвитку науково-педагогічного знання базується на творчому взаємозв'язку філософії та педагогіки. Вказаний розвиток стає можливим лише у процесі категоріально-концептуального і категоріально-структурного синтезу конкретно-наукового знання загалом і педагогічного зокрема. У найзагальнішому випадку такий синтез визначає когнітивну багатоманітність у культурно-освітньому просторі науки. Категоріально-структурний синтез у своєму ідеальному результаті веде до створення нових концепцій і теорій, зокрема до ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій [6].

Сучасний розвиток філософсько-педагогічної думки з її культурологічними, психологічними і ноологічними підходами дозволяє глибше проникнути у сутність-явище-форму тріади “виховання – освіта – навчання”, розглядаючи феномени освіти і виховання з боку їх доленосного значення для людини. Можливості освіти зумовлюються навчанням і вихованням людської особистості як духовної істоти. Ноологічний підхід до виховання й освіти дає можливість конституювати духовно-розумний, морально-духовний та естетично-духовний образ людини. Комплексний підхід до освіти і виховання передбачає визначення їх онтологічного (буттєвого), аксіологічного (ціннісно-сислового) й епістемологічного (когнітивно-

герменевтичного) й інших вимірів. Сучасна освіта і виховання спрямовуються на випереджаючий розвиток людської особистості.

У нашому дослідженні ціннісно-сислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва домінантною є ноологічна християнсько-духовна освітня парадигма, яка обґрунтовується тисячолітньою вітчизняною історією, концептуалізується і тематизується на основі ноологічних (духовно-розумних, морально-духовних і духовно-естетичних) засадах Істини, Блага, Краси [1–2; 5–9].

Споконвічними передумовами будь-яких можливостей виховання-освіти-навчання були саме духовно-розумні, морально-духовні й духовно-естетичні передумови. На їх основі розкриваються сутності буття людини, її життя-пізнання на Землі, смисл і призначення цього життя тощо. Ноологічна парадигма виховання-освіти-навчання людини передбачає розуміння її як образу і подоби Божої, як триєдиної істоти – духа-душі-тіла. Оскільки педагогіка часто є безсилою перед філософським плюралізмом, то із множинності філософських, філософсько-світоглядних і релігійних поглядів і концепцій для з'ясування сутності ціннісно-сислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва ми вибираємо християнський підхід, християнське розуміння людини. Цей за своєю суттю ноологічний підхід активно обговорюється в сучасній вітчизняній науково-педагогічній літературі. І справді, саме християнське вчення про людину – це цілісний комплекс понять і уявлень про неї у всій її тотальності. Тобто це одночасне бачення людини в її походженні, сутності, бутті, житті-пізнанні та призначенні. І стосовно такого християнсько-філософського і ноологічного осмислення всієї проблематики людського життя на Землі та сутності людини всі інші погляди на неї (конкретно-науковий, прагматичний, етичний, естетичний тощо) мають обмежений (частковий), а тому й неістинний характер.

У контексті християнсько-філософської ноології [8] і філософсько-педагогічної ноології [7], виходячи із засад християнського віровчення і християнської антропології, людина визначається як образ і подоба Божа, призначення якої на Землі полягає в тому, щоб пройти школу земного життя-пізнання, істотним компонентом якої виступає правильно зорієнтована й організована система освіти як державна і соціальна інституції. Освіта в цьому ноологічно-онтологічному ракурсі є тією передумовою становлення і розвитку людської особистості, яка має бути доступною всім членам людської спільності. Це добре розумів великий гуманіст і філософ М. Шелер, який часто говорив своїм студентам: “Вивчайте життя тварин, і ви зрозумієте, як важко бути людиною” [11, с. 27]. Тому що людина не є річчю серед речей. Людина – це вічна потенція, вічна можли-

вість, у кожний момент часу вільно здійснювана гуманізація. Освіта, за М. Шелером, – це не “навчальна підготовка до чогось”, до професії, спеціальності, до будь-якого роду виробництва, а тим більше освіта існує не заради такої навчальної підготовки. Навпаки, будь-яка навчальна підготовка “до чогось там” існує для освіти, позбавленої зовнішніх “цілей” – для самої богоподібно сформованої людини [11, с. 31-32].

Глибинну екзистенціальну і духовну сутність пізнання і пізнаючої людини можна виразити в ноологічних категоріях і категоріальних структурах. Людина первісно включена в буття-пізнання, у божественну, надприродну духовність і сама є буттям-пізнанням, яке пізнає саме себе. Пізнання здійснюється душевно-духовними істотами в їх існуванні-екзистенції-трансценденції, стаючи внутрішньою подією в бутті, зміною буття, становленням нового буття. Пізнання, наголошував М. Бердяєв, є внутрішнім світлом у бутті, духовною активністю в бутті-пізнанні. Через свою ноосферу за допомогою цілісної ноологічної тріади “раціональність – етичність – естетичність” ми пізнаємо природний і надприродний виміри життя. У самих собі ми відкриваємо ноологічний вимір нашого життя-пізнання, який є непрозорим за предметно-речовими настановами і підставами нашої раціональної природної свідомості, нашої природної біологічної данності.

Людина вкорінена як у світі природи (біосфері Землі, Сонячної Системи, Галактики, Всесвіту), так і у сфері невидимого, небесного, у сфері Духа. Звідси виникає імператив тріадної активності людини – активності природо-, людино- і богопізнання. І завданням філософії та педагогіки в усі часи людської історії було створення універсальних концептуальних засобів самоусвідомлення людиною самої себе, свого місця у світі природи (Космосу) і свого призначення у земному житті-пізнанні. Так виникла філософська проблематика світовідчуття, світосприйняття і світорозуміння. Ця тріада реалізується тілесно-духовно-душевними здатностями людини. У цій тріаді світорозуміння виступає міровизначенням (композицією, золотою серединою) світовідчуття і світосприйняття. Це філософська, ноологічна світоглядна тріада. У світовідчутті світ репрезентується своїми найзагальнішими предметно-речовими ознаками, які людина розрізняє (пізнає) своєю чуттєво-емоційною сферою за допомогою різних фізичних полів: електромагнітного, пружного, гравітаційного та ін. Тут працюють наші органи зору, слуху, нюху, дотику та ін.

Далі світ постає перед людиною у сприйнятті як предметно-речова дійсність, певним чином зорганізована, впорядкована, структурована. Тут задіяні різноманітні знання просторово-часової визначеності та скі-



нченності речей і явищ світу та їх якісно-кількісної вимірності та мінливості. У світосприйнятті формується певний цілісний образ світу природи і суспільства. У ноосфері людини світосприйняття реалізується на тілесно-душевному і душевно-духовному рівнях. Але це недостатньо конкретне ноосферне утворення, яке не надає людині належних мотивів та орієнтирів вибору в різноманітних життєвих ситуаціях.

Синтезом світовідчуття і світосприйняття виступає світорозуміння. При цьому образ світу набуває рис різних картин: художньої, міфологічної, релігійної, наукової. Категорія “світорозуміння” характеризується певною системою пояснення: пояснення походження світу, способів його існування, його майбутньої долі та багато інших аспектів.

Із різних варіантів світорозуміння найбільш важливими для новітньої європейської культури були і залишаються християнсько-філософське і науково-раціоналістичне. Синтез цих підходів і світорозумінь є одним із важливих завдань християнсько-філософської ноології як узагальненої епістемології – теорії природо-, людино- і богопізнання та християнської педагогіки.

Християнсько-філософське епістемологічне вчення про духовне життя і духовне пізнання різко відрізняється за своїм концептуальним характером від усіх інших етико-психологічних і філософських вчень про людину. Ноологія ґрунтується на духовному досвіді, на Одкровенні Божому. А духовний досвід не є досвідом психологічним, душевно-тілесним досвідом, соціально-психологічним. Ноологічна філософія розглядає людину як мікрокосмос, у якому розкривається цілий Всесвіт. Для людини як образу і подоби Божої, не існує трансцендентних меж, які відокремлюють її від Бога, від Благодаті Христової та світу духовного. Духовна людська особистість є творчо-вольовою і смислотворчою. Природа людської особистості динамічна. Особистість є, насамперед, якісно своєрідною, духовно-енергетичною, центром творчої енергії, центром віри-совісті-волі, уяви-інтуїції-розуму, любові-радості-надії. Буття особистості зовсім не означає принципової відокремленості її від світу і Бога. Надособистісне у нашій ноосфері не заперечує особистості, а конститує її та утворює.

Духовне життя-пізнання виходить за межі простору і часу, за межі матеріально-фізичного, інформаційно-енергетичних проявів природного і соціального світів. Але це зовсім не означає, що духовне життя передбачає відлучення від життя світу природного чи соціального. Це життя не є реальністю, що існує лише поряд чи паралельно з реальністю матеріальною чи біологічною. Духовне життя (духовно-розумне,

морально-духовне, духовно-естетичне) – це опанування і розуміння всієї реальності – природної та надприродної. Дух не виступає як протилежність плоті, тілесності, тому що тілесність стає втіленням, реалізацією духовно-пізнавального, духовно-творчого, творчо-вольового начал у житті людини. Сама матерія, матеріально організована Богом-Творцем тканина Всесвіту є лише проявом безмежних внутрішніх станів і процесів духовних світів міриад духовних істот, що творяться Абсолютною Божою Волею, Уявою, Божою Премудрістю і Благістю. У духовних світах здійснюється містерія (безмежна таємниця) Космічного життя.

Духовне життя пізнається не у психологічному дослідженні душевних і розумових процесів. Психологія не є наукою про дух людини. Такою наукою про дух людини, її духовність, духовне життя і пізнання виступає християнсько-філософська ноологія [8], яка досліджує всіма можливими теоретико-методологічними, філософськими, філософсько-богословськими засобами сутність триєдності людини як духа, душі та тіла, образу і подоби Божої. І виявляється, що більша частина наших психологічних феноменів і процесів мають бути віднесені до сутностей нашого природного виміру, нашої вкоріненості у природному, земному світі гріхопадіння, тобто до сутностей нашого земного життя. Ці життєві процеси – матеріально-фізичні, фізіологічні, психологічні, інформаційно-енергетичні – пов'язані з даним нам матеріальним, природним світом і здійснюються у просторі та часі.

У наш час спостерігається надзвичайна експлуатація зовнішньої та внутрішньої природи людини. При цьому людина збіднює себе біологічно (хворіє), порушуючи гармонію між тілесним і душевним, між душевним і духовним, тобто між природними та духовними вимірами людського буття, зміст яких можна з'ясувати в метаантропологічних і ноологічних дослідженнях.

Християнсько-філософська ноологія [1; 8] вчить про раціонально-етично-естетичну свідомість, наголошує на надприродній складовій людини як образу і подоби Божої. Заперечення цієї надприродної (духовної) складової у ХХ ст. стало катастрофічним. Раціонально-етично-естетична свідомість визначає напрям духовного розвитку людини. Цей розвиток стає можливим за наявності тілесно-душевно-духовної сензитивності, тобто емоційно-вольової, морально-духовної та духовно-естетичної чуттєвості, яка має свої особливості у різні вікові періоди росту дитини і молодшої людини. Навчально-виховний процес має враховувати ці особливості. Бо у житті дитини є етапи, коли вона буває особливо сприятливою до тих чи інших навчально-

виховних впливів і процесів. І якщо пропустити відповідні етапи, то можливості належного виховання-навчання назавжди втрачаються.

У контексті сучасної науково-педагогічної творчості, що спрямовується до категоріально-структурного синтезу наукових теорій і концептуальної інтеграції наукового знання, розробляється низка фундаментальних педагогічних теорій [9]. Лише синтез, котрий спирається на смислотворчі, інтуїтивно задані категоріальні та концептуальні матриці формування знання, породжує нову Якість і нове Розуміння та розкриває таємниці наукової творчості. Такий синтез не є простою інтеграцією знання, а тому неприпустимим слід вважати зведення проблем синтезу до проблем інтеграції, яке спостерігається у педагогічній літературі.

Синтез і формотворення (у семантичному розумінні) нових систем знання, а також категоріально-концептуальна визначеність об'єктів теоретичного рівня дослідження реалізується через систему епістемологічних засобів (експлікації, об'єктивації та ряд інших). Як відомо, вже Гегель звернув увагу на системний характер розвиненої синтетичної науки, спрямувавши тим самим проблему синтезу знання на категоріально-структурний і категоріально-концептуальний теоретичні рівні. Гегель осмислив природу філософських категорій як ступенів мислення і пізнання, як стислих форм діалектичного осягнення істини.

Розвиток науки – це перманентне зростання її змістового і сутнісного потенціалу: категоріального, інструментального і фактологічного. Наукове знання зростає шляхом розгортання пізнавальних форм, проходячи стадії синкретизму, первісних моделей та окремих (спеціальних) теорій, зокрема фундаментальних наукових теорій. Наукове знання зростає через створення спеціальної лексики (термінології), через пошуки адекватних інтерпретацій, введення ідеалізацій, оформлення концептуального простору знання і здійснення інтенсивної формалізації. Наукова творчість загалом, а тим більше в галузі гуманітарного знання, є істотною мірою словотворчості – оновленням мови науки і збагаченням природної мови.

Сучасна освіта здійснюється в умовах становлення постнекласичної науки, а ми є свідками змін основ наукової методології, осмислення науково-технічного прогресу, принципів людино-, природо- і богопізнання. У контексті загального сучасного постіндустріального розвитку культури та цивілізації відбуваються реальні зміни у статусі наукового, філософського, релігійного та педагогічного знання і пізнання. Змінюються філософсько-педагогічні трансформації здобутого знання для навчально-виховної практики. Змінюються гуманістичні оцінки раціоналізованого й алгоритмізованого знання. Звертається серйозна увага на

морально-духовні та духовно-естетичні виміри знання та пізнання. У цьому широкому контексті культурно-освітньої діяльності ускладнюється творчий синтез наукових знань, який стає провідною філософсько-методологічною закономірністю сучасного стану науки загалом і педагогіки зокрема. Фундаменталізуються нові галузі педагогіки, що претендують на роль самостійних наукових теорій.

Із контексту ціннісно-смиислового універсуму сучасної педагогіки як науки і мистецтва, із найрізноманітніших систем педагогічного знання ми виокремлюємо лише такі фундаментальні педагогічні теорії, які або вже є найбільш зрілими, доскональними і розвиненими системами знання, або ж можуть бути розгорнуті як ФПТ. Сюди відносяться: педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія, педагогічна когнітологія, педагогічна герменевтика, педагогічна акмеологія та педагогічна ноетика [6].

У наш час спостерігається світова тенденція зміни основних парадигм виховання-освіти-навчання. Це означає, що необхідна генерація і розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості категорій і категоріальних структур філософсько-педагогічної ноології спроможні тематизувати і концептуалізувати такі ФПТ, які будуть здатні сприяти організації системи виховання-освіти-навчання особистісно зорієнтованого цілеспрямування. У цих теоріях має розкриватися багатовимірне взаємодія між суб'єктом навчання і навчально-виховною системою, покликаною забезпечити формування у суб'єкта (учня, студента, молодого людини) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психофізичних, психологічних професійних новоутворень. Сукупність таких дидактичних культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає концептуальну модель підготовки майбутнього спеціаліста і громадянина суспільства.

Теоретико-методологічні та логіко-гносеологічні проблеми сучасної дидактики можна окреслити в ціннісно-смисловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів узагальненої дидактики.

Як уже зазначалося вище, основоположною категоріальною структурою (педагогічної науки) є тріада “виховання – освіта – навчання”. У цій

тріаді складова “освіта” є композицією (міровизначенням) “виховання” і “навчання”. Освіта як фундаментальна категорія педагогіки може бути з’ясована в системі ноологічних категорій і категоріальних структур у всій своїй онтологічній, епістемологічній і аксіологічній повноті. Наприклад, освіта як сутність-явище-форма є багатовимірною. Існують різноманітні форми освіти: початкова, середня, вища; різні види професійної освіти. Освіта виступає як явище, як динамічний процес засвоєння систематизованих і несистематизованих знань і формування на їх основі світогляду і відповідного професіоналізму. Освіта є також ноологічним процесом розвитку духовно-пізнавальних здатностей і сил людини (уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії, мислення, мови, пам’яті та ін.). Освіту розуміють також як психологічний процес оволодіння уміннями і навичками практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань. Крім цього, у класичному визначенні цієї категорії наголошується: “Термін “освіта” вживається для означення не тільки процесу розумового виховання і підготовки до виконання тих чи інших суспільних функцій, а й результату цього процесу, тобто досягнутого рівня освіченості, ступеня озброєності знаннями, вміннями і навичками, а також характеру освіченості (наприклад, коли говориться: має восьмирічну, повну середню чи вищу, загальну чи професійну освіту” [10, с. 11].

Отже, освіта є невід’ємною складовою тріади “виховання – освіта – навчання”. Це означає, що всі риси й ознаки виховання і навчання як соціального, психологічного і ноологічного явища характеризують і освіту. Виховання-освіта-навчання людини є предметом різних гуманітарно-суспільних наук. Педагогіка досліджує цю тріаду, насамперед, у її процесуальному виявленні. Враховуючи специфічні (соціальні, психологічні, ноологічні та ін.) особливості навчання-освіти-виховання, ми можемо окреслити цю категоріальну структуру як процес соціального духовно-культурного становлення і розвитку людської особистості. Цей навчально-освітньо-виховний процес є складною структурою різноманітних способів педагогічного керування розвитком людини, який спрямовується зовнішніми і внутрішніми зусиллями, особистісною творчо-вольовою і смислотворчою активністю й тілесно-душевно-духовною самоактуалізацією і самореалізацією.

У соціальному вияві цей надскладний ціннісно-смісловий педагогічний процес не може бути ізольованим від навчально-виховного впливу існуючого мовно-інформаційного середовища, від впливу обставин діючого соціуму, політичного ладу, національної культури, соціально-економічних умов, народних звичаїв і традицій, навколишньої природи, всієї багатоманітної структури реального земного життя людей.

Комплексний підхід до освіти передбачає визначення її онтологічного (буттєвого), аксіологічного (ціннісно-сміслового) й епістемологічного (когнітивно-герменевтичного) вимірів. Сучасна освіта спрямовується на випереджальний розвиток людини.

Філософсько-педагогічна ноологія звертає нашу увагу на те, що існують реальні можливості зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, переведення акценту зі знань спеціаліста на його людські духовно-розумні, морально-духовні та духовно-естетичні якості. Причому ці ноологічні якості одночасно є метою і засобами підготовки людини до майбутньої професійної діяльності. Особливої важливості набувають особистісні творчо-вольові, смислотворчі якості людини, які не лише визначають її суто професійні характеристики, а й спосіб мислення, пізнання-розуміння-знання, рівень її духовної культури та загальний інтелектуальний розвиток.

Освіта як навчально-виховний процес реалізується в результаті зустрічі-спілкування-одкровення того, хто вчить (учителя), і того, хто навчається (учня, студента). Ціллю освіти є оволодіння учнями певною системою знань, практичними вміннями і навичками. У процесі освіти здійснюється також розвиток духовно-пізнавальних здатностей людини. Численні системи освіти і виховання за своєю ноологічною сутністю є цілеспрямованими, соціально зорієнтованими дидактичними структурами, котрі скеровані на одержання запланованого результату – цілі навчання. І хоча цілі освіти змінюються залежно від епохи, ідеологічних і національних особливостей, соціальних умов та ін., незмінними (інваріантними) залишаються її онтологічні, аксіологічні й епістемологічні виміри.

Отже, предметним полем педагогічної науки є культурно-освітня діяльність суспільства і людських спільнот. Інваріантними залишаються навчально-виховні та дидактичні передумови зустрічі-одкровення-спілкування учителя й учня. Більше того, предметом і засобами всіх суб'єктів культурно-освітньої діяльності були і залишаються духовно-пізнавальні, духовно-розумні, творчо-вольові, смислотворчі, морально-духовні та духовно-естетичні здатності людини. Дидактичний (навчально-виховний) процес завжди був і залишається творчо-вольовою, духовною культурно-освітньою діяльністю. І якщо є вічні питання філософії, то є і вічні (завжди актуальні) питання і проблеми педагогіки як науки і мистецтва.

У контексті тематики даної статті слід детальніше зупинитися на проблематиці дидактики, сучасне визначення якої є таким: “Дидактика – частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання у процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст

освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання” [4, с. 88].

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

Теоретико-методологічні проблеми сучасної дидактики ефективно окреслюються в ціннісно-смысловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів дидактики. З іншого боку, в контексті філософсько-педагогічної ноології ми стверджуємо фундаментальний персоналістичний аспект дидактики. Усі згадані вище аспекти дидактики взаємопов’язані між собою і взаємодоповнюють один одного. Так наприклад, взаємозв’язок аксіології та когнітології в zasadничує центральну проблему дидактики – проблему ноологічного перетворення знань у переконання. Дійсно, засвоєні та засвоювані системи знань опосередковуються (модулюються) тими чи іншими морально-духовними, духовно-естетичними імперативами, установками та ціннісними орієнтаціями.

Персоналістичний аспект дидактики акцентує нашу увагу на становленні та розвитку учня (дитини, підлітка, юнака). Це вимагає, своєю чергою, переосмислення традиційного структурування змісту навчання (когнітологічний аспект дидактики). Переорієнтація мети навчання та виховання, перебудова класичних форм презентації знання, форм викладання й учіння, розвиток духовно-пізнавальної активності та морально-духовної культури учнів суттєво змінюють традиційну систему навчання і виховання, його зміст, методи та форми організації. Все це вимагає розробки фундаментальних категоріальних матриць (сіток) сучасної дидактики, зокрема її основоположних понять, принципів і закономірностей.

Закони дидактики виражають суттєві, стійкі, інваріантні, необхідні зв’язки у структурі культурно-освітньої діяльності. Тут ми стикаємося зі складним переплетінням найрізноманітніших суб’єктивних та об’єктивних факторів (ноологічних, анропологічних, психологічних, соціальних, національних, історичних тощо). Ця багатофакторність і багатофункціональність навчально-виховного процесу вимагає виокремлення і концептуалізації низки теоретико-методологічних аспек-

тів узагальненої дидактики, серед яких найголовнішими є такі: онтологічний, аксіологічний, епістемологічний, формально-логічний, соціологічний, системно-структурний, мовно-інформаційний, психофізичний, психологічний, ноологічний та ін.

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

Епістемологічний аспект педагогіки розкривається у трьох фундаментальних педагогічних теоріях (педагогічній когнітології, педагогічній герменевтиці та педагогічній ноетиці).

Онтологічний аспект педагогіки тематизується і концептуалізується педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною естетикою, педагогічною етикою та педагогічною акмеологією.

Класична дидактика виконує такі основні функції: розвивальну, освітню та виховну. Дидактичне діяння означених вище функцій спрямовується на дух, душу і тіло людини. Їх взаємодія реалізується в ноосфері людини – сфері духа. Тут здійснюються всі педагогічні функції навчання-освіти-виховання молоді людини. З іншого боку, можна виокремити семантико-герменевтичний аспект сучасної узагальненої дидактики [2].

Як зазначалося вище, філософсько-педагогічна ноологія дозволяє здійснити гармонійне суміщення (в єдиному семантичному полі) категоріальних структур філософії (онтології, феноменології, епістемології, аксіології, герменевтики), антропології, психології, педагогіки й інших дисциплін із метою досягнення ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій, які, своєю чергою, дозволяють формувати основоположні принципи і поняття узагальненої ноологічної дидактики – цілісної теорії навчання-освіти-виховання.



Педагогіка, зокрема педагогічна антропологія як одна з фундаментальних педагогічних теорій, має відповідати на питання: чому і для чого людина виховується і навчається та яке значення мають для неї її природно-космічні, біологічні, психологічні та ноологічні виміри? Сфера осягнення і з'ясування педагогічної проблематики виходить за межі інших форм людського пізнання і мислення, охоплюючи ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва.

Педагогічна антропологія ставить своїм завданням дослідження не кількісних фактологічних чинників, а якісних інтегративних імперативів, що стосуються розуміння людини як суб'єкта навчально-виховного впливу і діяння. А тому педагогічна антропологія тематизує психологічні, етичні, естетичні, герменевтичні й інші дослідження людини у ракурсі її виховання-освіти-навчання та розвитку навчально-виховного процесу в аспекті його сутності-явища-форми.

Семантико-герменевтичний дискурс щодо концептуалізації та формалізації педагогіки як науки і мистецтва неможливий без філософсько-методологічних орієнтирів сучасної філософії освіти, зокрема її онтології, епістемології й аксіології. Наприклад, онтологія освіти, точніше ноологічно-онтологічний вимір освіти, виражає прояви душевно-духовного людського буття, нашого життя-пізнання у духовно-практичному освоєнні світу людиною. Освіта тут оцінюється як особлива сфера духовної людської буттєвості, людської творчо-пізнавальної та смислотворчої життєдіяльності. У цьому контексті освіта розглядається як дещо ідеальне, котре виступає, насамперед, як індивідуальна самотутня форма, образ, ритміка, в межах яких і сумірно з якими здійснюється вільна творчо-вольова і смислотворчо-пізнавальна діяльність людини. Тут, як стверджує М. Шелер, “освіта є категорія буття, а не знання і переживання. Освіта – це відкарбована форма, образ сукупного людського буття; але це форма не матеріальної речовини, як це має місце в скульптурі чи картині, відкарбування, оформлення живої цілісності в формі часу як цілісності, що складається цілковито із серії послідовностей, із протікання процесів, із актів” [11, с. 21].

Для адекватного з'ясування цієї онтології освіти необхідно залучити розгалужений тріадно-категоріальний лад християнсько-філософської ноології з таким спектром гармонійних тріадних категоріальних структур, як “дух – душа – тіло”, “існування – екзистенція – трансценденція”, “імпресія – рефлексія – експресія” та ряд інших. Тут ми маємо справу з ноосферним мікрокосмосом людини, з людською особистістю. Онтологія освіти має з'ясувати, як маніфестується і реалізу-

ється індивідуальне (монадне) буття, життя-пізнання в структурі ціннісно-сміслового універсуму буття і мислення. Цей монадний ноосферний універсум, зосереджений у кожній окремій індивідуальній людській особистості, і є універсумом освіти в її ноологічно-онтологічному вимірі. А тому онтологічна відповідь на питання про сутність освіти зводиться до відповіді на питання про сутність людини, її призначення, суть і цінність її земного життя-пізнання. І цілком природно, за М. Шелером, що перше визначення сутності освіти випливає з ідеї людини як мікрокосмосу, індивідуально-особистісного духовного центру [11, с. 22]. Друге ж визначення освіти, за М. Шелером, таке: освіта – це становлення людини, це досвід постійної самоактуалізації та самореалізації особистості.

Шелерівська онтологія освіти знаходить своє органічне узагальнення в контексті філософсько-педагогічної ноології [7], тому що освіта в її ноологічному (духовно-розумному, боголюдському) вимірі є навчально-виховним процесом одухотворення людської особистості, людського монадного буття. Така освіта передбачає той чи інший виховний ідеал, ті чи інші парадигми духовності та духовного зростання. Ці питання (виховного ідеалу освіти, її цінності та значущості) розглядаються в контексті такої ФПТ, як педагогічна аксіологія. Освіта спрямовується на досягнення того, чого ще немає, що має реалізуватися. Тобто освіта має справу з тим, що існує як актуально, так і потенційно, зі становленням духовно-розумної, творчо-вольової особистості. Динаміка духовного становлення особистості діалектично пов'язана з динамікою духовно-практичного освоєння світу людиною через пізнавальне, комунікативне і ціннісно орієнтоване ставлення людини до себе, до інших людей, до навколишнього середовища, до історії своєї батьківщини, до історії людства і, врешті-решт, до Бога. Все це визначає істотні характеристики онтології людського буття, свідомості та мислення людини.

Духовний стан підростаючого покоління досить хиткий. Ідеали раціональності-етичності-естетичності треба культивувати й освоювати. Ці ідеали пізнаються особистістю в культурно-освітньому середовищі. Формування духовності починається з раннього дитинства. Завдання освіти, навчально-виховних процесів – реалізувати ці ідеали і норми, зробити їх певною мірою керованими. Не дивлячись на соціальну нестабільність, на численні факти морально-духовної деформації та деградації особистості, необхідним є виконання культурно-освітніх імперативів освічення й удосконалення людини, зокрема формування особистості на засадах національного християнського гуманізму.

Сучасна система освіти, сучасна педагогічна навчально-виховна практика істотно розширили культурно-інформаційний простір. Цей простір має бути сприятливим для творчої самоактуалізації та самореалізації особистості. Сумісні творчі пошуки учителів і учнів, викладачів і студентів спрямовані на реалізацію культурно-духовних, культурно-освітніх ідеалів, на вироблення нових форм їх реалізації. Діти і студенти мають переконатися в тому, що духовне життя-пізнання, високе етико-естетичне збагачення особистості стають джерелом усіх інших організуючих і конституюючих сил і можливостей людини. При цьому відкриваються життєтворчі перспективи, узгоджені з кращими гуманістичними традиціями (як національними, так і загальнолюдськими). У ноологічному аспекті необхідна реалізація в особистісному житті-пізнанні боголюдських вимірів і вартостей, спрямованих до божественної Істини-Блага-Краси.

Семантико-герменевтичні особливості педагогіки як науки і мистецтва проявляються при структуруванні знання. Справді, когнітивно і герменевтично-голографічний підходи до структурування знання, ущільнення інформації стикається з головною суперечністю педагогіки – суперечністю між безмежністю смислів та істин життя природи і людини, безмежних сутностей Божої Світобудови, які осягаються людьми у процесі творчо-пізнавальної та смислотворчої діяльності з малих літ, і обмеженими можливостями кожного конкретного тексту і конкретної реальної людини.

Ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва входить як окрема цілісність у ЦСУ нашого космічного (природного), соціального, психологічного і ноологічного буття, життя-пізнання. Ціннісно-смысловий універсум педагогіки як науки і мистецтва стає предметом особливої фундаментальної педагогічної теорії – педагогічної аксіології [9].

З іншого боку, в контексті педагогічної герменевтики ми маємо справу з особливим аспектом ЦСУ педагогіки. Осмислення ЦСУ педагогіки означає прийняття герменевтичних структур, герменевтичного мислення, герменевтичної свідомості, герменевтичного пізнання, тобто розуміючого пізнання. Іншими словами, це означає прийняття герменевтичної методології (методології герменевтичного кола (ГК), точніше – герменевтичних кіл (цілої сукупності (множини) ГК), які складають герменевтичну сферу пізнання-розуміння-знання. Зупинимося на цих принципово важливих питаннях педагогічної герменевтики, предметом якої є розумове виховання (розумовий розвиток учнів і студентів).

У даному контексті розумове виховання набуває особливої філософсько-педагогічної специфіки, яка розкривається засобами герменевтики. Традиційна герменевтика при цьому зазнає глибоких змін. А філософська

герменевтика стає наукою і мистецтвом розуміння загалом. Тут необхідно чітко визначити такі поняття, як “герменевтична свідомість” і “герменевтичне мислення”. Герменевтичне мислення – це, передусім, мислення-розуміння, мислення-тлумачення. Тому найважливішою рисою філософської герменевтики є не прагнення побудови всеохопної теоретичної системи, а зображення універсальності людського розумного і розуміючого ставлення до світу. Це безпосередній перехід до педагогічної герменевтики, яка повинна розкривати універсальні засади обґрунтування таких психолого-педагогічних категорій, як “досвід”, “пізнання-розуміння-знання”, “герменевтична свідомість”, “герменевтичне мислення” та ін.

Сучасна система виховання-освіти-навчання стає істотно герменевтичною, тобто такою, що сприяє активному генеруванню нових смислів, розуміння, цілей і завдань навчально-виховного і навчально-пізнавального процесів.

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

У широкому контексті досліджуваної педагогіки як науки і мистецтва ми переконуємося в тому, що педагогічна діяльність за своєю психологічною і ноологічною сутністю є процесом творчим і, безумовно, творчою є науково-педагогічна діяльність, яка спрямована на отримання нового педагогічного знання (методичного, дидактичного, історико-педагогічного, загальнопедагогічного, філософсько-педагогічного тощо).

Психологія і педагогіка творчості в широкому розумінні істотною мірою з’ясована у сучасній науково-педагогічній літературі. Щодо ноології науково-педагогічної творчості, то доречно буде спочатку навести характерні приклади.

Усі здобутки науково-педагогічної творчості К. Ушинського, Г. Ващенко, В. Зеньківського і В. Сухомлинського, який не боявся говорити і писати про духовність людини і про духовне виховання молоді, слід віднести до результатів ноології науково-педагогічної творчості. З ноології науково-педагогічних досліджень великих Учителів можна писати кан-

дидатські та докторські дисертації. До ноології науково-педагогічної творчості можна віднести педагогічні праці, спрямовані на з'ясування проблематики християнського морально-духовного виховання, створення підручників і навчальних посібників з християнської етики та ін. [5].

Автентичною теорією ноології науково-педагогічної творчості, на нашу думку, є педагогічна ноетика, яка є методологічним і логічним продовженням і розширенням проблематики педагогічної герменевтики [9].

Ноетика (з грецької – мислити, думати) визначається як вчення про творче мислення. Педагогічну ноетику (ПН) можна визначити як ФПТ про ті принципи і закономірності творчо-педагогічного мислення та пізнання, які в zasadничують педагогічне мислення, педагогічну майстерність і педагогічну творчість. Експлікація педагогічної ноетики з широкого загалу філософсько-педагогічно-навчальних концепцій і підходів дозволяє тематизувати і синтезувати численні споріднені науково-педагогічні інтенції та пошуки в їх цілісному виявленні.

У більш широкому контексті ноетичний підхід передбачає, передусім, дослідження творчої особистості як учителя, так і учня чи студента, дослідження творчо-вольового і смислотворчого мислення, творчого пізнання, а також самопізнання творчої особистості. Людина як образ і подоба Божа, як унікальна і неповторна індивідуальність характеризується своїми духовно-розумними, етичними й естетичними якостями творчої особистості.

Справжній професіоналізм – це особистісна професійна творчість і майстерність. Здатність до творчості (креативності) вказує на богоподібність людини. Питання про творчість людини у ноологічному аспекті сягає боголюдського синергетичного процесу становлення, розвитку і вдосконалення особистості. Бог чекає від людини творчої відповіді усім її життям-пізнанням.

Педагогічна ноетика як ФПТ досліджує педагогічний смисл життя-пізнання людини-творця. Креативна здатність людини проявляється на всіх рівнях її індивідуального життя. Навчально-виховний процес як із боку вчителя-вихователя, так і з боку учня-вихованця у глибинах своїх є процесом творчо-вольовим і смислотворчим. Для педагогічно-навчального і педагогічно-виховного процесу креативна здатність людини і результати творчості є важливими у трьох якісно визначених вимірах. По-перше, творче пізнання, творчий процес дає “абсолютний приріст” і всякий творчий акт веде до створення нової могутності з актуально неіснуючого. По-друге, у творчо-вольових і смислотворчих актах і діяннях виявляється особистісна ноосферна цілісність і повнота життя-пізнання богоподібної людської істоти – суб'єкта творчості. По-третє, у процесах і ре-

зультатах творчості особистість актуалізує свої енерго-інформаційні та креативні можливості; через самоактуалізацію і самореалізацію творчих інтенцій (спрямувань) і задумів відбувається збагачення ноосфери людини, ноосферної імпресії-рефлексії-експресії, розвивається тріадна активність Я-концепції і такої її складової, як професійна Я-концепція.

Таким чином, сьогодні інтенсивно розробляється категоріальний апарат педагогіки як науки і мистецтва (аналітичний аспект), створюються цілісні концептуальні побудови: навчально-виховні системи, педагогічні технології, педагогічні теорії тощо (синтетичний аспект). Отже, має місце класична схема розвитку науки в діалектичній єдності аналізу і синтезу з урахуванням усіх рівнів навчально-виховної практики, яка здійснюється в інформаційному суспільстві ХХІ ст.

***Посилання:***

1. *Васянович Г. П.* Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / *Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко.* — Львів : Сполум, 2012. — 224 с.
2. *Васянович Г. П.* Педагогіка як наука і мистецтво: семантико-герменевтичні контексти тематизації та концептуалізації / *Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко* // Актуальні проблеми гуманітарної освіти в ПТНЗ. [Текст] : монографія / [за ред. *Г. П. Васяновича, С. М. Вдович*]. — Львів : ФОП Корпан, 2011. — С. 7—33.
3. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика / *Г. П. Васянович.* — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
4. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / *С. У. Гончаренко.* — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. *Онищенко В. Д.* Людина і суспільство : навчально-методичний посібник для викладачів професійно-технічних навчальних закладів / *В. Д. Онищенко.* — К. : Педагогічна думка, 2012. — 128 с.
6. *Онищенко В. Д.* Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій / *В. Д. Онищенко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
7. *Онищенко В. Д.* Освітньо-виховні принципи філософсько-педагогічної ноології / *В. Д. Онищенко* // Гуманітарна освіта і потреби ринку праці : монографія / за ред. *Г. П. Васяновича і С. М. Вдович.* — Київ : Педагогічна думка, 2012. — С. 56—62.
8. *Онищенко В. Д.* Філософія духа і духовного пізнання : Християнсько-філософська ноологія / *В. Д. Онищенко.* — Львів : Логос, 1998. — 338 с.
9. *Онищенко В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / *Василь Денисович Онищенко.* — Львів : Норма, 2014. — 356 с.
10. Педагогіка / за ред. *М. Д. Ярмаченка.* — К. : Вища школа, 1986. — 544 с.
11. *Шелер М.* Избранные произведения / *М. Шелер.* — М. : Гнозис, 1994. — 490 с.
12. *Ярмаченко М. Д.* Основні педагогічні категорії / *М. Д. Ярмаченко* // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4. — С. 5—11.

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

1. *Vasianovych H. P., Onyshchenko V. D.* Noolohiia osobystosti : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv i vykladachiv (Noology of personality : Handbook for students and teachers). Lviv, 2012. 224 p.
2. *Vasianovych H. P., Onyshchenko V. D.* Pedahohika yak nauka i mystetstvo: semantyko-hermenevtychni konteksty tematyatsii ta kontseptualizatsii (Pedagogy as a science and

- art: semantic and hermeneutical contexts of conceptualization and choice of themes). // Actual problems of humanitarian education at vocational schools : Monograph / Ed. by H. P. Vasianovych & S. M. Vdovych. Lviv, 2011. P. 7—33.
3. Vasianovych H. P. Pedagogichna etyka (Pedagogical ethics). Lviv, 2005. 343 p.
  4. Honcharenko S. U. Ukrainskiyi pedagogichnyi slovnyk (Ukrainian Pedagogical Dictionary). Kyiv, 1997. 376 p.
  5. Onyshchenko V. D. Liudyna i suspilstvo : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vykladachiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (Man and Society: Textbook for vocational school teachers). Kyiv, 2012. 128 p.
  6. Onyshchenko V. D. Noolohichni katehorialno-strukturnyi syntez fundamentalnykh pedagogichnykh teorii (Noological categorial and structural synthesis of fundamental pedagogical theories). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2000, № 4. P. 6—14.
  7. Onyshchenko V. D. Osvitno-vykhovni pryntsypy filosofsko-pedagogichnoi noolohii (Educative principles of philosophical and pedagogical noology). // Humanitarian education and labor market needs : Monograph / Ed. by H. P. Vasianovych & S. M. Vdovych. Kyiv, 2012. P. 56—62.
  8. Onyshchenko V. D. Filosofii dukha i dukhovnoho piznannia : Khrystyiansko-filofska noolohiia (The philosophy of the spirit and spiritual knowledge : the Christian philosophical noology). Lviv, 1998. 338 p.
  9. Onyshchenko V. D. Fundamentalni pedagogichni teorii : monohrafiia (Fundamental pedagogical theories : Monograph). Lviv, 2014. 356 p.
  10. Pedagogika (Pedagogy). / Ed. by M. D. Yarmachenko. Kyiv, 1986. 544 p.
  11. Scheler M. Izbrannye proizvedeniya (Selected Works). Moscow, 1994. 490 p.
  12. Yarmachenko M. D. Osnovni pedagogichni katehorii (The basic pedagogical categories). // Pedagogy and Psychology, 1998. № 4. P. 5—11.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2014

***В. Онищенко***

**Педагогика как наука и искусство  
в контексте фундаментальных педагогических теорий**

В статье выясняется проблематика ценностно-смыслового универсума педагогики как науки и искусства. Адекватно описать на теоретическом уровне ценностно-смысловой универсум педагогики – задача чрезвычайно сложная и многоаспектная. Ведь известно, что педагогическая учебно-воспитательная, культурно-образовательная и профессионально-учебная деятельность социумов является полифункциональной, поливалентной – с одной стороны, а с другой – существенно монадной, персоналистической, личностно-ориентированной и направленной на осуществление телесно-душевно-духовного развития отдельно взятого человека от детского возраста до зрелого профессионала – активного участника духовно-практического освоения мира людьми. Это означает, что педагогика является прежде всего антропоцентрической наукой и практикой, наукой и искусством самоактуализации, самореализации и самоусовершенствования человека как богоподобного существа. Эта ситуация адекватно тематизируется и концептуализируется в контексте фундаментальных педагогических теорий. Современная система образования, педагогическая учебно-воспитательная практика существенно расширили культурно-информационное пространство, которое должно быть благоприятным для творческой самоактуализации и самореализации личности. Совместные творческие поиски учителей и учащихся направлены на реализацию культурно-духовных, культурно-образовательных идеалов, выработку новых форм их реализации. Учащиеся должны убедиться в том, что духовная жизнь, высокое этико-эстетическое обогащение личности становятся источни-

ком всех организующих и конституирующих сил и возможностей человека. При этом открываются житнетворческие перспективы, согласованные с лучшими гуманистическими традициями (как национальными, так и общечеловеческими). В ноологическом аспекте необходима реализация в личностной жизни богочеловеческих измерений и ценностей, направленных к божественной Истине-Благу-Красоте. Указанная выше проблематика адекватно выясняется в контексте таких фундаментальных педагогических теорий, как педагогическая антропология, педагогическая психология, педагогическая этика, педагогическая эстетика, педагогическая герменевтика, педагогическая когнитология, педагогическая аксиология, педагогическая ноэтика, педагогическая акмеология.

**Ключевые слова:** педагогика, профессиональная педагогика, фундаментальная педагогическая теория, категориально-структурный синтез, воспитание, образование, обучение, педагогическая антропология, педагогическая психология, педагогическая этика, педагогическая эстетика, педагогическая герменевтика, педагогическая когнитология, педагогическая аксиология, педагогическая ноэтика, педагогическая акмеология.

*V. Onyshchenko*

### **Pedagogy as a Science and Art in the Context of the Fundamental Pedagogical Theories**

The paper deals with the problems of value-semantic universe of pedagogy as a science and art. To describe adequately the value-semantic universe of pedagogy on the theoretical level is an extremely complicated and multifaceted problem. It is known that pedagogical educational, cultural, and vocational training activities of societies is multifunctional, polyvalent, on the one hand, and, on the other hand, is essentially monadic, personalistic, personality-oriented and aimed at the implementation of body-soul-spiritual development of a man from the childhood to a mature professional, an active participant of the spiritual and practical development of the world by people. It means that pedagogy is a primarily anthropocentric science and practice, science and art of self-actualization, self-realization, and self-perfection of a man as a godlike being. This situation is adequately thematized and conceptualized in the context of the fundamental pedagogical theories. The modern system of education, teacher's educational practice significantly expanded the cultural and information space, which should be favorable for creative self-actualization and self-realization of a personality. Joint creative pursuits of teachers and students are aimed at the implementation of cultural and spiritual, cultural and educational ideals, and the development of new forms of their implementation. Students should make sure that the spiritual life, high ethical and aesthetic enrichment of the individual are the source of all the organizing and constituting forces and human capabilities. This opens life and creative prospects, consistent with the best humanistic traditions (both national and universal). In noological aspect it is necessary to implement the anthropic dimensions and values in the personal life directed to the divine Truth-Goodness-Beauty. The above-mentioned issues are adequately clarified in the context of the fundamental pedagogical theories, namely – pedagogical anthropology, educational psychology, educational ethics, educational aesthetics, pedagogical hermeneutics, pedagogical cognitive science, pedagogical axiology, pedagogical nooethics, educational acmeology.

**Key words:** pedagogy, vocational training, fundamental pedagogical theory, categorical and structural synthesis, upbringing, education, training, pedagogical anthropology, educational psychology, educational ethics, educational aesthetics, pedagogical hermeneutics, pedagogical cognitive science, pedagogical axiology, pedagogical nooethics, educational acmeology.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор В. Ф. Орлов



УДК 377.1:51(07)

*Петро Сікорський*

## **ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПТНЗ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ**

Наскрізне реформування української освіти має дати відповіді на низку запитань: як реформувати освіту – цілісно чи за галузями (досі були поодинокі спроби внести певні зміни окремо у початкову чи середню освіту, професійно-технічну чи вищу, але вони не дали бажаних результатів)?; якою мірою послуговуватися зарубіжним досвідом (механічно копіювати його; трансформувати, враховуючи український освітній ґрунти; ігнорувати його)?; як узгодити структуру освітньої системи за принципом природо-відповідності (лише декларувати його; реалізувати сповна незалежно від політичних реалій; ігнорувати його на практиці)? Ці та інші проблеми нині хвилюють не лише освітян і науковців, а й усю українську спільноту, бо вже понад 20 років розбудови нашої країни, причому не дуже успішної, заставляють усіх, хто не байдужий до своєї батьківщини, задуматися, чому держава деградує, чому довели її до сепаратизму і воєнних дій? І відповідь не забариться. У світі давно збагнули, що основою соціально-економічного розвитку країни є добрі освіта і виховання. А у нас на хвилях “демократії” освіту розбалансували зовсім. Якщо в країні може будь-хто отримати диплом про вищу освіту, кандидата чи доктора наук, не навчаючись у ВНЗ, то така держава приречена. Так само, якщо в країні можна купити все, у тому числі будь-яку державну посаду, вона не зможе успішно розвиватися. Чи потрібно було понад 20 років витратити лише на те, щоб переконатися, що такий шлях будівництва держави призведе до чергової руїни?

Нинішня освітянська влада докладає максимальні зусилля, щоб привести освіту до європейських стандартів. Обговорюється і новий проект Закону України “Про професійну освіту”, основне завдання якого – забезпечити перехід від політики пасивного спостереження за саморозвитком професійно-технічних навчальних закладів до політики державного розвитку їх.

Основні інноваційні зміни цього проекту Закону мають такі напрями:

1. У статті 3 пропонуються нові методологічні принципи державної політики у сфері професійної освіти, а саме: доступності здобуття професійної освіти відповідно до потреб і здібностей особистості, потреб

економіки на конкурсній основі кожним громадянином України; об'єднання зусиль держави та роботодавців у підготовці фахівців, робітників і службовців для потреб національної економіки; інтеграції системи професійної освіти України у світову систему освіти та Європейський освітній простір. У цих принципах закладено важливі методологічні підходи. Йдеться про те, що підготовку робітників планується здійснювати пріоритетно до потреб особистості, а не держави, і до їх підготовки залучатимуться роботодавці. Крім того, система професійної освіти України інтегруватиметься у світовий та Європейський освітні простори. Однак для реалізації цих принципів ще потрібно запропонувати відповідні механізми. На наш погляд, потрібно було б до запропонованих у проекті Закону принципів долучити ще й такі: пріоритетного забезпечення професійних навчальних закладів найновішим устаткуванням, технікою, навчально-наочним приладдям тощо; природовідповідності, що передбачає збалансування прийому до професійних і вищих навчальних закладів у відношенні 7:3; регіональності, тобто врахування особливостей регіону в структурі економіки, економічних і звичаєвих традицій як при формуванні структури освітньої системи та спектру професій, так і при їх змістовому наповненні.

2. Пропонується нова структура професійної освіти у складі центру професійної освіти, професійного ліцею, професійного коледжу; диференціюються рівні професійної освіти: базова і повна. Планується, як і нині, залучати до професійних навчальних закладів і випускників основних шкіл, і випускників середніх шкіл за результатами зовнішнього незалежного тестування. Причому до професійних коледжів прийматимуться випускники середніх шкіл за результатами зовнішнього незалежного тестування, тобто насправді змінюються лише назви навчальних закладів: вище професійно-технічне училище – на професійний коледж, а професійно-технічне училище – на професійний ліцей.

Введення терміна “коледж” у професійну освіту, на наш погляд, не дуже доречне, бо він використовується у структурі вищої освіти, причому дещо в іншій формі. У професійній освіті планується, що професійний коледж готуватиме і кваліфікованих робітників, і молодших спеціалістів, а у структурі вищої освіти – бакалаврів. Тому, на наш погляд, для професійної освіти можна запозичити у французів термін “колеж”.

Проект Закону дозволяє професійним навчальним закладам поєднувати загальноосвітню середню освіту з професійною підготовкою, тобто все залишити, як є. Нагадаємо, що поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки була актуальною в радянській системі, оскільки в ній не

було диференціації навчання у школі. І відтік учнів із низькими розумовими здібностями після закінчення основної школи до ПТНЗ практично опосередковано виконував функції диференціації навчання. Нині ж за умов організації повноцінного профільного навчання такий метод диференціації навчання мав би не функціонувати. Кожна освітня ланка мала б виконувати свої прямі функції: середня школа – забезпечувати повноцінну загальноосвітню підготовку, а професійна – професійну.

Проте, оскільки ідея розподілу двох видів (загальноосвітньої та професійної) освітньої підготовки між сусідніми освітніми ланками, ймовірно, не переможе в новому Законі “Про професійну освіту”, то розглянемо дидактичні особливості викладання загальноосвітніх предметів, у тому числі математики, у ПТНЗ.

Отже, метою нашого дослідження є встановлення основних особливостей вивчення математики у ПТНЗ.

**Першою особливістю є те, що учні профтехучилищ поки що змушені здобувати середню освіту на найнижчому рівні (рівень стандарту).** Якщо порівняти цей рівень зі шкільним, то він є менш тривалим, адже у ПТНЗ середня освіта здобувається впродовж одного року.

Чи потрібне і чи можливе профільне навчання у ПТНЗ? Очевидно, що так, бо 25-30% випускників ПТНЗ продовжують навчання у вищих навчальних закладах. Тому потрібно створити всі умови, щоб вони могли конкурувати зі своїми ровесниками з ліцеїв чи інших шкіл із профільним навчанням. Тобто, якщо у ПТНЗ поєднувати професійну підготовку із загальноосвітньою, то потрібно продумати, як профілізувати навчання у професійних навчальних закладах.

Звісно, що зреалізувати профільне навчання впродовж одного року практично не можливо. Потрібно збільшувати термін навчання у ПТНЗ після основної школи до чотирьох років.

**Другою важливою особливістю викладання математики у ПТНЗ є її професійна спрямованість.** Як зазначає Л. Моторна, “ефективне впровадження в навчальний процес професійної спрямованості навчання полягає в налагодженні взаємозв’язку між загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами” [3, с. 112-113]. Залишається лише знайти оптимальні прийоми і методи інтеграції математики зі спецдисциплінами, адже спецдисциплін багато, і практично неможливо у підручнику з математики запропонувати потрібні задачі з усіх спецдисциплін і спеціальностей.

І не лише тому, що обсяг підручника не дозволить, а ще й тому, що тоді потрібна спеціальна підготовка вчителів до викладання такого інтегрованого курсу. Крім того, нинішня мала тижнева кількість годин

на вивчення математики не дозволить такий курс зреалізувати. Сьогодні не вистачає часу навіть на формування основних математичних понять, формул, теорем і відповідних навичок. Тому можна сподіватися, що засвоєний математичний апарат буде успішно використовуватися викладачами під час вивчення спецдисциплін. Як зазначає А. Литвин, “професійна спрямованість забезпечується також більш глибоким вивченням законів і теорій, покладених в основу технологічних процесів, із якими учні ознайомлюються під час розв’язання задач із виробничим змістом і проведенням практичних робіт, пов’язаних із майбутньою професійною діяльністю, а також на виробництві” [2, с. 144].

Подібну думку висловлює С. Вдович: “Сутність принципу професійної спрямованості викладання курсу математики у професійно-технічних навчальних закладах полягає в такій організації навчання, яка, не порушуючи систематичності викладання предмета, а також логіки його подання, забезпечує більш детальну проробку професійно значущого навчального матеріалу, ілюструючи практичне значення цього предмета для розвитку тієї чи іншої галузі виробництва” [1, с. 62].

На наш погляд, **принцип професійної спрямованості** передбачає виділення сукупності головних елементів математичних знань (ядра), які найчастіше будуть використовуватися під час вивчення спецдисциплін і формування компетенцій із тієї чи іншої спеціальності, і забезпечення їх найповнішого засвоєння. Крім того, принцип професійної спрямованості математики спонукає практичну складову максимально спрямувати на розв’язання проблем тієї чи іншої спеціальності.

Наприклад, під час вивчення аксіом стереометрії та наслідків із них наголошується, що площина визначається двома прямими, які перетинаються, двома паралельними прямими, прямою і точкою, що лежить поза нею, а також трьома точками, які не лежать на одній прямій.

У будівництві, щоб перевірити, чи правильно залито фундамент, натягають по діагоналі дві міцні нитки. Якщо нитки дотикаються одна до одної, перетинаючись, то фундамент утворює площину. Крім того, якщо нитки рівні, то фундамент має форму прямокутника (діагоналі у прямокутника рівні).

Щоб побудувати стіну, потрібно спочатку побудувати два кути перпендикулярно до фундаменту, а потім “прив’язати” до них стіну (використовується ознака перпендикулярності двох площин: якщо площина проходить через пряму, перпендикулярну до іншої площини, то ці площини перпендикулярні, а також теорему про дві прямі, перпендикулярні до площини (вони паралельні та визначають єдину площину)). Отже,

стіна, яка побудована між двома кутами, перпендикулярними до фундаменту, буде площиною, перпендикулярною до фундаменту.

Дуже важливою для будівельників є теорема Піфагора, зокрема піфагорові трикутники зі сторонами 3, 4, і 5 або 6, 8 і 10. Вони дозволяють побудувати прямий кут на земній поверхні без складних приладів.

Для штукатурів важливою є аксіома: якщо дві точки прямої належать площині, то і вся пряма належить площині. Тобто, якщо на стіні виставити паралельно маяки і по них тягнути рівною площиною розчин, то утвориться площина, бо дві паралельні прямі (маяки) визначають єдину площину і дві точки (маяки) кожної прямої (планки) належать площині (стіні), отже, і кожна пряма належить цій площині.

Під час будівництва перпендикулярних до землі стовпців (кутів будинку) використовується ознака перпендикулярності прямої та площини (якщо пряма перпендикулярна до двох прямих, які перетинаються і лежать у площині, то вона перпендикулярна до площини). Звідси, щоб стовець (кут) був перпендикулярним до землі, потрібно, аби висок чи рівень використовували з двох різних сторін. До речі, під час використання виска використовується теорема: якщо одна з двох паралельних прямих (нитка виска і кут паралельні) перпендикулярна до площини (висок перпендикулярний до землі), то й друга пряма (кут) перпендикулярна до площини.

Ще одна аксіома (через три точки, які не лежать на одній прямій, можна провести одну і тільки одну площину) використовується під час виготовлення триніжок, які є основою для різноманітних приладів, що призначені для різних вимірювань на землі. Оскільки земна поверхня не завжди має форму площини, тому тільки триніжка забезпечить стійке встановлення приладу на ній.

Важливим для будівельників є стереометричний матеріал, пов'язаний із площами поверхонь і об'ємами геометричних тіл. Наприклад, вивчаючи об'єм циліндра чи зрізаного конуса, важливо навчити учнів розв'язувати такі практичні задачі:

1. З дубової колоди довжиною 10 м і діаметрами на кінцях 0,48 м і 0,43 м потрібно виготовити підвалину, перерізом якої є квадрат зі стороною 0,30 м. Скільки відсотків дуба піде у відходи?

2. Скільки потрібно листів дахового заліза, щоб покрити конічний дах силосної башти, яка має діаметр 6 м і висоту 2 м, якщо розмір листа **0,7x1,4м**, а на шви та обрізки витрачається 10% площі даху?

3. З циліндричної заготовки довжиною 16 см і діаметром 16 см виточили кулю найбільшого об'єму. Скільки відсотків матеріалу становили відходи?

4. Скільки фарби потрібно, щоб пофарбувати стіни кімнати, розміри якої 6x9 м, висота 3 м, якщо в кімнаті є вікно розмірами 2x1,5 м і двері розмірами 1x2, а на 1 м<sup>2</sup> витрачається 100 г водоемульсійної фарби?

5. Скільки потрібно ділової сосни, щоб виготовити з неї дошки для настилання підлоги площею 100 м<sup>2</sup>, якщо з ділової сосни виходить 50% готової дошки для підлоги товщиною 4 см, а на обрізки витрачається 10%?

Дуже важливим для всіх громадян, у тому числі для робітників будівельного профілю, є добре володіння математичним матеріалом, який пов'язаний із відсотками. До цього спонукає не лише професійна діяльність, а й необхідна співпраця з банками.

Щоб успішно оперувати відсотками, потрібно знати, що відсоток – це одна сота частина числа. Крім того, потрібно вміти розв'язувати три основні задачі: щоб знайти відсоток від числа, потрібно відсоток перетворити у десятковий дріб, поділивши його на 100, і даний дріб помножити на це число; щоб знайти число за його відсотком (обернена задача), потрібно відсоток перетворити у десятковий дріб, поділивши його на 100, і дане число поділити на одержаний дріб; щоб знайти відсоткове відношення двох чисел, потрібно їхню частку помножити на 100.

Крім того, потрібно знати формулу простих відсотків:

$Q_t = Q_0 \left(1 + \frac{pt}{100}\right)$ , де  $p$  – відсоткова ставка банку,  $t$  – час вкладу,  $Q_0$  – початковий вклад,  $Q_t$  – депозит за  $t$  років), щоб можна було успішно працювати з банками.

Зазначені головні знання дозволять розв'язувати і професійні, і побутові задачі. Наведемо окремі приклади таких задач:

1. Скільки потрібно закупити водоемульсійної фарби, щоб пофарбувати 100 м стіни, якщо для фарбування 1 м<sup>2</sup> стіни потрібно 300г 45% розчину водоемульсійної фарби?

2. Скільки потрібно покласти в банк грошей, щоб через 5 років мати депозит 50000 грн., якщо відсоткова ставка банку 20%?

**Ще однією особливістю навчання математики у ПТНЗ є його обов'язкова диференціація.** Диференціація навчання у ПТНЗ – це і поділ учнів на різні (гомогенні) групи, якщо навчається декілька паралельних груп з тієї чи іншої спеціальності, це і поділ учнів на підгрупи в межах однієї групи (внутрішня диференціація), зрештою, це й організація додаткових занять із тих чи інших навчальних предметів.

У професійних навчальних закладах основою для диференціації навчання є когнітивний компонент, який визначається суттю тієї чи іншої спеціальності. Учні обирають спеціальність, виходячи зі своєї професій-

ної спрямованості, психофізіологічних здібностей, покликання і життєвих намірів, рівня підготовленості. За спеціальністю обирається професійний навчальний заклад, який готує таких спеціалістів, а вже потім навчальний заклад вимагає від учня засвоїти певний зміст (знання, вміння і навички), який складає основу майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що у ПТНЗ вступають діти з різними розумовими здібностями і рівнем підготовки у школах, для досягнення оптимальних результатів у навчанні потрібно на уроках, особливо математики, працювати з двома – трьома підгрупами.

“Диференційоване навчання – це така спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній стартовий стан, нахили й інтереси, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів, засвоєння ними необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами” [5, с. 174].

У ПТНЗ можна використовувати і внутрішню диференціацію навчання. Тобто навчання здійснюється з усією групою за однією й тією ж навчальною програмою, але зі здібнішими і більш підготовленими учнями ускладнюється практична складова, розв'язуються складніші задачі.

Якщо є можливість диференціювати групи за рівнем підготовки учнів, то уможлиблюється зовнішня диференціація, яка дозволяє навчати учнів за програмами різних рівнів (рівень стандарту, академічний рівень чи профільний рівень). У нинішніх умовах кількість годин із математики можна збільшувати за рахунок годин індивідуальних консультацій, які в силу різних обставин не завжди використовуються ефективно. Інтелектуальні здібності найкраще визначати процесуально. Достатньо одного семестру, щоб встановити інтелектуальні можливості кожного учня і запропонувати їм об'єктивно можливі різні моделі диференційованого навчання. Для відповідних вищих навчальних закладів політехнічного спрямування дуже цінними є студенти, які спочатку здобули ту чи іншу робітничу спеціальність і мають добру математичну підготовку. Інженеру-будівельнику набагато легше буде реалізувати план будівництва того чи іншого об'єкта, якщо він сам уміє виконувати основні будівельні операції. Тому ідеальною була б освітня модель, яка б дозволяла майбутнім інженерам випереджувально здобувати відповідні робітничі професії.

Які ж є можливості в нинішніх умовах поглибити математичну підготовку учнів ПТНЗ з урахуванням того, що для більшості з них вона є недостатньою? На наш погляд, можна запропонувати декілька моделей дифе-

ренціації навчання. Перша з них реалізується за рахунок годин, які виділяються на консультації (350 год. на групу впродовж трьох років навчання). З них можна виділити 150–200 год. на поглиблене вивчення профільних предметів, наприклад, української мови, математики та фізики.

Щоб реалізувати другу модель, потрібно спеціально комплектувати групу за профілем навчання. Тобто, якщо на навчання у ПТНЗ вступили 100 і більше учнів, то з 4-5 навчальних груп можна сформувати одну за математичним профілем навчання, виділивши на математику хоча б 6 тижневих годин (4 год. – алгебра, 2 год. – геометрія). Очевидно, що ця група продовжуватиме навчання у даному навчальному закладі з метою здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст”), а потім і у ВНЗ.

Третя модель вимагатиме підготовки модульних підручників із профільних предметів за поурочною структурою (параграф – два уроки) та матеріалами для модульного контролю й оцінювання. Тоді в кожній гетерогенній групі визначається підгрупа учнів, які під керівництвом вчителя самостійно поглиблюватимуть і розширюватимуть свої знання з математики, навчаючись за модульним підручником профільного рівня. Після кожного модуля учні складають залік із теорії, а також пишуть модульну контрольну роботу (тестування), яка охоплює основні практичні дії модуля. Зразки завдань для заліку і модульного тестування подаються у модульному підручнику.

Звичайно, кожна модель має свої позитивні та негативні сторони. Априорі найбільш ефективною буде друга модель, хоча в нинішніх умовах навіть без дозволу Міністерства освіти та науки можна реалізувати кожен із зазначених моделей.

Важливо ще проаналізувати навчання математики учнів, які здобувають у ВПУ освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст”. Для вивчення інтегрованого курсу з вищої математики (комплексні числа, елементи лінійної алгебри, елементи векторної алгебри, математичний аналіз, диференціальні рівняння, елементи теорії ймовірностей) виділяється аж 96 год., наприклад, для спеціальності “Будівництво й експлуатація будівель та споруд”, причому 23% навчального матеріалу вивчалось у курсі математики середньої школи. Очевидно, що якщо б цей матеріал вивчався належним чином у курсі загальноосвітньої підготовки, то цей час можна було б використати для розширення або поглиблення запланованих знань із вищої математики. Бо, скажімо, важко повірити, що впродовж 13 уроків можна засвоїти запланований матеріал із лінійної алгебри (матриці, визначники, системи лінійних рівнянь). Крім того, варто було б узгодити вивчення вищої математики у ПТНЗ з відповідним навчанням



на будівельному факультеті політехнічного університету. Якщо після закінчення ВПУ частина учнів продовжуватимуть навчання на II курсі університету, то потрібно інтегрувати програми ВПУ і I курсу університету, в тому числі з вищої математики.

Таким чином, використовуючи можливості диференціації навчання, можна і потрібно у ПТНЗ готувати кваліфікованих робітників, профілювати навчання загальноосвітніх предметів і тим самим уможливити для здібних учнів вступ до вищих навчальних закладів і навчання в них. За таких умов можна не лише суттєво піднести престиж професійно-технічних навчальних закладів, а й докорінно поліпшити якість вищої освіти [4, с. 36-38].

Водночас, на наш погляд, під час системного реформування освіти в Україні потрібно дотримуватися принципу розподілу освітніх рівнів за типами навчальних закладів, який передбачає, що кожна освітня ланка здійснює освітню підготовку лише за своїм призначенням: середні загальноосвітні заклади – загальноосвітню підготовку, професійно-технічні – лише професійну, вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації готують фахівців. Тобто можна забрати загальноосвітню підготовку і від ПТНЗ, і від ВНЗ I–II рівнів акредитації. З одного боку, ми б зміцнили старшу школу, а з іншого (за умов повноцінного профілювання навчання на старшому ступені школи) – і вищу школу. Виграла б від того і професійно-технічна школа, яка б зосередила свою увагу на підготовці висококваліфікованих робітників і не вирішувала б проблем з профільним навчанням, про що йшлося вище, яке у будь-якій моделі зреалізувати не так легко.

Очевидно, що потрібно враховувати і зарубіжний досвід. Скажімо, у Бельгії обов'язкова загальноосвітня підготовка триває лише 6 років. Після неї навчання диференціюється на дві складові: академічну і професійну. Професійна підготовка триває шість років: перші два роки домінує загальноосвітня підготовка (75%); професійне навчання організовується таким чином, щоб кожен учень, випробувавши себе у різних сферах діяльності, зміг обрати адекватний напрям професійної підготовки; ще два роки навчання спрямовується на підготовку кваліфікованих робітників, після якої більшість випускників розпочинають свій трудовий шлях; найбільш обдаровані випускники продовжують навчатися ще два роки, щоб стати висококваліфікованими робітниками. Впродовж перших чотирьох років професійної підготовки вивчаються загальноосвітні предмети, які, з одного боку, дозволяють підготувати учнів до засвоєння спеціальностей, а з іншого – розширюють їх світогляд. Отже, у цій освітній системі загальноосвітня підготовка інтегрується з професійною, а в Україні вони реалізуються відокремлено. Крім того, освітня система

Бельгії сповна послуговується принципом природовідповідності, завдяки якому навчання диференціюється зовнішньо на ранній стадії.

Таким чином, якщо залишати загальноосвітній компонент у професійній підготовці, то краще вже інтегрувати її з нею, а не здійснювати відокремлено. У такій системі не потрібно вручати атестати про середню освіту. Диплом висококваліфікованого робітника (V, VI кваліфікаційні рівні), який вручатиметься після чотирьох – п'яти років навчання у ПТНЗ, дозволить йому продовжити навчання у вищих навчальних закладах відповідного профілю.

Однак, незалежно від типу освітньої системи (загальноосвітня і професійна підготовка незалежні чи інтегруються) викладання математики має свої дидактичні особливості: у нинішній системі вона вивчається на найнижчому рівні (рівень стандарту), бажаною є її професійна спрямованість, а також системна диференціація.

***Посилання:***

1. *Вдович С.* Потенційні можливості природничо-математичних дисциплін в естетичному розвитку учнів ПТНЗ // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2007. — № 4. — С. 61—71.
2. *Литвин А.* Професійно спрямоване вивчення інформатики у професійно-технічних навчальних закладах // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2009. — № 3. — С. 110—120.
3. *Моторна Л.* Науково-теоретичні основи професійної спрямованості навчання природничо-наукових дисциплін ВНЗ I-II рівнів акредитації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2009. — № 4. — С. 106—114.
4. *Сікорський П. І.* Проблеми диференційованого навчання математики у ПТНЗ // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 31—38.
5. *Сікорський П. І.* Теорія і методика диференційованого навчання. — Л. : Сполом, 2000. — 420 с.

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

1. *Vdovych S.* Potentsiini mozhlyvosti pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin v estetychnomu rozvytku uchniv PTNZ (The potential of natural and mathematical sciences in the aesthetic development of VET students). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2007, № 4. P. 61—71.
2. *Lytvyn A.* Profesiino spriamovane vyvchennia informatyky u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh (Professionally directed study of computer science at vocational schools). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2009, № 3. P. 110—120.
3. *Motorna L.* Naukovo-teoretychni osnovy profesiinoi spriamovanosti navchannia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin VNZ I-II rivniv akredytatsii (Scientific and theoretical basis of professional orientation of teaching natural sciences at higher educational institutions of I-II level accreditation). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2009, № 4. P. 106—114.
4. *Sikorskyi P. I.* Problemy dyferentsiiovanoho navchannia matematyky u PTNZ (Problems of differentiated teaching of mathematics at vocational schools). // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2013, № 3. P. 31—38.

5. *Sikorskyi P. I.* Teoriia i metodyka dyferentsiiovanoho navchannia (Theory and methodology of differentiated teaching). Lviv, 2000. 420 p.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2014

***П. Сикорский***

**Дидактические особенности обучения математики  
в ПТУ строительного профиля**

В статье исследуются особенности обучения математики в ПТУ в зависимости от структуры образовательной системы. Автор предлагает оставить общеобразовательной компонент в профессиональной подготовке, причем интегрировать его с ней, а не осуществлять обособленно. В такой системе не нужно вручать аттестаты о среднем образовании. Диплом высококвалифицированного рабочего (V, VI квалификационные уровни), который будет вручаться после четырех-пяти лет обучения в ПТУ, позволит ему продолжить обучение в высших учебных заведениях соответствующего профиля. Однако, независимо от типа образовательной системы (общеобразовательная и профессиональная подготовка независимые или интегрируются) преподавание математики имеет свои дидактические особенности: в нынешней системе она изучается на низком уровне (уровень стандарта), желательным является ее профессиональная направленность, а также системная дифференциация.

**Ключевые слова:** обучение математике, ПТУ строительного профиля, дифференциация обучения математике, профессиональная направленность.

***P. Sikorskyi***

**Didactic Features of Mathematics Teaching  
at Construction Vocational School**

The article examines the peculiarities of mathematics teaching at vocational schools, depending on the structure of the educational system. The author proposes to retain the general educational component in the training, and integrate it into the training, not to teach it apart. In such a system there is no need to deliver a high school diploma. A diploma of highly qualified workers (V and VI qualification levels), which will be awarded after four or five years of training at a vocational school, will allow a student to continue training at higher educational institutions of corresponding profile. However, regardless of the type of educational system (general education and vocational training are independent or integrated), the teaching of mathematics has its peculiarities: in the current system it is studied at a low level (the level of the standard), its professional orientation, as well as systemic differentiation is desirable.

**Key words:** mathematics teaching, construction vocational school, differentiation of mathematics teaching, professional orientation.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник М. В. Артюшина

УДК 37.011.3-051:69:377:008

*Марія Михнюк*

## **ЗМІСТ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ**

Метою даної статті є визначення змісту складових професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.

У філософському енциклопедичному словнику категорія “зміст” трактується як відповідна сторона цілого, яка представляє собою єдність усіх складових елементів об’єкта, його властивостей, внутрішніх процесів, зв’язків, суперечностей і тенденцій [14, с. 156]. Аналіз змісту професійно-педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін надає можливість згрупувати культурні та педагогічні факти і явища, цілеспрямовано розкрити специфіку професійної культури викладача спеціальних дисциплін і визначити структурні та функціональні компоненти професійної культури. На основі цього до функціональних компонентів розвитку професійної культури викладачів ми віднесли такі: гносеологічний, психологічний, комунікативний, технологічний, етико-естетичний, інформаційний.

**Гносеологічний компонент** розвитку професійної культури спрямований не лише на пізнання й аналіз педагогічних явищ, але й на вивчення й усвідомлення індивідуально-особистісних особливостей, необхідних для вироблення дослідницький умінь. Змістовими елементами даного компонента ми визначили методологічну і дослідницьку культури.

Враховуючи вимоги до професійно-педагогічної діяльності в ПТНЗ для розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, важливого значення набуває *методологічна культура*.

На думку В. Загвязинського, методологія включає в себе компоненти, пов’язані з вченням про структуру і функції педагогічного знання, загальнонаукові та педагогічні положення, що мають методологічне значення, вчення про методи педагогічного пізнання [7].

До змісту методологічної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю ми віднесли загальні методологічні знання про характеристики наукової діяльності, засоби і методи наукового дослідження, організацію процесу проведення дослідження, особливості індивідуальної та колективної наукової діяльності викладача. Важливим аспектом методології є практична діяльність, характеристика цієї діяльності, організація процесу практичної діяльності, методологія і теорія

управління проектами. З позиції методології навчальної діяльності викладачі спеціальних дисциплін мають володіти знаннями характеристик навчальної діяльності, логічної структури навчально-виховного процесу в ПТНЗ, порівняльного аналізу організації різних видів діяльності, які здійснює педагог. Для викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ будівельного профілю володіти дослідницькою культурою означає володіти педагогічним знанням, практичним використанням вироблених дослідницьких умінь для вдосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

*Дослідницька культура.* Дослідницькі вміння є невід'ємною складовою професійних умінь педагога і розглядаються С. Сисоєвою як “властивість особистості, яка характеризує його здатність до пошуково-перетворюючої діяльності в освітньому процесі, а з іншого – як його здатність здобувати нові знання, уміння і навички, які сприяють його професійному розвитку і саморозвитку” [15, с. 183]. Враховуючи вимоги до дослідницької культури, можна виокремити такі дослідницькі вміння викладачів спеціальних дисциплін: здійснювати інформаційний пошук і працювати з літературними джерелами, працювати з технічними джерелами; аналізувати, синтезувати інформацію; виділяти головне, суттєве; систематизувати і класифікувати інформацію; переносити знання у практичні умови; передбачати наслідки педагогічного процесу; здійснювати ретроспективний аналіз педагогічного процесу [7].

**Психологічний компонент** передбачає розвиток у викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю психологічної та рефлексивної культури.

*Психологічна культура.* Важливою передумовою здійснення ефективного навчально-виховного процесу в ПТНЗ є особистісна психологічна досконалість викладача спеціальних дисциплін, що забезпечує високий рівень його професіоналізму та розвиток його творчого потенціалу. Психологія, на думку І. Зимньої, займає центральне місце не лише як продукт усіх інших наук, але й як можливе джерело пояснення їх формування і розвитку [8, с. 7]. Педагогічна психологія спрямована на знання викладачем спеціальних дисциплін психологічних особливостей і закономірностей інтелектуальної праці й особистісного розвитку особистості в різних умовах психологічної діяльності. До основних елементів психологічних знань вчена відносяться ті, що пов'язані з: розкриттям механізмів і закономірностей тих, хто навчається, і здійсненням виховного впливу на інтелектуальний і особистісний їх розвиток; визначенням зв'язку між рівнем інтелектуального й особистісного розвитку фахівців; визначенням особливостей ор-

ганізації й управління навчальною діяльністю та вплив цих процесів на інтелектуальний, особистісний розвиток і навчально-пізнавальну активність; визначенням психологічних основ діагностики рівня і якості засвоєння і їх співвідношення з освітніми стандартами; розробка психологічних основ подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу [8, с. 24–25].

*Рефлексивна культура.* Сучасна гуманістична парадигма професійної освіти висуває нагальну потребу в професійно компетентному викладачеві, який здатний не лише до реалізації свого творчого потенціалу, особистого саморозвитку, а й до здійснення рефлексивних процесів самопізнання.

Грунтуючись на результатах аналізу досліджень науковців Г. Андріанова, Т. Давиденко, І. Підласого, А. Хуторського, можна визначити, що педагогічна рефлексія: допомагає сформулювати отримані результати і визначити мету своєї навчальної діяльності, а в разі необхідності – здійснити корегування своїх дій; дозволяє усвідомити свою індивідуальність і унікальність; забезпечує аналіз і дослідження вже виконаної діяльності з метою фіксації її результатів та здійснення подальшого вдосконалення даної діяльності [13; 16].

Рефлексія як один з основних видів професійно-педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю допомагає йому ефективно здійснювати навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх будівельників, а тому предметом рефлексії педагога можуть бути: формування професійного світогляду, потреби, інтереси і запити, окремі професійні якості, способи організації й управління навчально-виховним процесом у ПТНЗ та ін. Враховуючи вимоги до здійснення професійно-педагогічної діяльності, рефлексивна культура викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю має включати систему рефлексивних умінь і навичок, які формуються і розвиваються у процесі цієї діяльності, а саме: здійснення аналізу відповідності змісту діяльності вимогам професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; проведення аналізу застосування ефективності організаційних форм і методів, що застосовуються в навчально-виховному процесі; здійснення аналізу причин як позитивних, так і негативних результатів навчання, досвіду своєї професійно-педагогічної діяльності.

**Комунікативний компонент** розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю спрямований на вироблення умінь вибудовувати діалогічне спілкування, використовувати різні способи і засоби інформаційно-знакового спілкування; вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини; уміння правильно використовувати мовленнєві форми, які сприяють більш ефективному засвоєнню навчальної інформації, здійснювати рефлексивні процеси само-

пізнання. Змістовими складовими даного компоненту є мовленнєва культура викладачів спеціальних дисциплін і культура спілкування.

*Мовленнєва культура.* Професійно-педагогічна діяльність викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю пов'язана з проблемами розвитку мовлення і, перш за все, мовленнєвої культури, яка розвивається на основі об'єктивно існуючих зв'язків між мовою і пізнавальними процесами, а тому мовлення в педагогічному процесі виконує важливе завдання, пов'язане зі створенням умов для забезпечення активної пізнавальної позиції майбутніх фахівців.

Мовленнєву діяльність Л. Виготський розглядав як фундаментальну, що сприяє розвитку всіх пізнавальних процесів людини [3]. Дієвим інструментом мовленнєвої діяльності є слово викладача, яке передбачає передачу учням технічних і технологічних знань. Оскільки сучасне виробництво потребує фахівця-будівельника, який володіє і суміжними професіями, то для цього йому необхідно оволодіти: технічною і технологічною термінологією відповідного профілю; складними технологічними процесами, які у своїй структурі мають велику кількість трудових прийомів і технологічних операцій; будовою будівельних машин і механізмів, значною кількістю сучасних будівельних матеріалів. Ефективність засвоєння учнями такої навчальної інформації прямо залежить від педагогічного мовлення викладача.

Педагогічна доцільність мовлення викладача полягає в тому, щоб не лише сприймати навчальну інформацію, але й спонукати до розумів, аналізу та співставлення, застосування самостійних рішень тощо. З метою реалізації визначених завдань викладач має дотримуватися норм літературного мовлення, де норма, правильність мови виступає як регулятор мовленнєвої поведінки педагога. Точність мови педагога проявляється і в суворій відповідності слів, які означають предмети і явища, при цьому не рекомендується вживати такі слова та вирази, які не передають точний зміст сказаного. Для викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю це проявляється через визначення послідовності окремих технологічних операцій, простих і складних технологічних процесів, технологічних характеристик різноманітних будівельних механізмів, технологічної послідовності приготування розчинів, шпаклівок тощо.

У змісті розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю значна увага надається *культури спілкування*. Важливі питання даної проблеми були розглянуті ще Цицероном. Саме він виокремив основні комунікативні завдання: “що сказати, де сказати і як сказати”. Практикою доведено, що у спілкуванні людина проявляє,

розкриває для себе й інших людей свої якості, здібності, знання й уміння і водночас формує їх та розвиває. Спілкуючись з іншими людьми, людина засвоює людський досвід, норми поведінки, цінності, способи діяльності, розвиваючись при цьому як особистість [5, с. 172].

Педагогічне спілкування, на думку А. Леонтьєва, – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці або поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату і відносин між педагогом і учнями, учнівським колективом [11].

Заслуговує на увагу думка Л. Аухадєєвої, яка вважає, що комунікація і культура, їх формування і розвиток – нероздільні. Культура, вважає вчена, – це комунікація, а комунікація – це культура; комунікація органічно пов'язана з культурою, її матеріальною і духовною складовими – цими двома універсальними суспільними явищами, які створюють комунікативну культуру [1, с. 8].

До основних комунікативних умінь викладача спеціальних дисциплін будівельного профілю можна віднести: вміння спілкуватися в колективі; вміння через створену систему спілкування організовувати сумісно з учнями творчу діяльність; вміння цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним [10, с. 67]. Від уміння вибрати тактику спілкування з вихованцями залежить виконання професійних функцій і моральний вигляд учнів, а тому культура спілкування стає особистісно і суспільно значущою.

**Технологічний компонент** розвитку професійної культури включає знання з теорії та методики викладання спеціальних дисциплін, зміст яких забезпечує дидактична і методична культура.

*Дидактична культура.* Для розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю необхідні знання про навчання й освіту, їх цілі, зміст, методи, засоби, організацію і досягнуті результати, які забезпечує дидактика.

Володіння викладачем спеціальних дисциплін будівельного профілю методами, організаційними формами і засобами професійного навчання забезпечує проектування педагогом цілей навчально-виховного процесу, шляхів досягнення цих цілей, способів співробітництва педагога й учнів, які забезпечать ефективність вирішення поставлених завдань; логічну побудову способів навчальної діяльності учнів; вибір системи і засобів навчання відповідно до етапів формування професійних знань і вмінь.

Без достатньо сформованого рівня *методичної культури* неможливий розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю.



Методична діяльність викладача спеціальних дисциплін розглядається з різних позицій: методична діяльність, пов'язана і з самоосвітою викладача, роботою з дидактичними засобами, підвищенням кваліфікації в предметній галузі; методична діяльність, пов'язана з навчанням конкретної дисципліни; методична діяльність як сукупність відносно самостійних умінь викладача спеціальних дисциплін із чітко вираженою специфікою у структурі професійно-педагогічної діяльності. У даному випадку ми розглядаємо методичну діяльність викладача спеціальних дисциплін як самостійний вид професійно-педагогічної діяльності [17, с. 21].

До методичної культури викладача спеціальних дисциплін слід віднести: знання з основних видів наочного представлення інформації: прийоми мнемотехніки (аббревіатура, символічні записи, графи навчальної інформації, структурно-логічні схеми); метаплан-техніка та ін. Вибір викладачем раціональних засобів для кожного уроку значно підвищує ефективність навчальної діяльності, впливає на розвиток технічного і технологічного мислення, збільшує обсяг передачі навчальної інформації, підвищує культуру педагогічної праці [12, с. 36]. Рівень методичної культури викладача залежить від аналізу і самоаналізу процесу теоретичного навчання, вміння спостерігати, аналізувати й узагальнювати дії у процесі взаємовідвідування уроків спеціальних дисциплін, здійснювати педагогічний і психологічний аналізи уроків.

**Етико-естетичний компонент** розвитку професійної культури складає зміст етичної й естетичної культури викладача спеціальних дисциплін.

Оскільки діяльність викладача спеціальних дисциплін відбувається в певних умовах навчального середовища, то саме у процесі діяльності особистість педагога самореалізується, корегує свої стосунки і відносини. Моральні відносини як вид суспільних відносин, на думку Г. Васяновича, “становлять таку сукупність соціальних зв'язків і залежностей, у яких визначальним є взаємодія людей і соціальних спільнот, що базується на загальноприйнятих моральних цінностях і спрямована на дотримання суспільного й індивідуального блага і користі, на гармонізацію умов морального прогресу” [2]. Викладач стає моральною особистістю, коли він підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення і зміст, здатний ставити перед собою моральні цілі, самостійно оцінювати власні дії та вчинки оточуючих тощо.

Важливою особливістю педагогічної етики є те, що вона посилюється завдяки почуттям професійно-педагогічного обов'язку, педагогічної совісті, педагогічної справедливості, педагогічного авторитету педагога. В етичній культурі особливе значення надається поведінці

викладачів спеціальних дисциплін, яку регламентують такі норми: поважне ставлення до учня; гуманістичний підхід до розвитку його особистості; любов до учнів, віра в їх безмежні можливості; здійснення діагностики і прогнозування особистісного розвитку учнів; відповідальність за залучення учнів до загальнолюдських моральних цінностей; вимогливість і повага до кожного учня [9, с. 251].

Таким чином, викладач спеціальних дисциплін будівельного профілю повинен мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання, розуміти естетичну сутність не лише опорядження приміщень, фасадів будівель як елементів навколишньої дійсності; відбирати і здійснювати естетичний вплив на особистість при виборі елементів опорядження, враховувати вимоги до вибору кольору приміщень залежно від їх призначення, розміри, стилю оформлення.

**Інформаційний компонент** розвитку професійної культури є не менш важливим у розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, оскільки він забезпечує моніторинг і діагностику сформованого рівня як професійних знань і вмінь учнів, так і рівня розвитку професійної культури педагогів.

*Моніторингова культура.* Будь-яка практична діяльність, у тому числі педагогічна, носить моніторинговий характер, а тому володіння викладачем методом педагогічного моніторингу є обов'язковою складовою його професійно-педагогічної діяльності в ПТНЗ. Сучасний викладач спеціальних дисциплін має не лише проектувати свою професійно-педагогічну діяльність, але й створювати базу даних результатів цієї діяльності.

На різних освітніх рівнях створюються системи педагогічного моніторингу: відслідковування труднощів, перепон, що виникають у професійно-педагогічній діяльності викладачів; отримання інформації про сформованість способів навчально-педагогічної діяльності; індивідуалізація викладачем своєї діяльності; фіксація непередбачених відхилень у навчально-виховному процесі [4, с. 36]. В якості об'єкта педагогічного моніторингу в ПТНЗ можуть бути: навчально-виховний процес; якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; розвиток особистості учня; професійно-педагогічна діяльність викладачів, у тому числі спеціальних дисциплін; професійно-педагогічний розвиток фахівців; рівень розвитку загальної, особистісної та професійної культур.

До основних методів педагогічного моніторингу вчені відносять: спостереження, опитування, експлікацію, аналіз результатів навчальної діяльності, бесіду, тестування.

*Діагностична культура.* Розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю неможливий без інструментарію об'єктивних методів педагогічної діагностики. У наукових джерелах існують різні підходи до визначення діагностики: діагностика навчання і виховання, тобто досягнутих результатів, діагностика навченості (якості самого процесу). Метою діагностики є своєчасне виявлення, аналіз навчально-виховного процесу у зв'язку з його продуктивністю.

У розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін, окрім діагностики навченості, важливу роль відіграє і діагностика якості його професійно-педагогічної діяльності. Процес діагностики педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін здійснюється за такими напрямками: виявлення готовності викладача спеціальних дисциплін до здійснення професійно-педагогічної діяльності; визначення рівня його професійної культури; орієнтація на постійний розвиток і професійне самовдосконалення; визначення вибору форм і методів організації навчально-виховного процесу в професійному розвитку і саморозвитку; дослідження педагогічної взаємодії у процесі комунікативного спілкування; дослідження рівня вимогливості при перевірці й оцінюванні набутих професійних знань, умінь і навичок учнів; оцінювання результативності професійно-педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін у цілому [6, с. 216].

Таким чином, зміст професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю розробляється з урахуванням вимог до їх професійно-педагогічної діяльності і на основі гносеологічного, психологічного, комунікативного, технологічного, етико-естетичного й інформаційного функціональних компонентів.

***Посилання:***

1. *Аухадеева Л. А.* Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / *Л. А. Аухадеева*. — Казань, 2008. — 47 с.
2. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / *Г. П. Васянович*. — Львів : Норма, 2005. — 367 с.
3. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / *Л. С. Выготский*. — М. : Высшая школа, 1960. — 102 с.
4. *Горб В. Г.* Педагогический мониторинг в вузе : методология, теория, технологии / *В. Г. Горб*. — Екатеринбург : Из-во Урал. ун-та, 2003. — 387 с.
5. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / *Гриньова Валентина Михайлівна*. — Харків, 2000. — 462 с.
6. *Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко].* — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

7. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2007. — 208 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — [изд. второе, доп., исправл., перераб.]. — М. : Логос, 2002. — 384 с.
9. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Исаева Татьяна Евгеньевна. — Ростов-на-Дону, 2000. — 427 с.
10. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. — М. : Просвещение, 1987. — 190 с.
11. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М. : “Знание”, 1979. — 84 с.
12. Методика профессионального обучения [Электронный ресурс] : курс лекций / А. С. Степанова-Быкова, Т. Г. Дулинец. — Электрон. дан. (4 Мб). — Красноярск : ИПК СФУ, 2009. — (Методика профессионального обучения : УМКД № 1513/1115—2008 / рук. творч. коллектива А. С. Степанова-Быкова). — 1 электрон. опт. диск (DVD). — Систем. требования : Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей) 1 ГГц ; 512 Мб оперативной памяти ; 50 Мб свободного дискового пространства ; привод DVD ; операционная система Microsoft Windows XP SP 2 / Vista (32 бит) ; Adobe Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата pdf).
13. Подласый И. П. Педагогика : в 2-х кн. : учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / И. П. Подласый. — М. : Владос, 1999. — Кн. 1 : Общ. основы процесса обучения: новый курс. — 1999. — 574 с.
14. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Подповетная Юлия Валерьевна. — Челябинск, 2012. — 450 с.
15. Сисоева С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоева, І. В. Соколова / НАПН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Маріупольський держ. гуманіст. ун-т. — К. : Видавничий дім “ЕМКО”, 2010. — 362 с.
16. Хуторской В. А. Современная дидактика : [учебник для вузов] / Андрей Викторович Хуторской. — С.-Пб. : Питер, 2001. — 544 с.
17. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. — [2-е изд., стер.]. — М. : Издательский центр “Академия”, 2008. — 160 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Auhadeeva L. A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury sovremennogo uchitelja v processe vuzovskoj podgotovki : avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni doktora ped. nauk : spec. 13.00.01 “Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija” (Formation of modern teacher’s communicative culture in the course of higher school training: Author’s abstract of thesis for the scientific degree of Doctor of pedagogical sciences : specialty 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education”). Kazan', 2008. 47 p.
2. Vasianovych H. P. Pedahohichna etyka : navch.-metod. posib. (Pedagogical ethics : Teaching and method. guidance). Lviv, 2005. 367 p.
3. Vygotskij L. S. Razvitie vysshih psichicheskikh funkcij (The development of higher mental functions). Moscow, 1960. 102 p.
4. Gorb V. G. Pedagogicheskij monitoring v vuze : metodologija, teorija, tehnologii (Pedagogical monitoring of the university: methodology, theory, technology). Yekaterinburg, 2003. 387 p.

5. *Hrynova V. M.* Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 (Formation of future teacher's pedagogical culture : Thesis ... Doctor of pedagogical sciences). Kharkiv, 2000. 462 p.
6. Entsyklopediia osvity (Encyclopedia of Education). / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; V. H. Kremen (ed.-in-chief). Kyiv, 2008. 1040 p.
7. *Zagyjazinskij V. I., Atahanov R.* Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. (Methodology and methods of psychological and educational research : Tutorial for teacher's higher school students. Moscow, 2007. 208 p.
8. *Zimnjaja I. A.* Pedagogicheskaja psihologija : uchebnik dlja vuzov (Educational psychology : Textbook for higher schools). Moscow, 2002. 384 p.
9. *Isaeva T. E.* Pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 (Teacher's pedagogical culture as a condition and an indicator of the quality of educational process at higher school : Thesis ... Doctor of pedagogical sciences). Rostov-on-Don, 2000. 427 p.
10. *Kan-Kalik V. A.* Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii : Kniga dlja uchitelja (To a teacher about pedagogical dialogue : Teacher's book). Moscow, 1987. 190 p.
11. *Leont'ev A. A.* Pedagogicheskoe obshhenie (Pedagogical dialogue). Moscow, 1979. 84 p.
12. *Podlasyj I. P.* Pedagogika : v 2-h kn. : ucheb. dlja stud. vuzov, obuch. po ped. spec. (Pedagogy: in 2 books. : Textbook for students of teacher's university). Moscow, 1999. — Book 1: General foundations of the learning process: a new course. 574 p.
13. *Podpovetnaja Ju. V.* Konceptcija razvitija nauchno-metodicheskoi kul'tury propodavatelja vuza : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.08 (The concept of higher school teacher's scientific and methodological culture development : Thesis ... Doctor of pedagogical sciences). Cheliabinsk, 2012. 450 p.
14. *Sysoieva S. O., Sokolova I. V.* Problemy nepererвної profesiinoi osvity : tezarius naukovoho doslidzhennia : nauk. vydannia (Problems of continuous professional education : Thesaurus of scientific research : scientific edition / NAPS of Ukraine; Institute of Teacher Education and Adult Education; Mariupol State Humanitarian University. Kyiv, 2010. 362 p.
15. *Stepanova-Bykova A. S., Dulinec T. G.* Metodika professional'nogo obuchenija [Jelektronnyj resurs] : kurs lekcij (Methods of professional education [Electronic resource] : a course of lectures). — Electron. data (4 MB). Krasnoyarsk, 2009.
16. *Hutorskoj V. A.* Sovremennaja didaktika : [uchebnik dlja vuzov] (Modern didactics : [textbook for higher schools]). St-Petersburg, 2001. 544 p.
17. *Jerganova N. E.* Metodika professional'nogo obuchenija : uchebn. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij (Methods of professional training : Tutorial for higher school students). Moscow, 2008. 160 p.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2014

***М. Михнюк***

**Содержание функциональных компонентов профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля**

В статье обосновано функциональные компоненты профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля. Содержание профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля разрабатывается с учетом требований к их профессионально-педагогической деятельности и на основе таких функциональных компонентов: гносеологического (составляющими которого являются методологическая и исследовательская культура), психологического (предусматривающего раз-

витие у преподавателей специальных дисциплин строительного профиля психологической и рефлексивной культуры), коммуникативного (содержательными составляющими которого являются речевая культура преподавателей специальных дисциплин и культура общения), технологического (включающего знания по теории и методике преподавания специальных дисциплин, содержание которых обеспечивает дидактическая и методическая культура), этического-эстетического (включающего содержание этической и эстетической культуры преподавателя специальных дисциплин) и информационного (который обеспечивает мониторинг и диагностику сложившегося уровня как профессиональных знаний и умений учащихся, так и уровня развития профессиональной культуры педагогов).

**Ключевые слова:** функциональные компоненты, содержание, преподаватель специальных дисциплин, профессиональная культура.

*М. Mychnuk*

### **Contents of Functional Components of Professional Culture of Special Subjects' Teachers (Construction Profile)**

The article deals with the content of the functional components of professional culture of teachers of special subjects (construction profile). The content of the professional culture of teachers of special subjects (construction profile) is tailored to the requirements of their professional and educational activities, and is based on the following functional components: epistemological (the components of which are methodological and research culture), psychological (which provides the development of psychological and reflective culture of special subjects' teachers), communicative (substantive components of which are speech culture of the special subjects' teacher and the culture of communication), technological (including knowledge of the theory and methods of special subjects teaching, the content of which provides a methodical and didactic culture), moral and aesthetic (including the content of the ethical and aesthetic culture of the special subjects teacher) and informational ones (which provides monitoring and diagnostics as the existing level of students' professional knowledge and skills and the level of development of teachers' professional culture).

**Key words:** functional components, content, special disciplines teacher, professional culture.

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

УДК 377.3:37.013

*Лариса Руденко*

**ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ  
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

В умовах динамічних суспільних і економічних перетворень, що відбуваються в Україні, сфера послуг стає все більш важливою. Істотність змін у світовому масштабі така, що сучасну економіку визначають як “сервісну” або “економіку послуг” [13]. Її характерними рисами є збільшення обсягів виробництва послуг, їх експорту й імпорту, внаслідок чого зростають прибутки від сервісної діяльності та зайнятість населення, що працює у сфері обслуговування. Закономірним у таких умовах є загострення конкуренції на ринку праці, що породжує потребу вдосконалення професійної підготовки фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах.

У Білій книзі національної освіти України наголошується, що сучасна система освіти з метою створення умов для повноцінного розвитку учнів та їхнього подальшого саморозвитку потребує послідовної гуманізації освітнього простору на засадах особистісної орієнтації та гуманітаризації освіти, демократизації освітньої системи. Це означає, що стосунки між учасниками навчально-виховного процесу мають будуватися на основі взаємної поваги, визнання суб’єктивності кожного учасника, його права на власну думку, що забезпечить перехід від суб’єктно-об’єктних відносин між викладачем і учнем до суб’єктно-суб’єктних. Особистість апріорі розглядається при цьому унікальною й цілісною, з неповторним внутрішнім світом, здатною до саморозвитку і свідомої поведінки. Важливими чинниками цього процесу вважаються вдосконалення змісту загальноосвітніх предметів, підвищення рівня їх викладання й посилення зв’язку з профільними дисциплінами [3, с. 106-112].

Сьогочасна парадигма освіти, актуалізуючи питання про місце і роль освіти в житті людини та суспільства відповідно до викликів ХХІ століття, визначає провідні сутнісні аспекти освітнього процесу: біологічний, соціальний і гуманістичний [14]. Згідно з першим, освіта має забезпечити людину необхідним комплексом знань і вмінь, який сприятиме адаптації біологічної природи індивіда до життя в суспільстві. Соціальний аспект освіти пов’язаний із формуванням необхідних із точки

зору соціального замовлення особистісних якостей і передбачає засвоєння особистістю соціокультурного досвіду. Гуманістична ж сутність освіти полягає не лише в розвитку здібностей, особистих і професійно важливих якостей майбутніх фахівців, а й у допомозі людині в її саморозвитку і духовному зростанні. У такому контексті освіта є сферою соціокультурної життєдіяльності, в якій відбувається становлення духовно зрілої, відповідальної, морально вільної особистості, здатної захищати загальнолюдські цінності, творити гуманний світ.

З огляду на викладене теорія освіти потребує конструювання цілісного процесу набуття знань, адекватних життю [5], який буде органічно поєднувати загальноосвітню, загальнопрофесійну і професійно орієнтовану підготовку завдяки спільності гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей. О. Новіков підкреслює, що реорганізацію освітнього процесу потрібно спрямовувати не лише на формування в учнів конкретних знань і вмінь, а й на розвиток якостей особистості, які дозволять їм у процесі подальшого життя досить швидко освоювати будь-який новий зміст діяльності, а в разі необхідності – і нові професії [11, с. 193]. Тобто освіта має створювати підґрунтя для подальшого саморозвитку людської особистості. Зважаючи на це, сучасна професійна освіта має орієнтуватися на формування конкурентоздатного фахівця, духовно розвинутої особистості, якій притаманне цілісне гуманістичне світосприйняття.

На основі вивчення специфіки роботи працівника сфери обслуговування виявлено, що його професійні функції реалізуються у процесі професійно-комунікативної діяльності, яка передбачає вплив на суб'єкт у процесі безпосередньої взаємодії, співпраці, діалогу, узгодження, потребує вміння знаходити конструктивні стратегії спілкування, усвідомлено проникати в культуру співрозмовника, не втрачаючи при цьому власної індивідуальності. У зв'язку з цим одне з провідних завдань підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування в ПТНЗ полягає у формуванні в них компетентності щодо комунікативних особливостей сфери професійної діяльності, принципів реалізації різних професійних функцій, умінь успішно виконувати свою роль у системі професійного комунікативної середовища, тобто у формуванні комунікативної культури.

Мета нашої статті полягає в обґрунтуванні дидактичних закономірностей формування комунікативної культури майбутніх фахівців відповідно до сучасних і перспективних вимог сфери обслуговування.

Проблему дидактичних закономірностей розглядали Ю. Бабанський, Н. Бордовська, Н. Волкова, В. Галузинський, М. Євтух, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Фіцула, В. Ягупов та ін. У сучасній педагогіці



до основних дидактичних закономірностей відносять: зумовленість педагогічного процесу потребами суспільства й особистості та його залежність від конкретних умов перебігу, взаємозумовленість розвитку особистості та способів педагогічного впливу, єдність чуттєвого, логічного і практичного в педагогічному процесі, зовнішньої та внутрішньої діяльності, узгодженість завдань, змісту, організаційних форм, методів і результатів педагогічного процесу. На дидактичних закономірностях, які відображають суттєві зв'язки між навчальним і соціальним процесами, навмисно створеними або об'єктивно існуючими умовами і досягнутими результатами – навченістю, вихованістю, розвиненістю особистості в конкретних її параметрах [12, с. 198], засновані принципи і правила практичної педагогічної діяльності. Урахування цих закономірностей має для нашого дослідження концептуальну значущість.

Серед ключових напрямів державної освітньої політики, задекларованих у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, відзначимо: реформування системи освіти на основі філософії “людиноцентризму” як стратегії національної освіти і модернізацію структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переформатування змісту освіти на цілі сталого розвитку, розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [10]. Вони базуються на переорієнтації освітніх цілей на потреби особистості, відході від авторитарності в навчальному процесі, установці на співпрацю і спрямовані на подолання суперечностей між стрімкими темпами науково-технічного прогресу, неперервним оновленням вимог виробництва до особистісних і професійних якостей фахівців – з одного боку, і певною складністю оперативного відображення цих вимог у навчально-програмній документації, підручниках, навчально-методичних посібниках та інших нормативних документах, де визначені цілі та зміст навчально-виховної діяльності системи профтехосвіти – з іншого [6, с. 11]. У контексті проблеми нашого дослідження слід враховувати також вимоги передових підприємств сфери обслуговування, серед яких домінують вміння організовувати комунікативну взаємодію на професійному рівні, впливати на клієнта з метою спонукання здійснити покупку того чи іншого продукту, зробити те чи інше замовлення, тобто управляти його споживчою поведінкою [9, с. 3]. Тому на ринку праці більш затребуваними є фахівці, які не лише володіють сумою певних професійних знань і вмінь, а й мають потужний потенціал особистісних властивостей і якостей, що сприяють самоактуалі-

зації, самоосвіті й саморозвитку в процесі подальшої професійної діяльності та впродовж усього життя [4, с. 39].

У Білій книзі національної освіти України зазначається, що останнім часом у державі помітно знизився потенціал кваліфікованих робітників порівняно з розвинутими країнами. У зв'язку з цим нагальною є проблема підвищення ефективності діяльності професійно-технічних навчальних закладів, які значною мірою абстрагувалися від реальних потреб ринку праці. Внаслідок цього якість підготовки фахівців уже не відповідає зростим вимогам суб'єктів господарювання [3, с. 197]. Для виправлення такої ситуації професійно-технічні навчальні заклади мають гарантувати випускникам конкурентоспроможність отриманої кваліфікації на сучасних ринках праці.

У педагогічному контексті конкурентоспроможність фахівця трактується як багаторівнева інтегральна властивість, що дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності [1]. Вона визначається професійними й особистісними якостями фахівця, від яких залежить успішність виконання ним певних видів діяльності, що забезпечують його переваги у порівнянні з іншими.

Серед загальних вимог сучасних виробничих підприємств до кваліфікованих робітників відзначимо: високий ступінь адаптованості до динаміки технологічних змін та умов професійної діяльності; компетентність у суміжних областях професійної діяльності; оволодіння методологією вирішення завдань у галузі соціальних технологій, інтегративними підходами до виконання своєї професійної ролі [7]. Оскільки основне призначення сфери обслуговування полягає в задоволенні потреб населення в різних послугах з урахуванням індивідуальних запитів і смаків споживачів, то обслуговування як вид професійної діяльності означає виконання виробничих функцій, пов'язаних із задоволенням цих потреб. Їх успішна реалізація потребує від працівника передусім, організації комунікативної взаємодії на високому професійному рівні, здатності впливати на клієнта з метою досягнення найкращого результату.

Отже, у процесі формування комунікативної культури майбутніх фахівців слід орієнтуватися на сучасні та перспективні вимоги сфери обслуговування, а це потребує створення науково обґрунтованого методичного забезпечення, яке б дозволяло істотно підвищити якість підготовки фахівців до успішної діяльності у професійно-комунікативному середовищі.

Головна ідея нашого дослідження про необхідність цілеспрямованого формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у процесі професійної підготовки в ПТНЗ спирається на те, що на сучасному етапі розвитку професійної освіти, на жаль, не забезпечується належний рівень готовності майбутніх фахівців сфери обслуговування до виконання професійних і суспільних обов'язків, які виконуються переважно у процесі комунікативної взаємодії. Вона закономірно витікає з гуманістичної парадигми як методологічного підґрунтя сучасної освіти в Україні, спрямованої на виховання національно свідомої, духовно багатої особистості як суб'єкта культури, професіонала високого рівня. Незважаючи на те, що комунікативні процеси є об'єктивним гуманітарним явищем соціальної дійсності, їх інтенсифікація у XXI ст. вимагає підвищеної уваги до якісних гуманістичних характеристик, особливо затребуваних на тлі технізації, прагматизації, комерціалізації, розмитості духовних орієнтирів і агресії [8, с. 121], до яких, передусім, відносимо гуманістичну спрямованість комунікативної культури фахівця сфери обслуговування як її провідну характеристику.

Водночас у сучасній науці все більшої ваги набуває думка про те, що формування особистості, здобуття нею знань і накопичення життєвого досвіду відбувається через спілкування [2, с. 140]. Урахування цього дозволяє стверджувати, що комунікативна культура є важливим чинником особистісного становлення й оптимізації професійної діяльності фахівців сфери обслуговування.

Соціальне замовлення для закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування визначається через спільність вимог до випускників щодо їхньої подальшої професійної діяльності. Воно зумовлене провідною роллю сфери обслуговування в економічній структурі суспільства та її особливостями (спрямування на задоволення потреб клієнта через надання йому послуг; висока динамічність і чисельність різних за змістом і емоційною напруженістю контактів; поєднання особистісних і фахових якостей у процесі обслуговування тощо). Ці вимоги реалізуються під час професійно-комунікативної діяльності працівника підприємства з надання послуг, що дає підстави визнати формування його комунікативної культури одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки.

Фундаментальні основи формування комунікативної культури фахівців професій типу “людина – людина” розроблені Н. Курилович [8] і включають соціальну, педагогічну та психологічну складові.

Соціальна основа цього процесу спирається на закони соціально-економічного розвитку країни, закономірності соціального розвитку особистості та зумовлена рівнем розвитку науки і техніки.

Педагогічна основа визначається функціями освітньої діяльності (закладання основ культури діяльності відповідно до сучасних реалій, комплексне врахування вимог розвивальних освітніх технологій, технологізація пізнавальної діяльності, виховання, забезпечення рівних вихідних прав і можливостей усім суспільним групам) як передумовами розумового, фізичного і духовного вдосконалення особистості відповідно до обраної діяльності та характеру вирішуваних завдань.

Психологічна основа процесу формування комунікативної культури полягає в механізмах її формування як особистісної якості, оскільки саме її сформованість визначає результат освітнього процесу.

Спираючись на викладене, сформулюємо ***закономірності формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування*** у процесі професійної підготовки в ПТНЗ.

*Перша закономірність* ґрунтується на розумінні комунікативної культури як суспільного й індивідуально-особистісного явища, яке розглядається з позиції його внутрішньої сутності, пов'язане з формуванням суспільної та індивідуальної свідомості та є її духовною складовою, зумовленою гуманістичними вимогами суспільного розвитку. Вона пов'язана з визначеною модернізацією й інтеграцією вітчизняної системи освіти в європейський і світовий освітній простір, необхідністю формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування, загостренням конкуренції на ринку праці та підвищенням вимог сфери послуг до професійної культури випускників ПТНЗ, провідною складовою якої є комунікативна культура. Це вимагає максимального використання ресурсних можливостей освітніх стандартів і виховного потенціалу культурно-комунікативного простору навчального закладу.

Відповідно до *другої закономірності*, конкурентоздатність фахівця сфери обслуговування визначається рівнем розвитку його комунікативної культури в її особистісному та професійному значеннях. З цих позицій комунікативна культура є вагомим показником загальної та професійної культури фахівця, а її формування – пріоритетним напрямом його особистісного розвитку та професійного становлення у процесі професійної підготовки. Цілеспрямованість формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі навчання в ПТНЗ забезпечить підвищення якості професійної підготовки випускника та його готовності до майбутньої діяльності, сприятиме успішності його особистісно-професійного вдосконалення.

*Третя закономірність* полягає у тому, що процес формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у ПТНЗ

належить до пізнавально-перетворювальної діяльності, яка є результатом педагогічного впливу, ґрунтується на певних якостях особистості, спрямована на забезпечення її саморозвитку на аксіологічних і гуманістичних засадах. Це означає його залежність від зовнішніх і внутрішніх умов [8, с. 128]. Зовнішні стосуються відповідності суспільних норм і цінностей соціальному замовленню на професійну підготовку фахівців сфери обслуговування, а внутрішні – пов'язані з прагненням фахівця до самовдосконалення у професійній діяльності шляхом осмислення цих норм і цінностей та включення їх у власну ціннісну систему.

У четвертій закономірності відображається цілеспрямованість розвитку комунікативної культури майбутнього фахівця сфери обслуговування як його цілісної професійно-особистісної характеристики, вираженої в єдності особистісно-рефлексивного, гносеологічно-когнітивного, операційно-технологічного і професійно-адаптивного компонентів. Це означає, що працівник сфери послуг має бути самостійним, інтелектуально розвинутим, здатним розуміти мотиви своїх вчинків і відповідати за їх наслідки, аналізувати процес комунікативної взаємодії у професійній сфері та прогнозувати його результати, приймати рішення, адекватні комунікативній ситуації й досягати взаєморозуміння з партнером по спілкуванню.

Отже, закономірності формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування у ПТНЗ зумовлені загальними педагогічними закономірностями та ґрунтуються на філософських, психологічних положеннях теорії наукового пізнання явищ дійсності, положеннях теорії особистості, аксіологічної теорії її самоактуалізації та формування власного життєвого й особистісного простору; положеннях діалектики про трансформацію кількісних змін у якісні новоутворення особистості. Їх урахування у подальших дослідженнях дозволить визначити комплекс дидактичних принципів та обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери послуг.

***Посилання:***

1. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця [Електронний ресурс] / Т. Ю. Андріяко // Портал сучасних педагогічних ресурсів. — Режим доступу : <http://www.intellect-invest.org.ua>
2. Барановська Л. В. Дидактичний аспект професійного вербального спілкування / Лілія Барановська // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 1. — С. 140—145.
3. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.

4. Бухтеева Е. Е. Педагогические условия формирования мотивации к профессиональной деятельности / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец // Среднее профессиональное образование. — 2013. — № 2. — С. 39—41.
5. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая. — Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 15—19.
6. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика : Методология, теория, практика / Борис Семенович Гершунский. — К. : Вища школа, 1986. — 200 с.
7. Коммуникативная культура и ее развитие // Концептуальные основы проектирования мышления. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://greencamp.ru/kultura\\_i\\_razvitie](http://greencamp.ru/kultura_i_razvitie)
8. Курилович Н. В. Методологические основы формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников / Н. В. Курилович // Вопросы современной науки и практики. — 2010. — № 10—12 (31). — С. 121—130.
9. Лычак Я. Д. Формирование ключевых квалификаций будущего специалиста сферы туристического сервиса на основе интенсификации обучения : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / Яна Дмитриевна Лычак. — Калининград, 2009. — 25 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. — [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
11. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2000. — 272 с.
12. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебн. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый; ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
13. Предводителева М. Д. Основные тенденции развития российской сферы услуг / М. Д. Предводителева, О. Н. Балаева // Маркетинг услуг. — 2008. — № 4 (16). — С. 249—256.
14. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. — [Электронный ресурс] / О. В. Чумак. — Режим доступа : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf)

**References (transliterated and translated):**

1. Andriyako T. Yu. Pedagogichna sutnist i struktura konkurentospromozhnosti fakhivtsya (Pedagogical nature and structure of professional competitiveness) [Electronic resource] // Portal of modern teaching resources. — Mode of access : <http://www.intellect-invest.org.ua>
2. Baranovska L. V. Dydaktychnyy aspekt profesiynoho verbalnoho spilkuvannya (Didactic aspects of professional verbal communication) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2000, № 1. P. 140—145.
3. Bila knyha natsionalnoyi osvity Ukrainy (White Papers of National Education of Ukraine) / T. F. Aleksyeyenko, V. M. Anishchenko, H. O. Ball [et al.]; V. H. Kremen (ed.). Kyiv, 2010, 342 p.
4. Buhteeva E. E., Kravec O. I. Pedagogicheskie uslovija formirovaniya motivacii k professional'noj dejatel'nosti (Pedagogical conditions of forming motivation to professional activities) // Secondary Vocational Education, 2013., № 2. P. 39—41.
5. Valickaja A P. Filosofskie osnovaniya sovremennoj paradigmy obrazovaniya (Philosophical foundations of modern educational paradigm) // Pedagogy, 1997, № 3. P. 15—19.
6. Gershunskij B. S. Pedagogicheskaja prognostika : Metodologija, teorija, praktika (Pedagogical prognostics : Methodology, theory, and practice). Kyiv, 1986. 200 p.
7. Kommunikativnaja kul'tura i ee razvitie // Konceptualnye osnovy proektirovaniya myshlenija (Communicative culture and its development) // Conceptual framework of thinking designing. [Electronic resource]. — Mode of access : [http://greencamp.ru/kultura\\_i\\_razvitie](http://greencamp.ru/kultura_i_razvitie)
8. Kurilovich N. V. Metodologicheskie osnovy formirovaniya kul'tury professional'nogo obshhenija budushhix social'nyh rabotnikov (Methodological foundations of forming a

- culture of professional communication of future social workers). // Issues of Modern Science and Practice, 2010, № 10-12(31). P. 121—130.
9. *Lychak Ya. D.* Formirovanie ključevykh kvalifikacij budushhego specialista sfery turist-skogo servisa na osnove intensivizacii obuchenija : avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.08 — Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija (Formation of key qualifications of future professionals of tourist services on the basis of intensification of training : author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.08 – Theory and methods of professional education). Kaliningrad, 2009. 25 p.
  10. Natsionalna stratehiya rozvytku osvity v Ukraïni na 2012–2021 roky (National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
  11. *Novikov A. M.* Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe : Paradoksy nasledija, vektory razvitija (Russian education in the new era : Paradoxes of heritage, vectors of development). Moscow, 2000. 272 p.
  12. *Pidkasistyj P. I.* Pedagogika : uchebn. posobie dlja stud. ped. vuzov i ped. kolledzhej (Pedagogy : study guide for students of pedagogical universities and pedagogical colleges). Moscow, 1998. 640 p.
  13. *Predvoditeleva M. D., Balaeva O. N.* Osnovnye tendencii razvitija rossijskoj sfery uslug (Main trends in the development of Russian service sector) // Marketing Services, 2008, № 04 (16). P. 249—256.
  14. *Chumak O. V.* Paradyhma osvity XXI stolittya : innovatsiyni aspekty (The paradigm of XXI century education : innovative aspects). [Electronic resource]. — Mode of access : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf)

Стаття надійшла до редакції 10.09.2014

*Л. Руденко*

**Обоснование дидактических закономерностей формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания**

Поскольку основное назначение сферы обслуживания заключается в удовлетворении потребностей населения в различных услугах с учетом индивидуальных запросов и вкусов потребителей, то обслуживание как вид профессиональной деятельности означает выполнение производственных функций, связанных с удовлетворением этих потребностей. Их успешная реализация зависит от организации коммуникативного взаимодействия на высоком профессиональном уровне, способности влиять на клиента с целью достижения наилучшего результата. Поэтому одна из основных задач подготовки будущих специалистов сферы обслуживания в ПТУЗ заключается в формировании у них компетентности относительно коммуникативных особенностей сферы профессиональной деятельности, принципов реализации различных профессиональных ролей, умений успешно выполнять свою роль в системе профессиональной коммуникативной среды, то есть в формировании коммуникативной культуры. В статье обосновываются дидактические закономерности ее формирования с учетом ключевых направлений государственной образовательной политики, а также современных и перспективных требований сектора услуг.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалисты сферы обслуживания, коммуникативная культура, дидактические закономерности.

*L. Rudenko*

**Justification of Didactic Laws of Forming Communicative Culture  
of Future Specialists of Service Sector**

Since the main purpose of the service sector is to meet the needs of the population in different services based on consumers' individual requests and tastes, the service as a form of professional activity means the fulfilment of production functions related to meeting those needs. Their successful implementation depends on the organization of communicative interaction in a high professional manner, ability to influence the client in order to achieve the best result. Therefore, one of the main tasks of training future professionals in the service sector at vocational schools is to form their competence concerning communicative features of professional areas, the principles of the implementation of various professional roles, skills to successfully perform their role in the system of professional communicative environment, that is – in the formation of the communicative culture. The author justifies the didactic patterns of communicative culture formation, taking into account the key issues of the state educational policy, as well as current and future requirements of the service sector.

**Key words:** training, specialists of service sector, communicative culture, didactic patterns.

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



УДК 37.014.5:37.014.3

*Наталія Зарічанська*

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛОЛОГІВ  
ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК:  
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

Філософія навчання на основі компетентності походить від соціального конструктивізму, проникаючи у сучасну методологію освіти. Конструктивне навчання розглядається швидше як процес створення свого власного знання стосовно соціуму, а не поглинання знань, що передаються іншими. Ця точка зору викликає переконання, що процес освіти має бути конструктивним і компетентісно орієнтованим. Орієнтуючись на побудову моделей, керівні принципи, “золоті правила” побудови взаємин тощо, процес навчання стає значущим в простий і природний спосіб.

Найважливішим завданням системи освіти сьогодні є забезпечення розвитку особистості школярів [2; 3]. Це ставить перед сучасною школою великі та відповідальні завдання, найважливіше з яких – підвищення якості навчально-виховного процесу [3]. Одним зі шляхів реалізації цього завдання є вдосконалення методів і засобів навчання, виявлення таких його форм, які б дозволили успішно вирішувати як навчальні, так і виховні проблеми, сприяли розвитку психічних процесів учнів та емоційно-вольової сфери особистості. У зв'язку з цим постала проблема формування у майбутніх педагогів-філологів професійної компетентності, яка базується не лише на знаннях дидактичних принципів і законів, але й на усвідомленні цінності їх урахування у навчально-виховній роботі.

Метою даної статті є аналіз теоретичних і методологічних засад організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на підвищення компетентісного рівня майбутнього вчителя-філолога, зокрема розвиток педагогічних, психологічних, предметних знань і професійних умінь, спрямованих на формування наукового світогляду та свідомої активної громадянської позиції.

Сучасна освіта змінює свій вигляд. Зміна моделі сучасної школи знаходить своє відображення в переході від освіти адаптаційної та репродуктивної до освіти критичної і творчої, що означає зміщення фокусу від викладання, набуття навичок і перевірки знань до здатності приймати рішення, обирати механізми формування методичних навичок і творчої самореалізації й адаптації. Для успішної самореалізації майбутнього педагога-філолога у професійному просторі освіта має бути орієнтована на розвиток

необхідних професійних компетентностей (знань, умінь, навичок, поведінкових установок), які складають основу системи педагогічних, психологічних, предметних знань і професійних умінь. “Індивідуальний розвиток людини, особистості стає основним показником прогресу, головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими сферами в ХХІ столітті стають наука й освіта. І лише та країна, яка спроможеться забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, і зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною” [4, с. 7]. Відтак, завдання закладів вищої освіти сьогодні, у першу чергу, полягає у формуванні у майбутніх педагогів-філологів усвідомлення необхідності безперервної освіти; по-друге, у визначенні своїх навчальних потреб у професійній сфері та задоволенні їх. У цьому сенсі зміни у світі й освіті сприятимуть зростанню ролі та значення підготовки вчителів, зміни його компетенцій, які сьогодні виходять далеко за рамки традиційної системи підготовки учителів до професійної діяльності.

Сьогодення нам пропонує нові педагогічні технології, ідея яких полягає в переході від заучування до розуміння, від соціального контролю до розвитку і самоконтролю, від управління до координування, від виховання людини-виконавця до формування людини з усвідомленою позицією. В особистісно орієнтованому навчанні та вихованні фундаментом будь-якої педагогічної технології є розуміння і саморозуміння. В. Біблер пояснює це так: два суб’єкта, дві свідомості, взаєморозуміння і діалог [1].

Розуміння, перш за все, – це спілкування, співпраця, рівність. Вибір тієї чи іншої технології залежить від позиції того, кого навчають, хто навчається. В. Сухомлинський писав: “Процес виховання і навчання – це творчий процес, і його справжня наукова основа полягає не в тому, щоб не відступити ні на крок від наміченого, а в тому, щоб зуміти в процесі уроку внести необхідні зміни в те, що намічено” [5, с. 561].

Серед дидактичних умов виникнення й існування ефективної співпраці, взаєморозуміння між суб’єктами навчально-виховного процесу можна виділити: діяльність студента як суб’єкта навчально-виховного процесу визначена, перш за все, культурним середовищем, а не домінуючим авторитетним джерелом (педагог, підручник тощо), що відкриває можливості особистісного розвитку, становлення особистої системи цінностей; навчальна інформація передається через діалог, взаємодію між усіма учасниками навчально-виховного процесу; позиція студента – майбутнього педагога – постає як позиція співавтора змісту навчання і виховання та рівноправного партнера у взаємодії, що забезпечує суб’єкт-суб’єктний спосіб взаємостосунків.

Ми розглядаємо особистісно зорієнтоване навчання і виховання як сукупність методів, орієнтованих на розвиток особистості, як особливий вид викладацько-педагогічної діяльності, кінцевою метою котрої є розвинута особистість, по-перше, а по-друге, – здатність бути особистістю: обирати громадянські життєві принципи і пріоритети; бути відповідальним за свої слова та дії; бути самостійним, внутрішньо вільним, ініціативним і творчим; вміти володіти словом, володіти собою, здійснювати власне особистісні вчинки.

Серед методик, які лежать в основі нових педагогічних особистісно орієнтованих технологій, наявні методики розвитку критичного мислення. Вони є досить популярними серед прогресивних педагогів сьогодення, адже ці засоби, прийоми, форми роботи дійсно дозволяють досягти вищезначених цілей. Витоки розвитку особистісно орієнтованих технологій у вітчизняній педагогіці містяться в положеннях концепції гуманної педагогіки видатного українського педагога В. Сухомлинського. Стрижнем діяльності навчального закладу педагог вважав гуманне виховання свідомого та відповідального громадянина. В. Сухомлинський був переконаний, що “у центрі гармонійного всебічного розвитку стоїть висока моральність” [5]. Морально-етичні норми мають бути не зовнішнім “правилом гри”, а внутрішньою потребою особистості, “принципом мислення”.

Професійні навчальні потреби вчителя-філолога діляться на усвідомлені та неусвідомлені. Серед них: професійне зростання, підвищення кваліфікації, безперервна освіта; підготовка до роботи відповідно до нової базової навчальної програми і роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; підготовка для надання психологічної підтримки; психологічна підготовка до роботи з дитиною в період переходу від початкової школи до середньої; здатність ефективно використовувати сучасні мультимедіазасоби у роботі (особисті блоги, соціальні мережі, мережа Інтернет тощо).

Розглянемо ймовірні, на наш погляд, шляхи задоволення професійних навчальних потреб учителя-філолога (табл. 1).

Сучасна концепція педагогічної освіти полягає у визнанні множинності та взаємодоповнюваності різних компетенцій. У спробах виділити й описати компетенції вчителів найбільш поширені: комунікація й інтерпретація, творчість (інновації), прагматичні (навички управління групою, прийняття рішення). Серед багатьох компетенцій все важливішими у роботі професійного розвитку учителів-філологів є компетенції, які дозволяють зрозуміти й інтерпретувати зміни у всьому світі. Наприклад, у зв'язку зі змінами в інтеграції та глобалізації було необхідним врахувати це та підготувати учителя-філолога

до участі в регіональному житті, взаємодії у міжкультурній спільноті, враховуючи вплив євроінтеграційних процесів.

Таблиця 1

**Шляхи задоволення професійних навчальних потреб учителя-філолога**

№ з/п	Завдання	Реалізація
1.	Діагностика професійних потреб та очікувань	Інтерв'ю; метод «360°»; дискусії; анкетування; фокус-група
2.	Керована самоосвіта	Опрацювання навчально-методичної літератури; відвідування майстер-класів; ведення щоденника професійної рефлексії; проведення відкритих уроків; доповіді на конференціях; отримання вищого ступеня кваліфікації (атестація)
3.	Розвиток навичок роботи відповідно до змін у навчальній програмі, роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Навчання на курсах підвищення кваліфікації, у магістратурі, аспірантурі, участь у семінарах, методичних об'єднаннях; обмін досвідом із колегами; участь у професійних конференціях; стажування
4.	Мультимедіаосвіта, використання сучасних ІКТ, дистанційна та електронна освіта	Ведення власного блогу або сайту; E-Learning; навчання на курсах за програмою “Intel® Навчання для майбутнього”
5.	Навчання через дію	Участь у навчально-методичних семінарах, тренінгах, програмах; написання авторських програм
6.	Наставництво	Проведення навчальних тренінгів для колег; участь у професійних міжнародних та регіональних проєктах; впровадження нових технологій у шкільну освіту; використання освітнього права на практиці; колегіальні обговорення педагогічних ситуацій
7.	Міжгалузеві взаємини (громадські об'єднання, державні установи, приватні бізнесові структури, ЗМІ тощо)	Участь у громадських заходах; екскурсії; зустрічі; публікації; лобіювання
8.	Співпраця з батьками учнів	Створення тем відповідно до потреб учнів; проведення інтерактивних навчань для батьків; випуск газети; презентації на зібраннях; створення інтернет-групи для батьків

Очікувані результати реалізації реформи вищої педагогічної освіти більше, ніж будь-коли раніше, спрямовані на створення умов для творчих і

незалежних дій усього шкільного співтовариства, мають життєво важливе значення для розвитку компетенцій у сфері управління і просування якості школи. Реформа освіти і нова формула також створили можливості для професійного зростання учителя-філолога, щоб реалізувати повною мірою навчальні програми. Ці можливості відкривають нові області педагогічної освіти для сталого розвитку суспільства.

У контексті проблем, описаних вище, а отже, нових очікувань і вимог, які сьогодні стоять перед учителем-філологом, особливо важливими є гуманістичні, у тому числі ціннісного виміру, компетенції вчителів як у процесі підготовки його до професії, так і пізніше – на рівні підвищення кваліфікації та безперервної освіти.

Таким чином, система вищої педагогічної освіти може активно впливати на вирішення окресленої проблеми взаємозалежності розвитку освіти і суспільства: через визначення та задоволення професійних навчальних потреб майбутніх педагогів; через організацію навчально-виховного процесу в навчальному закладі; скеровуючи самоосвіту майбутнього вчителя; формуючи та розвиваючи навички й установки щодо забезпечення врахування індивідуальних стилів та особливостей навчання; через сприяння оволодінню персональним комп'ютером, використання інноваційно-комунікаційних технологій; завдяки підтримці інституту наставництва; завдяки організації навчання через дію, формуванню внутрішньої мотивації до задоволення професійних навчальних потреб.

***Посилання:***

1. *Библер В. С.* Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога. — М. : Политиздат, 1975. — 399 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). — Київ, 1994. — 84 с.
3. Закон України “Про освіту”, затверджений постановою Верховної Ради України № 1144-ХІІ (1144-12) від 04.06.91. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>
4. *Кремень В. Г.* Філософія освіти XXI століття // Урядовий кур'єр. — 2003. — № 23. — С. 78—81.
5. *Сухомлинський В. О.* Павлівська середня школа // *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : В 5-ти т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 4. — С. 7—390.

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

1. *Bibler V. S.* Myshlenie kak tvorchestvo: vvedenie v logiku myslennogo dialoga (Thinking as creativity: an introduction to the logic of mental dialogue). Moscow, 1975. 399 p.
2. Derzhavna natsionalna prohrama “Osvita” (Ukraine XXI stolittia) (State national program “Education” (Ukraine of the 21<sup>st</sup> century). Kyiv, 1994. 84 p.
3. Zakon Ukrainy “Pro osvitu”, zastverdzhenyi postanovoi Verkhovchoi Rady Ukrainy N 1144-XII (1144-12) vid 04. 06. 91 (The Law of Ukraine On Education”, approved by the Verkhovna Rada of Ukraine N 1144-XII (1144-12) of April 6, 1991. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>

4. *Kremen V. H.* Filosofia osvity XXI stolittia (Philosophy of the 21<sup>st</sup> century education). // Governmental Courier, 2003. № 23. P. 78—81.
5. *Sukhomlynskyi V. O.* Pavlyska serednia shkola (High school of Pavlysk). // Selected Works : In 5 volumes. Kyiv, 1977. — Vol. 4. P. 7—390.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2014

*Н. Заричанская*

**Формирование у будущих педагогов-филологов профессиональных умений и навыков: компетентностный подход**

Статья посвящена актуальной проблеме компетентностного подхода к формированию у будущих педагогов профессиональных умений и навыков. Рассматриваются теоретические и методологические основы организации учебно-воспитательного процесса в системе высшего образования, ориентированного на повышение компетентностного уровня будущего учителя и развитие педагогических, психологических, предметных знаний и профессионально-методических умений, направленных на формирование научного мировоззрения и сознательной активной гражданской позиции. Автор делает вывод, что система высшего педагогического образования может активно влиять на решение проблемы взаимозависимости развития образования и общества путем определения и удовлетворения профессиональных учебных потребностей будущих педагогов, организации учебно-воспитательного процесса в учебном заведении; направляя самообразование будущего учителя; формируя и развивая навыки и установки по обеспечению учета индивидуальных стилей и особенностей обучения; путем содействия овладению персональным компьютером, использования инновационно-коммуникационных технологий; благодаря поддержке института наставничества, организации обучения через действие, формированию внутренней мотивации к удовлетворению профессиональных учебных потребностей.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональные умения и навыки, система высшего образования, дидактические принципы, личностно ориентированное обучение, учебные потребности, учебно-воспитательный процесс.

*N. Zarichanska*

**Future Teachers-Philologists' Professional Skills Formation: Competence Approach**

The article is devoted to an actual problem of competence approach to future teachers' professional skills formation. The theoretical and methodological basis for the organization of educational process in higher education, aimed at increasing the level of competence of future teachers and the development of pedagogical, psychological, subject knowledge and professional teaching skills, aimed at creating a scientific outlook and conscious citizenship are considered. The author concludes that the system of the higher pedagogical education can actively influence on the solution of the problem of interdependence of education and society by identifying and meeting the needs of future teachers, organization of educational process in the school; self-directing future teacher; forming and developing the skills and attitudes to account individual learning styles and features; by facilitating mastery of a personal computer, using innovative communication technologies; thanks to the support of the Institute of mentoring, training through action, the formation of internal motivation to meet the training needs.

**Key words:** competence approach, professional skills, system of university education, didactic principles, educational requirements, teaching and educational process.

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

УДК 378:371.134:372.4

*Марія Греб*

**ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ  
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Модернізація української освіти, упровадження в ній нових парадигм і трансформацій зумовлює глибоке осмислення й урахування здобутків науковців і практиків у підготовці майбутніх учителів початкової школи. З огляду на це в теорії педагогічної освіти окреслилася тенденція до інноваційних змін у контексті нових вимог до методичної підготовки фахівців в умовах багаторівневої університетської освіти.

Питання оцінювання навчальних досягнень студентів в українській педагогічній науці нині активно студіюється дослідниками різних поколінь в аспекті вивчення накопиченого зарубіжного досвіду, найповніше представленого у фундаментальних працях В. Аванесова, А. Анастасі, О. Горошкіної, Н. Гронмунда, О. Копусь, А. Майорова, М. Челишкової та ін. В Україні проблему оцінювання навчальних досягнень суб'єктів навчального процесу розробляли чимало дослідників, щоправда, особливостями застосування тексту як інструменту вимірювання знань досліджували лише окремі з них (З. Бакум, Т. Бойчук, І. Булах, Н. Голуб, Л. Гриневич, С. Караман, С. Мартиненко, С. Мірошник, І. Шинкарьова та ін.), тому означена проблема не втрачає актуальності в умовах сьогодення.

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології та фразеології сучасної української мови в контексті тестових технологій; з'ясувати домінанти дидактичного діагностування в педагогічному виші.

У спеціальній літературі діагностування навчальних досягнень студентів розглядається як метод і процес педагогічного вимірювання, що полягає в кількісному визначенні рівня знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей, якостей, уявлення того, кого випробовують, з метою оцінювання зазначеного [3].

Поняття “тест” дослідники І. Булах та М. Мруга тлумачать як фіксоване в часі випробування, призначене для встановлення кількісних (та якісних) індивідуально-психологічних якостей [4, с. 76].

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що вчені категорію “тест” тлумачать, по-перше, як сукупність тестових завдань, дібраних за певними правилами для вимірювання певної якості, по-друге, як систему завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає змогу виміряти рівень підготовки опитуваних і оцінити структуру їхніх знань [9, с. 26].

Дефініція “тест” викликає у практиків різні уявлення. Одні вважають, що тест – це відповідь, яку треба подати або вгадати. Інші ж вважають, що тест – це форма гри чи забави. Окремі радять сприймати тест як іспит за аналогією перекладу з англійського слова “test” (іспит, перевірка).

Найчастіше натрапляємо на спрощене тлумачення поняття “тест” як звичайний вибір однієї відповіді з ряду запропонованих до поданого запитання. Численні приклади таких, здавалося б, “тестів” легко знайти в більшості систем дистанційного навчання.

На думку В. Аванесова, “тест” – це науково обґрунтований метод вимірювання досліджуваних особливостей особистості. Попри узагальнене поняття тесту часто вводиться й поняття “педагогічний тест”. Дослідник вважає, що “педагогічний тест” є сукупністю взаємопов’язаних завдань певної складності та специфічної форми, що дозволяє якісно оцінити структуру і виміряти рівень знань студентів [2, с. 13].

За В. Аванесовим, для створення тесту необхідно провести його специфікацію, яка передбачає такі кроки: визначення мети тестування, вибір способу проведення (бланкове чи комп’ютерне); аналіз предметної галузі знань, що підлягає контролю, конкретизації елементів знання, які оцінюються; визначення структури тесту і принципу розміщення завдань (від найпростіших до найскладніших, змішане подання, формування субтестів); побудова матриці тесту, з допомогою якої визначають обсяг матеріалу, що репрезентує дану галузь знань, когнітивні вміння або структура компетентності учнів, рівень засвоєння матеріалу; вибір форматів завдань і відповідей; визначення процедур проведення тестування та їх регламентація, підготовка інструктивних матеріалів; конструювання попередніх варіантів тестів, які апробуватимуться за обраною методикою; пілотне тестування, збір емпіричних даних та їх психометричний аналіз; добір тестових завдань і конструювання варіантів тестів, визначення його тривалості; інструктаж і контрольне тестування; обробка результатів контрольного тестування, їх шкалування; аналіз та інтерпретація одержаних даних [1, с. 74–75].

“Тест”, як зазначає В. Давидов, може бути *гомогенним* (змістовно охоплює один предмет), *гетерогенним* (змістовно спрямованим на кі-



лька дисциплін, які можна з його допомогою оцінити комплексно) та *інтегрованим* (побудованим на міждисциплінарних, інтегрованих знаннях і вміннях, із допомогою яких можна оцінити ступінь узагальнення (синтезу), засвоєних знань і вмінь, професійна компетентність, сформованість світогляду) [7, с. 102].

Українськими дидактами та лінгводидактами визначено дев'ять основних функцій контролю навчальних досягнень: *контрольна* – встановлення рівня успішності загалом; *навчальна* – забезпечення зворотного зв'язку як передумови підтримання дієвості і ефективності процесу навчання; *діагностична* – швидке нагромадження викладачем даних про навченість і розвиток студентів, передбачає виявлення прогалин у знаннях студентів; *стимулювальна* – зумовлена психологічними особливостями студентів, що проявляється в бажанні отримати оцінку результатів певної діяльності, зокрема навчальної; *розвивальна* – дає можливість із допомогою знань різного виду створити умови для інтелектуального розвитку студента; *виховна* – полягає у впливі контролю й оцінки навчальної діяльності на формування у студентів низки соціально-психологічних якостей: організованості, дисциплінованості, відповідальності, сумлінності, працьовитості, наполегливості, дбайливості тощо; *управлінська* – унікальна функція, значення якої визначається тим, якою мірою забезпечується перебіг навчального процесу за допомогою контролю, виявляється в керівництві навчання на основі запланованої навчальної взаємодії викладача та студента; *корекційна* – реалізується у двох напрямках: корекція навчальних вправ і досягнення адекватності прийомів контролю навчальних завдань; *планувальна* – визначення тим, якою мірою з допомогою контролю можна досягти ефективності у плануванні, засвоєння навчального матеріалу та використання прийомів навчання, змісту й перебігу навчальної діяльності студентів, своєї власної навчальної діяльності, а також у плануванні об'єктів і прийомів контролю [4; 5; 6; 11].

С. Караман зазначає, що основними завданнями контролю є виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних учнями знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності й активності учнів у навчальному процесі, встановлення ефективності методів, форм і способів їх навчання [9].

На думку В. Жовтобрюх, запропонувавши технологію інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу, можна розв'язати проблему глобального поетапного контролю [8, с. 73–74].

Українськими дослідниками визначено такі види контролю: попередній; повторний; поточний; тематичний; підсумковий; комплексний [5; 7].

***Попередній контроль*** здійснюється, як правило, на початку навчального року чи перед вивченням великих розділів шляхом виконання студентами діагностичних завдань.

***Повторний контроль*** впроваджується у шкільну практику задля періодичної перевірки знань і вмінь паралельно з вивченням теми.

***Поточний контроль*** є систематичною перевіркою й оцінкою результатів навчальних досягнень на окремих заняттях у процесі вивчення певного матеріалу.

***Тематичний контроль*** здійснюється з урахуванням теми, розділу, підрозділу, вищівського курсу загалом. Його метою є діагностування якості засвоєння студентами структурних основ та взаємозв'язків вивченого матеріалу, особистісного прирощення студента за виділеними напрямками.

***Підсумковий контроль*** – це комплексна перевірка результатів навчальних досягнень за всіма цілями та напрямками.

***Комплексний контроль*** передбачає перевірку рівня засвоєння знань, умінь і навичок кількох суміжних дисциплін, що забезпечують комплексний підхід до формування світогляду.

В останнє десятиліття у загальноосвітніх навчальних закладах практикується атестація як вид контролю (лат. “свідчення”, “підтвердження”) і визначається як дія, процедура щодо визначення кваліфікування та характеристики якості, рівня, класу, розряду, ступеня, знання чого або кого-небудь; відгук, висновок, оцінка, характеристика, що даються кому, чому-небудь.

Процес контролю оцінки навчальної діяльності студентів корелюється основними загальнодидактичними принципами: науковості, систематичності, об'єктивності, диференційованості, урахування індивідуальних особливостей студентів, гласності, єдності вимог, доброзичливості. За таких умов контроль сприяє демократизації навчального процесу, його інтенсифікації та диференціації розвитку пам'яті, мислення, мовлення студентів. Справедливо, що контроль та перевірка навчальних досягнень студентів С. Мартиненко тлумачить як завершальний компонент оволодіння певним змістовним блоком, який є своєрідною об'єднувальною ланкою в системі навчальної діяльності кожного студента зокрема [11, с. 117].

На думку дослідниці, тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці [11, с. 132].

Сучасне розуміння тесту пов'язане не з набором завдань, а з професійно укладеною, науково обґрунтованою, адаптованою сертифікованою методикою розроблення і використання тестів.

Зауважимо, що тестові технології матимуть ефективність лише за умов їх систематичного застосування викладачем у навчально-виховному процесі вишу.

Переваги роботи з тестами полягають у їх високотехнологічності, можливості перевірки за допомогою комп'ютера, можливості забезпечення дистанційного контролю, незначній кількості часу для проведення та перевірки.

Досвід переконує, що використання тестових завдань доцільне під час поточного, тематичного і підсумкового контролю знань студентів. Ураховуючи профільність навчання, здійснення індивідуального підходу до студентів, їх творчий потенціал, нахили, здібності, навчальну підготовку, тести як одна з форм контролю засвоєння майбутніми вчителями початкової школи навчального матеріалу з лексикології та фразеології можуть мати творче спрямування і різні ступені складності.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає нам підстави стверджувати, що, готуючи матеріали для тематичного оцінювання, викладач має збалансувати його за складністю: 25% – легких, 25% – складних та 50% тестів середнього рівня складності, що відображатиме співвідношення різних за рівнем сформованості відповідних компетентностей студентів.

Практикою доведено, що досить часто викладачі вишів створюють тестові завдання самостійно, оскільки необхідний для роботи матеріал у методичній літературі знайти дуже складно.

У процесі навчання лексикології та фразеології майбутніми вчителями початкової школи для визначення рівня якості знань розробляються і застосовуються тестові завдання, що уможливають ефективний контроль навчальних досягнень студентів. Пропонуємо зразки тестових завдань, апробовані в умовах сучасної університетської освіти.

### **Тестові завдання для тематичного контролю з лексикології та фразеології:**

1. Розділ мовознавства, що вивчає словниковий склад мови, називають: а) лексикологією; б) етимологією; в) семасіологією; г) ономастиком.

2. З погляду якого критерію *слово* – це знак окремого поняття: а) синтаксичний; б) семасіологічний; в) психологічний; г) філософський.

3. З'ясуйте, що виникає внаслідок відображення й узагальнення у свідомості людини істотних ознак і властивостей предметів та явищ реального світу: а) слово; б) поняття; в) знак; г) думка.

4. Фразеологічне зумовлене значення мають слова, які: а) обмежені у своїх зв'язках з іншими словами і входять лише до складу стійких зворотів; б) змінюють своє значення, виступаючи в різних синтаксичних функціях; в) позбавлені прямого, вільного номінативного значення; г) утворюються у процесі розвитку слова.

5. Елементарне значення, зміст, що реалізується кожен раз у тексті, коли вживається ця одиниця, – це: а) лексема; б) лекса; в) семема; г) сема.

6. Радіальна полісемія – це характер поєднання значень у слові, коли: а) всі вторинні значення пов'язані з першим номінативним; б) вторинні значення пов'язані лише з найближчим значенням; в) одні значення пов'язуються з основним, інші – за принципом ланцюжка; г) останнє зі значень пов'язане з першим.

7. Принцип перенесення, в основі якого лежить принцип суміжності (просторової, часової, логічної), називається: а) метафора; б) метонімія; в) синекдоха; г) перифраза.

8. Втрата семантичних зв'язків між семемами однієї лексеми, внаслідок чого окремі семема перетворюються на окремі слова, сприяє розвитку: а) омонімії; б) паронімії; в) синонімії; г) антонімії.

9. Слова, звуковий склад яких збігається лише в одній граматичній формі, називаються: а) омографи; б) омофони; в) омоформи; г) неповні омоніми.

10. Слова, які мають тотожний звуковий, але різний фонемний склад (наприклад, *лежу – лижу*), називаються: а) омографи; б) омофони; в) омоформи; г) повні омоніми.

11. Слова, які пишуться однаково, але відрізняються звучанням, називаються: а) омографи; б) омофони; в) омоформи; г) пароніми.

12. Слова й вирази, які вживаються з метою уникнення слів із грубим чи непристойним змістом або з неприємним у певних умовах забарвленням, називають: а) синоніми; б) контекстуальні синоніми; в) евфемізми; г) варваризми.

13. Логічні (ідеографічні) синоніми – це: а) синоніми, що виникають внаслідок фіксування у слові диференціальних ознак поняття; б) синоніми, в основі яких лежить протиставлення не за відмінностями в понятті, а за вживанням слова переважно в тому чи іншому функціональному стилі; в) синоніми, що відрізняються емоційним компонентом і виявляють суб'єктивне ставлення до явища; г) слова з тотожним значенням.

14. Слова, пов'язані між собою за відношенням градації, тобто коли наступний член виражає більшу міру виявлення характеристики,

поєднуються в: а) антонімічний ряд; б) антонімічне гніздо; в) синонімічний ряд; г) синонімічне гніздо.

15. З'ясуйте, якими лексичними одиницями є пари слів *заїзд* – *з'їзд*, *зброя* – *збруя*: а) паронімами; б) омонімами; в) синонімами; г) антонімами.

16. Визначте, у якому рядку слова становлять синонімічний ряд: а) гарно, добре, гоже, мило, славно; б) просвіт, просвіта, світло, світити, свічка; в) свято, святий, Великдень, священний, церква; г) свобода, незалежність, суверенітет, Україна, воля.

17. З'ясуйте, до якого типу омонімів належать слова *мати* – “не-нька, матуся” і *мати* – “володіти чимось”: а) неповні лексичні; б) омофони; в) омографи; г) омоформи.

18. Визначте, до якого шару лексики належать слова *гусар*, *верства*, *печеніги*: а) архаїзми; б) історизми; в) неологізми; г) активна лексика.

19. З'ясуйте, у якому рядку всі словосполучення є фразеологізмами: а) итати повість, стримано засміятися, перейти вулицю, довести додому; б) інець уроку, пекти картоплю, відчинені двері, чужа праця; в) засипати вугілля, брати воду, говорити правду, гнути гілку; г) читати по очах, пекти раків, з відкритим серцем, западати в душу.

20. Визначте, у якому рядку фразеологізми становлять синонімічний ряд: а) без вогню пекти, байки правити, багато брати на себе, зронити сльозу; б) теревені правити, оповідати сон рябої кобили, боби розводити, плести сухого дуба; в) зробити хибний крок, зривати завісу, зорі знімати з неба, обіцяти золоті гори; г) міряти лозиною, наклеювати ярлики, на ногах не стояти, передбачати події.

21. Виберіть фразеологізм, який має значення “кого-небудь щось постійно хвилює, турбує, мучить, завдає душевного болю”: а) кішці смішки, а мишці слізки; б) черв'ячок точить; в) зав'яз пазурець, і пташці кінець; г) пробігла чорна кішка.

4. Пригадайте, що означає запозичений фразеологізм *се ля ві*: а) таке життя; б) з самого початку; в) невідома земля; г) чиста дошка.

22. Знайдіть рядок фразеологізмів власне українського походження: а) альфа і омега, голос волаючого в пустелі, жити манною небесною; б) закопувати талант у землю, вовк в овечій шкурі, побиття немовлят; в) гарбуза дістати, світ макітриться, не до жартів; г) Геркулесові стовпи, дамоклів меч, драконівські закони.

23. Знайдіть рядок фразеологізмів з античної міфології, що стали інтернаціональними: а) вхопити шилом патоки, тягар на душі, кермо влади, аж за вухами лящить; б) відрізана скиба, журба сушить, завертати голоблі, сідати в калошу; в) Авгієві стайні, ахіллесова п'ята, без-

донна бочка, гордіїв вузол; г) вмивати руки, за царя Панька, горобина ніч, в очах зеленіє.

24. Дві лексеми в плані вираження й одна семема в плані змісту – це ознаки: а) слова; б) словосполучення; в) фразеологізму; г) прислів'я.

25. Стійкі сполучення слів, значення яких характеризується абсолютною нерозкладністю, невмотивованістю семантики окремих компонентів, називаються: а) фразеологічними зрощеннями; б) фразеологічними єдностями; в) фразеологічними сполученнями; г) прислів'ями.

Розробляючи тестові завдання, пропонуємо враховувати, що: умова в них має бути чітко сформульована; запропоновані відповіді мають однозначне трактування; варіанти відповідей мають бути однорідними; інформація одного тестового завдання не має давати відповідь на інше; умова, зазвичай, формулюється стверджувально тощо.

Отже, діагностика навчальних досягнень на різних етапах вивчення лексикології та фразеології допомагає актуалізувати опорні знання майбутніх учителів початкової школи, швидко й інтенсивно перевірити самостійно опрацьований ними матеріал, об'єктивно визначити рівень навчальних досягнень під час підсумкового контролю.

**Посилання:**

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий / *В. С. Аванесов.* — М., 2002. — 304 с.
2. *Аванесов В. С.* Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] / *В. С. Аванесов.* — Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory12.html>.
3. *Білецький О. І.* Українська мова : Тестові завдання. Відповіді / *О. І. Білецький.* — Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. — 286 с.
4. *Булах І. Є.* Створюємо якісний тест [Текст] : навч. посібн. / *І. Є. Булах, М. Р. Мруга.* — К. : Майстер-клас, 2006. — 160 с.
5. *Виноградов О.* Тести як соціальна інновація в Україні [Електронний ресурс] / *О. Виноградов.* — Режим доступа : [www.fulbrifht.org.ua](http://www.fulbrifht.org.ua)
6. *Гнаткович Т.* Використання тестових технологій під час вивчення фонетики / *Т. Гнаткович* // Українська мова і література в школі. — 2008. — № 6. — С. 15—20.
7. *Давыдов В. В.* Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : научно-методическое пособие / *В. В. Давыдов.* — М. : Академия ФСБ, 1997. — 227 с.
8. *Жовтобрюх В. Ф.* Українська мова та література: тестові завдання : збірник / *В. Ф. Жовтобрюх, В. В. Паращич.* — Х. : Весна, 2009. — 112 с.
9. *Караман С. О.* Методика навчання української мови в гімназії : навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / *С. О. Караман.* — К. : Ленвіт, 2000. — 272 с.
10. *Малихін А.* Тести у навчальному процесі / *А. Малихін* // Рідна школа. — 2001. — № 8. — С. 26—27.
11. *Мартиненко С. М.* Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика : монографія / *С. М. Мартиненко.* — К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. — 434 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Avanesov V. S.* Kompoziciya testovyh zadaniy (Composition of test tasks). Moscow, 2002. 304 p.
2. *Avanesov V. S.* Teoriya i metodika pedagogicheskikh izmerenij (Theory and methods of pedagogical measurement). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://testolog.narod.ru/Theory12.html>.
3. *Biletskyyi O. I.* Ukrayinska mova: Testovi zavdannya. Vidpovidi. (Ukrainian Language : Test tasks. Answers). Ternopil, 2010. 286 p.
4. *Bulakh I. Ye., Mruha M. P.* Stvoriuiemo yakisny test : navch. posibnyk (Create high-quality test : Tutorial). Kyiv, 2006. 160 p.
5. *Vynohradov O.* Testy yak socialna innovaciya v Ukrayini (Tests as the social innovation in Ukraine). [Electronic resource]. — Mode of access : [www.fulbrifht.org.ua](http://www.fulbrifht.org.ua)
6. *Hnatkovych T.* Vykorystannya testovykh tekhnolohiy pid chas vyvchennia fonetyky (Using of Test technologies while studying phonetics) // Ukrainian Language and Literature at School, 2008, № 6. P. 15—20.
7. *Davydov V. V.* Osnovy metodologii, metodiki i tekhnologii pedagogicheskogo issledovaniya: Nauchno-metodicheskoye posobie (Foundations of methodology of pedagogical research : Scientific-methodical textbook). Moscow, 1997. 227 p.
8. *Zhovtobriukh V. F., Parashchych V. V.* Ukrayinska mova ta literatura: testovi zavdannya : zbirnyk (Ukrainian Language and Literature : Test tasks). Kharkiv, 2009. 112 p.
9. *Karaman S. O.* Metodyka navchannya ukrayinskoyi movy v himnaziyi : Navch. posibnyk dlya studentiv vyshhykh zakladiv osvity (Methods of teaching Ukrainian language in gymnasium : Tutorial for higher school students). Kyiv, 2000. 272 .
10. *Malykhin A.* Testy u navchalnomu procesi (Tests in educational process). // Ridna shkola (Native School), 2001, № 8. P. 26—27.
11. *Martynenko S. M.* Diahnostychna diyalnist maibutnoho vchytelya pochatkovoyi shkoly : teoriya i praktyka : Monohrafiya (Diagnostic activity of future primary school teacher : Theory and practice : Monograph). Kyiv, 2008. 434 p.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2014

**М. Греб**

**Диагностика учебных достижений будущих учителей начальной школы в процессе изучения лексикологии и фразеологии современного украинского языка**

В статье обоснованы дидактические аспекты оценивания учебных достижений будущих учителей начальной школы в процессе изучения лексикологии и фразеологии современного украинского языка в контексте тестовых технологий. Выяснено доминанты дидактического диагностирования в учебном процессе высшего учебного заведения и интерпретировано их в практическое русло. Предложенная автором методика доказывает, что тестовые технологии будут эффективны только при условии их систематического применения преподавателем в учебном процессе высшего учебного заведения. Результаты наблюдений позволяют утверждать, что диагностика учебных достижений на разных этапах изучения лексикологии и фразеологии способствует актуализации базовых знаний будущих учителей начальной школы, дает возможность быстро и интенсивно проверить выученный материал, объективно определить уровень учебных достижений в ходе итогового контроля.

**Ключевые слова:** диагностика, учебные достижения, тестовые задания, тестовые технологии, будущие учителя начальной школы.

*M. Greb*

**Diagnostic of Educational Achievements of Future Primary School Teachers  
While Studying Lexicology and Phraseology of Modern Ukrainian Language**

The article deals with the didactic aspects of evaluation of educational achievements of future primary school teachers in the process of studying lexicology and phraseology of modern Ukrainian language in the context of test technologies. The dominants of the didactic diagnostics are found out in the educational process of higher educational establishment and they are interpreted in a practical order. The author's proposed method proves that testing technologies will be effective only on the condition of their systematic application by a lecturer in educational process of higher educational institution. The results of observations allow to state that diagnostics of the educational achievements at different stages of studying lexicology and phraseology helps to actualize baseline knowledge of future primary school teachers, quickly and intensively check up the material, objectively determine the level of educational achievements during the final control.

**Key words:** diagnostics, educational achievements, test tasks, test technologies, future primary school teachers.

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



УДК 81'243:82-96:378.4(61)-057.875

*Аліна Марлова*

## **ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Одним із найважливіших завдань курсу іноземної мови у вищих медичних навчальних закладах є навчання студентів ефективного опрацювання фахової літератури іноземною мовою з метою здобуття професійно значущої інформації. Успішне вирішення цього завдання можливе за умови сформованості готовності майбутніх лікарів до цього виду діяльності.

Виділення критеріїв дозволить зробити висновки щодо ступеня сформованості цього складного особистісного утворення у студентів вищих медичних навчальних закладів. У дослідженні мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей О. Яцишин виділяє такі критерії та показники сформованості в особистості стійких позитивних мотивів вивчення іноземної мови: ініціативність, самостійність, старанність, наполегливість, емоційність [6].

З огляду на сутність і компоненти готовності студентів вищих педагогічних закладів освіти до іншомовного спілкування Л. Гапоненко виділяє такі критерії: позитивна мотивація і спрямованість студентів на іншомовне спілкування; знання студентів про іншомовне спілкування та його роль у професійній діяльності вчителя; комунікативні вміння студента; самооцінка студентами власної комунікативної поведінки [1].

Сформованість компонентів готовності до читання іноземної фахової літератури у студентів педагогічного коледжу О. Полякова визначає рівнем сформованості таких показників: формування на міжпредметній основі теоретичних знань про мовленнєву діяльність; формування знань і вмінь із методики викладання англійської мови у початкових класах; практичне оволодіння видами мовленнєвої діяльності як засобом професійного спілкування; формування загальнолінгвістичного світогляду [4].

Готовність до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності Н. Логутіна розглядає як систему мотиваційного, змістового й операційного компонентів і виводить такі показники готовності: інтерес до роботи; інформаційна обізнаність; блок, що передбачає операції цілепередбачення [3].

Водночас у загальному огляді наукових джерел не виявлено спеціальних праць, присвячених дослідженню показників і рівнів готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у майбутніх лікарів.

Метою статті є визначення показників критеріїв і рівнів готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів.

Аналіз різних поглядів на сутність готовності та специфіка опрацювання іншомовної фахової літератури в медичному університеті дозволили визначити готовність до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів як складне особистісне утворення майбутнього лікаря, за якого він усвідомлює важливість опрацювання для професійного самовдосконалення та має необхідні для цього знання, вміння, навички. Структура готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури включає три компоненти: мотиваційний, когнітивний і дієвий.

Критерії готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відображають компоненти досліджуваної готовності, а показники критеріїв розглядаються як ознаки сформованості готовності та виступають вихідними моментами для виявлення рівнів готовності.

Отже, критерії готовності майбутніх лікарів до опрацювання іншомовної фахової літератури є такі: мотиваційний (спрямованість мотивації на роботу з фаховою літературою іноземною мовою); когнітивний (система знань про опрацювання іншомовної фахової літератури); дієвий (система вмінь опрацювання іншомовної фахової літератури).

Відповідно сформованість готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури визначається за такими показниками: потреба в опрацюванні іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення, позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, організованість і самостійність під час роботи з фаховими текстами іноземною мовою; знання лексики, граматики, словотворення, монологічного і діалогічного мовлення; довідкові вміння, вміння гнучкого читання, вміння перекладу та компресії тексту.

Під рівнем готовності студентів до опрацювання іншомовної фахової літератури ми розуміємо якісний облік зазначених вище показників.

Для визначення сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів було виділено три рівні: емпірично-інтуїтивний (низький), репродуктивний (середній), творчий (високий).

Описуючи знання та вміння у сфері функціонування іншомовної мовленнєвої діяльності, ми виходили з рівнів володіння мовою A2, B1, B2+,

визначених Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2] та складеної на їх основі Програми з англійської мови для професійного спілкування [5], які співпадають, відповідно, з емпірично-інтуїтивним (низьким), репродуктивним (середнім) і творчим (високим) рівнями сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури.

Отже, керуючись зазначеними вище показниками, можна так описати три рівні сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів.

Емпірично-інтуїтивний (низький) рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає малоосвідомленій потребі в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань із теоретичних і клінічних дисциплін, а також негативно-пасивному ставленню до вивчення іноземної мови професійного спрямування. У студентів з емпірично-інтуїтивним рівнем погано розвинуті такі якості, як організованість і самостійність під час роботи з іншомовними фаховими текстами. При вивченні іноземної мови вони часто діють інертно навіть при ініціативі з боку інших.

Що стосується мовленнєвої діяльності, то емпірично-інтуїтивний рівень сформованості готовності відповідає слабкому володінню іноземною мовою як у рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення. Студенти з емпірично-інтуїтивним рівнем можуть продукувати та сприймати прості короткі повсякденні вирази для задоволення простих потреб конкретного типу; можуть вживати базові фрази і речення та спілкуватися засвоєними фразами із декількох слів; мають обмежений репертуар коротких засвоєних фраз, що охоплюють передбачувані життєві ситуації; часті невдачі та непорозуміння трапляються у незвичайних ситуаціях. Студенти з емпірично-інтуїтивним рівнем сформованості готовності погано володіють медичною термінологією, не можуть розпізнати греко-латинські терміноелементи, знають мало слів, які забезпечують логічні зв'язки між окремими елементами висловлювання. Вони розпізнають формальні ознаки лише простих граматичних структур і не володіють теоретичними основами перекладу та компресії тексту.

Емпірично-інтуїтивний рівень сформованості готовності відповідає малоефективному використанню довідкових ресурсів під час роботи з фаховими текстами іноземною мовою. Студенти з емпірично-інтуїтивним рівнем не вміють орієнтуватися у довідкових матеріалах і засобах, щоб знайти конкретну інформацію, пов'язану з процесом опрацювання іншомовної фахової літератури, користуючись для цього сторінкою змісту або покажчиком; не знають про види й устрій словників, інших

довідників і не вміють користуватися ними; не обізнані з дією електронних словників і програмного забезпечення перекладацького спрямування; погано знають про впорядкування бібліотек і не вміють користуватися бібліотечними каталогами різних видів.

З точки зору виконавчих дій емпірично-інтуїтивний рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає малосформованим навичкам наукового пошуку необхідної інформації та фактів у іншомовній фаховій літературі (необізнаність щодо можливих джерел – бібліографічних і реферативних видань, структури самого тексту тощо). Студенти з низьким рівнем погано володіють навичками різних видів читання, читаючи різні тексти з однаковою швидкістю, часто повертаючись до щойно прочитаного; мають примітивний словниковий запас читання, не володіючи знаннями про конверсію та словобудування; можуть розуміти короткі прості тексти на знайомі теми конкретного типу, що містять широковживану лексику й інтернаціоналізми; можуть знайти спеціальну інформацію у простому письмовому матеріалі, особливо коли є візуальна опора; можуть визначити та відтворити ключові слова та фрази або короткі речення з короткого тексту; погано володіють технікою перекладу – їх переклади є дослівними, без урахування лексико-семантичного устрою мови перекладу; погано володіють вмінням складати вторинні тексти – анотації та реферати до іншомовних фахових матеріалів.

Репродуктивний (середній) рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає посередньо усвідомленій потребі в опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань із теоретичних і клінічних дисциплін та пасивно-позитивному ставленню до вивчення іноземної мови професійного спрямування. Студенти з репродуктивним рівнем розуміють важливість самоосвіти та професійної самореалізації засобами іноземної мови, але у них не завжди вистачає достатньо організованості та самостійності, щоб підтримувати ці процеси самостійно. При вивченні іноземної мови вони часто мають потребу в ініціативі з боку інших.

У мовленнєвій діяльності репродуктивний рівень сформованості готовності відповідає посередньому володінню іноземною мовою як у рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення. Студенти з репродуктивним рівнем на достатньому рівні володіють мовленням, щоб висловитись – із певною невпевненістю – на повсякденні теми та сприйняти відповідно подану інформацію, проте лексичні обмеження іноді спричиняють повтор і навіть труднощі при формулюванні. Студенти з репродуктивним

рівнем посередньо володіють медичною термінологією, розпізнають греко-латинські терміноелементи лише з подачі викладача, володіють уривчастими знаннями словотворення, знають невелику кількість слів, які забезпечують логічні зв'язки між окремими елементами висловлювання. Вони розпізнають формальні ознаки основних граматичних структур і володіють базовими знаннями теорії перекладу та компресії тексту.

Що стосується довідкових засобів, то репродуктивний рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає задовільному використанню довідкових ресурсів під час роботи з фаховою літературою іноземною мовою. Студенти з репродуктивним рівнем посередньо вміють знаходити конкретну інформацію, пов'язану з процесом опрацювання іншомовної фахової літератури, користуючись для цього сторінкою змісту або покажчиком; знають про види й устрій словників, інших довідників і вміють користуватися ними; іноді обізнані з дією електронних словників і програмного забезпечення перекладацького спрямування та звертаються до них за допомогою; обізнані з упорядкуванням бібліотек, уміють користуватися бібліотечними каталогами на картках, іноді – на мікрочіпах і комп'ютері.

У виконавчій діяльності репродуктивний рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає посередньо сформованим навичкам наукового пошуку необхідної інформації та фактів у іншомовній фаховій літературі (обізнаність щодо можливих джерел – бібліографічних і реферативних видань, структури самого тексту тощо). Студенти з репродуктивним рівнем сформованості готовності посередньо володіють навичками різних видів читання – здебільшого знають про їх існування, але рідко застосовують на практиці; мають посередній словниковий запас читання; можуть читати послідовні фактичні тексти про предмети, що стосуються їх сфери й інтересів із задовільним рівнем розуміння; можуть знаходити основні положення в аргументованому тексті з чіткою структурою та визначати послідовність аргументації у низці публікацій, хоча й не завжди детально; можуть узагальнити короткі відрізки інформації з кількох джерел і підсумувати їх; можуть передати своїми словами короткі письмові уривки, використовуючи лексику та граматику тексту-оригіналу; посередньо володіють технікою перекладу – їх переклади є здебільшого функціонально адекватними з дотриманням основної смислової функції оригіналу; посередньо володіють умінням складати вторинні тексти – анотації та реферати до іншомовних фахових матеріалів.

Творчий (високий) рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає добре усвідомленій потребі в

опрацюванні іншомовної фахової літератури для поповнення знань із теоретичних і клінічних дисциплін та активно-позитивному ставленню до вивчення іноземної мови професійного спрямування. Студенти з творчим рівнем постійно займаються самоосвітою та професійною самореалізацією засобами іноземної мови. У них добре виражені такі якості, як організованість і самостійність при роботі з іншомовними фаховими текстами. Студенти з творчим рівнем самодостатні та не мають потреби в ініціативі та допомозі з боку інших.

У мовленнєвій діяльності творчий (високий) рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає досконалому володінню іноземною мовою як у рецептивних, так і в репродуктивних видах мовлення. Студенти з творчим рівнем можуть чітко висловитися, не маючи потреби в обмеженні того, що хочуть сказати, та мають достатній діапазон мовлення, щоб описати та сприйняти щось чітко, виразити точки зору та розвинути аргументацію без помітних утруднень при пошуках слів, використовуючи складні синтаксичні форми. Студенти з творчим рівнем сформованості готовності добре володіють медичною термінологією, швидко розпізнають греко-латинські терміноелементи, володіють цілісними знаннями словотворення, добре знають слова, які забезпечують логічні зв'язки між окремими елементами висловлювання. Вони розпізнають формальні ознаки всіх граматичних структур і досконало володіють теоретичними основами перекладу та компресії тексту.

Що стосується обізнаності з довідковими засобами, то творчий (високий) рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає ефективному використанню довідкових ресурсів під час роботи з фаховою літературою іноземною мовою. Студенти з творчим рівнем вміють знаходити конкретну інформацію, пов'язану з процесом опрацювання іншомовної фахової літератури, користуючись для цього всіма необхідними джерелами – сторінкою змісту, покажчиком, додатками, бібліографією; можуть прогнозувати інформацію, користуючись для цього “ключами”, наприклад, заголовками, підзаголовками, ім'ям автора; знають про види й устрій словників, інших довідників і ефективно користуються ними; обізнані з дією електронних словників і програмного забезпечення перекладацького спрямування та, за необхідності, використовують їх; добре обізнані з упорядкуванням бібліотек, уміють користуватися бібліотечними каталогами (алфавітним, тематичним, системним) на картках, мікрочіпах і комп'ютері.

З точки зору дієвості творчий (високий) рівень сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відповідає добре сфор-

мованим навичкам наукового пошуку необхідної інформації та фактів у іншомовній фаховій літературі як у періодичних виданнях, так і в Інтернеті (обізнаність щодо можливих джерел – бібліографічних видань і реферативних видань, структури самого тексту). Студенти з творчим рівнем сформованості готовності можуть читати з високим ступенем самостійності, добре володіють навичками різних видів читання, адаптуючи стиль і швидкість читання до різних текстів і цілей; мають широкий словниковий запас читання; можуть вилучати інформацію, думки і точки зору з вузько-спеціальних джерел у межах своєї сфери; можуть розуміти спеціальні статті поза своїм полем діяльності за умови, якщо можна інколи користуватися словником для підтвердження своєї інтерпретації сприйнятої термінології; можуть розуміти статті та доповіді, що стосуються сучасних проблем, у яких автори мають особливі погляди; можуть узагальнити широкий спектр фактичних текстів, коментуючи протилежні точки зору та головні теми; можуть узагальнити уривки і з статей, що містять певні погляди, аргументи та дискусії; можуть резюмувати весь текст або окремі його частини; добре володіють технікою перекладу – їх переклади є здебільшого адекватними, тобто рівноцінними оригіналу, що передбачає глибоке розуміння предмету перекладу, творчу інтерпретацію оригіналу, і в точності відповідає лексико-граматичному устрою мови перекладу; добре володіють умінням компресії тексту – складанням анотацій і рефератів.

Таким чином, готовність студентів вищих медичних навчальних закладів до опрацювання іншомовної фахової літератури є складним особистісним утворенням, формування якого носить поетапний характер і проходить у своєму розвитку кілька рівнів, кожний із яких визначається ступенем сформованості показників досліджуваної готовності. Критерії готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури відображають основні її структурні компоненти: мотиваційний (означає спрямованість мотивації на роботу з іншомовною фаховою літературою); когнітивний (містить систему знань про опрацювання іншомовної фахової літератури); дієвий (включає систему вмінь опрацювання іншомовної фахової літератури). Показниками готовності студентів вищих медичних навчальних закладів до опрацювання іншомовної фахової літератури за мотиваційним, когнітивним і дієвим критеріями ми пропонуємо визнати такі: потреба в опрацюванні іншомовної фахової літератури для професійного самовдосконалення, позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, організованість і самостійність під час роботи з фаховими текстами іноземною мовою; знання лексики, граматики, словотворення, монологічного і діалогічного мо-

влення; довідкові вміння, вміння гнучкого читання, вміння перекладу та компресії тексту. Рівнями сформованості готовності майбутніх лікарів до опрацювання іншомовної фахової літератури є такі: емпірично-інтуїтивний (низький); репродуктивний (середній); творчий (високий). Окреслені показники та рівні дають можливість аналізувати стан сформованості готовності до опрацювання іншомовної фахової літератури у студентів вищих медичних навчальних закладів.

***Посилання:***

1. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л. П. Гапоненко. — Кривий Ріг, 2003. — 20 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти і вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури, Комітет з освіти, Відділ сучасних мов, Страсбург. — Київ : Ленвіт, 2003. — 262 с.
3. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 — Теорія і методика професійної освіти / Н. В. Логутіна. — Вінниця, 2006. — 20 с.
4. Полякова О. Л. Формування готовності до читання іноземної фахової літератури у студентів педагогічного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 — Теорія і методика професійної освіти / О. Л. Полякова. — К., 2000. — 22 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. — К. : Ленвіт, 2005. — 119 с.
6. Яцишин О. М. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 — Теорія і методика професійної освіти / О. М. Яцишин. — Вінниця, 2004. — 18 с.

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

1. Haponenko L. P. Formuvannia hotovnosti studentiv vyshchych pedahohichnykh zakladiv do ishomovnoho spilkuvannia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (Formation of readiness of higher educational school students for foreign language communication : Author’s abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.04 – Theory and methods of professional education). Kryvyi Rih, 2003. 20 p.
2. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity i vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / Rada z pytan spivpratsi v haluzi kultury, Komitet z osvity, Viddil suchasnykh mov, Strasburh (Common Guidelines on language education and learning, teaching, assessment / Council on cooperation in culture, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg). Kyiv, 2003. 262 p.
3. Lohutina N. V. Formuvannia hotovnosti do profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia u maibutnikh menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (Formation of readiness for professional foreign language communication of future managers of foreign economic activity : Author’s abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.04 – Theory and methods of professional education). Vinnytsia, 2006. 20 p.
4. Poliakova O. L. Formuvannia hotovnosti do chytannia inozemnoi fakhovoi literatury u studentiv pedahohichnoho koledzhu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (Formation of readiness for reading foreign pro-



professional literature of pedagogical college students : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.04 – Theory and methods of professional education). Kyiv, 2000. 22 p.

5. *Bakaieva H. Ye., Borysenko O. A., Zuienok I. I. et. al.* Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia (The program in English for Professional Communication). Kyiv, 2005. 119 p.
6. *Yatsyshyn O. M.* Formuvannia motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy studentamy ekonomichnykh spetsialnostei : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity” (Formation of foreign language study motivation of students of economic specialties : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences : 13.00.04 – Theory and methods of professional education). Vinnytsia, 2004. 18 p.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2014

*A. Marlova*

### **Показатели и уровни готовности к обработке иноязычной специальной литературы у студентов высших медицинских учебных заведений**

Критерии готовности студентов высших медицинских учебных заведений к обработке иноязычной специальной литературы отображают компоненты исследуемой готовности: мотивационный (направленность мотивации на работу с иноязычной специальной литературой), когнитивный (система знаний об обработке иноязычной специальной литературы), деятельный (система умений обработки иноязычной специальной литературы). Сформированность исследуемой готовности определяется по таким показателям критериев: потребность в обработке иноязычной специальной литературы для профессионального самосовершенствования, отношение к изучению иностранного языка, организованность и самостоятельность во время работы с иноязычными специальными текстами; знание лексики, грамматики, словообразования, монологической и диалогической речи; справочные умения, умения гибкого чтения, перевода и компрессии текста. Готовность студентов высших медицинских учебных заведений к обработке иноязычной специальной литературы характеризуется тремя уровнями: эмпирически-интуитивным (низким), репродуктивным (средним) и творческим (высоким).

**Ключевые слова:** готовность к обработке иноязычной специальной литературы, критерии, показатели и уровни готовности.

*A. Marlova*

### **Indices and Levels of Readiness for Foreign Language Professional Literature Reading of Higher Medical School Students**

The criteria of the readiness to read foreign language professional literature reflect the components of the studied readiness: motivating (directing motivation to work with the foreign language professional literature), cognitive (the system of knowledge about processing the foreign language professional literature), acting ones (the system of skills of processing the foreign language professional literature). The formation of the studied readiness is defined by such indices of the criteria: the need in processing the foreign language professional literature for the professional self-improvement, the attitude to the study of the foreign language, the good organization and independence during the work with the foreign language professional texts; the knowledge of the vocabulary, grammar, word building, the monologue and dialogue speech; the reference skills, the skills of the fluent reading, translation and compression of the text. The readiness of the students of higher medical educational institutions to process the foreign language professional literature is characterized by three levels: empirically intuitive (low), reproductive (middle) and creative (high) ones.

**Key words:** readiness to process foreign language professional literature, criteria, indices, and levels of readiness.

Рецензент – кандидат педагогічних наук Л. Ф. Лозинська

УДК 159.923.2(043.5)

*Мирослава Філоненко*

## **МЕТОДОЛОГІЯ АДАПТИВНО-ДИНАМІЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБИСТІСНИХ СТРУКТУР**

Професійне становлення студентів-лікарів у вищому медичному навчальному закладі здійснюється при вирішенні майбутніх професійних ситуацій, що моделюють зміст і структуру майбутньої діяльності. Саме цим і зумовлюється необхідність конструювання експериментальної моделі їхнього генезису та розвитку, з'ясування закономірностей цього процесу. Суттєвими змінами має бути перебудова змісту і методики структурування і викладання дисциплін і їх орієнтація на особистісно орієнтований та розвиваючий підхід до навчання, створення умов, які сприяють розвитку в студентів професійного (клінічного) мислення та сприяють їх особистісному становленню.

Важливою умовою розвитку психологічних структур студента-медика є організація адаптивно-динамічного навчання, виявлення та врахування вікових особливостей становлення фахівця, загальних закономірностей і факторів професійного розвитку, криз і можливих деформацій у процесі його навчання у вищому медичному навчальному закладі.

Створенням педагогічних систем і впровадженням освітніх інновацій займаються В. Безпалько [1], Н. Бібік [6], О. Газман [2], М. Губанова [3], Ю. Ємельянов [4], В. Ільченко, Л. Новосьолова [8], Н. Кузьміна, С. Максименко [5; 6; 7], Н. Пастернак, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, Ю. Швалб, М. Ярмаченко та ін.

Мета статті – розглянути й обґрунтувати методичну систему адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків із метою розвитку в них психологічних особистісних структур; підібрати методи навчання, форми організації навчання і форми організації навчальної діяльності студентів, які створять умови для розвитку їх психологічних особистісних структур, дати їм комплексну характеристику.

З позиції психолого-педагогічних досліджень вчених, адаптивно-динамічне навчання буде розглядатися нами як спеціально розроблена “перетворювальна” діяльність, спрямована на зміну психології особистості студента, його знань і способів діяльності, що сприятиме

якісному зростанню і вдосконаленню, яке відповідає соціогенним потребам студента, вимогам до професійної підготовки фахівців.

Метою організації адаптивно-динамічного навчання було створення максимально найкращих умов для розвитку в студентів-медиків психологічних особистісних структур.

Очевидно, що розвиток психологічних особистісних структур у студента-медика ґрунтується на активності, яка зумовлює його переборювати різні труднощі у навчальній діяльності, здійснювати вибір у ситуаціях вибору, при цьому робити значні зусилля над собою для досягнення поставленої мети у професіоналізації майбутньої діяльності. Тому організація адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків потребує педагогічного супроводу і підтримки.

У нашому розумінні педагогічний супровід – це складова організації адаптивно-динамічного навчання, яка включає створення умов для повноцінного особистісного становлення майбутнього лікаря з урахуванням інноваційних психолого-педагогічних систем, сучасних підходів до розвитку, навчання та виховання студентів у вищому медичному навчальному закладі; педагогічна майстерність викладача, у тому числі володіння ним інноваційними освітніми моделями й інноваційними технологіями навчального процесу; навчальна система, в якій можна виділити мету, об'єкт, предмет і технології роботи.

В адаптивно-динамічному навчанні педагогічний супровід розглядається як особливий вид допомоги, що забезпечує особистісний розвиток студента-медика в умовах освітнього середовища вищого медичного навчального закладу, сприяє цілеспрямованому розкриттю здібностей особистості, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я та життя.

У нашому дослідженні мета педагогічного супроводу пролягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов професійної підготовки студентів на різних етапах навчання у вищому медичному навчальному закладі. Результатом педагогічного супроводу є забезпечення прогресу в розвитку особистісних психологічних структур майбутнього лікаря.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень [2; 3; 8] дозволив узагальнити, виокремити і розробити завдання педагогічного супроводу, які є змістовою основою розвитку психологічних структур особистості майбутнього лікаря. До них ми віднесли основні психолого-педагогічні завдання, які впливають з мети організації адаптивно-динамічного навчання і відповідають складовим психологічної структури студента-медика. Наведемо їх: формувати позитивну мотивацію до учіння, розширити мотиваційне спрямування, суб'єктивний досвід май-

бутніх лікарів, сприяти розумінню власного професійного призначення; розвивати у студентів-медиків когнітивно-пізнавальні компетентності та компетенції, рефлексію; створювати умови для розвитку й удосконалення у майбутнього лікаря особистісних і професійно важливих якостей, розвивати емоційно-вольову сферу; розвивати комунікативні здібності, вміння слухати, сприймати й обробляти інформацію, усувати бар'єри у спілкуванні; розробляти й упроваджувати знання про взаємодію професії та особистості, аби попередити розчарування, нервові зриви і деформації при особистісному становленні майбутнього фахівця.

З огляду на поставлені завдання, реалізація педагогічного супроводу як комплексного методу адаптивно-динамічного навчання забезпечить особистісне становлення студента-медика, здатного до повноцінної професійної діяльності лікаря, який зуміє: формувати мету отримання освіти, навчання й учіння на різних рівнях свого навчання у вищому медичному навчальному закладі; скласти власну програму самовдосконалення, мотивувати професійне учіння; працювати у самостійному режимі, активізувати власну пізнавальну діяльність, що вимагає зміни особистісних орієнтирів і ціннісних установок.

Одночасно повинні змінюватися технології викладання, викладач змушений переходити до інноваційних психолого-педагогічних технік, а саме: залучати до активізації мислення; організовувати проблемні ситуації, висловлювати гіпотези, обговорювати їх та розв'язувати; показувати різні точки зору; формулювати проблемні запитання; висловлювати інформацію та інтерпретувати її; створювати нетрадиційні засоби отримання інформації та ін.

Основним методом навчання студентів є проблемне навчання як ключовий метод у розвитку психологічних особистісних структур майбутнього лікаря, сутність якого полягає в тому, що у процесі навчання створюються проблемні ситуації (ситуаційні задачі).

У ході дослідження апробована програма оволодіння студентами мотиваційної технології, яка містить систему аудиторних занять, завдання на самостійну роботу з розробки психологічних проектів на мотиваційній основі, визначено алгоритм проектування мотиваційної технології, який складається з таких етапів: аналіз стратегічних цілей; аналіз тактичних цілей; врахування індивідуальних особливостей учнів; вибір способів мотивації; розробка сценарію мотивації та схеми бінарних дій.

Студентам дається завдання: виходячи з аналізу відповідних даних, обрати вид мотивації для конкретного заняття, використавши конкретні способи мотивування.

Виділені зміст і рівні засвоєння студентами навчального матеріалу про сутність мотиваційної технології та її впровадження у діяльність майбутніх психологів: 1 рівень – наявність загального уявлення і матеріалізованих дій; 2 рівень – виконання репродуктивної діяльності у вербальній формі, відтворення стандартних дій; 3 рівень – виконання продуктивної діяльності у мисленнєвій і предметній формі.

Відповідно до виділеного змісту основним напрямом роботи зі студентами з оволодіння мотиваційними технологіями було формування знань про мотиви, мотивацію, мотиваційні технології. Методами навчання були лекція, евристична бесіда, ілюстрація, вступний і поточний інструктаж, моделювання професійних ситуацій, рефлексивний аналіз.

За результатами відбувалася рефлексивна оцінка власних дій, співставлення їх із вихідним проектом. В обговоренні брали участь і інші студенти, які спостерігали за роботою.

Активною формою навчання студентів-медиків у навчальному процесі при викладанні дисциплін професійної та практичної підготовки є професійний тренінг, призначений для формування комплексної навички конкретного виду ділової поведінки (професійної діяльності та професійного спілкування).

У цілому ми прагнули організувати педагогічний супровід таким чином, аби: забезпечити цілісність педагогічного впливу на особистісне становлення майбутнього лікаря; перевірити обґрунтовані психолого-педагогічні умови особистісного становлення майбутнього лікаря; з'ясувати ефективність моделі становлення майбутнього лікаря дидактичними засобами на навчальних заняттях та навчальними тренінгами у процесі навчання; провести елективний курс “Науково-дослідницька діяльність студентів”; навчальну дисципліну “Психологія спілкування”; навчальні тренінги “Розвиток комунікативних навичок у майбутніх лікарів” і “Психолого-педагогічний супровід розвитку майбутніх лікарів у системі компетентнісного підходу до навчання”; встановити взаємозв'язок із педагогічними працівниками університету, який включає: роботу з деканатом щодо вдосконалення навчальних планів, з'ясування державних стандартів із метою доведення до відома професійних компетенцій та компетентностей і з спеціальності; координацію роботи з предметними кафедрами та методичними комісіями з метою узгодження та розробки алгоритму оволодіння професійними знаннями, розв'язування клінічних ситуацій, розвитку критичного мислення; індивідуальну роботу з педагогами з метою обміну досвідом, відвідування навчальних занять, консультування тощо; здійснювати навчання викладачів універ-

ситету через запровадження у навчальний процес навчальної дисципліни “Педагогіка вищої медичної освіти”.

Педагогічний супровід особистісного становлення майбутнього лікаря відбувався при дотриманні таких психолого-педагогічних умов:

1. Забезпечення міждисциплінарного підходу в змісті теоретичної підготовки майбутніх лікарів, який інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та медичні аспекти охорони здоров'я населення. Налагодження міждисциплінарних зв'язків приводить до того, що при розв'язанні проблемних завдань клінічного характеру студенти не можуть перенести готові знання на вивчення нових. Отже, відбувається суперечність між фактично отриманими знаннями і вміннями їх використовувати для вивчення нової дисципліни. Оскільки дана суперечність є обов'язковою рушійною силою процесу учіння студентів-медиків, допомагає особистісному становленню майбутнього лікаря, тому долати її потрібно не шляхом зняття суперечностей, а за принципом компліментарності. В основі принципу покладено концепцію додатковості видатного датського фізика Н. Бора (від *complement* – втішне зауваження на чийсь адресу, похвала), відповідно до якого протилежності зникають не шляхом зняття, а за рахунок поєднання, взаємодоповнення, конструювання нових знань, засвоєння фундаментальних дисциплін відбувається шляхом зміцнення і доповнення уже відомих.

2. Ведення у навчальний процес підготовки майбутніх лікарів технологій розвитку критичного мислення як основи діагностування психофізіологічних проблем у пацієнтів.

3. Оволодіння майбутніми лікарями толерантним стилем педагогічного спілкування як основою ефективною взаємодії з пацієнтами. Толерантний стиль спілкування ми розглядаємо як особистісну і професійну якість особистості.

У процесі дослідження ми проводили семінарські заняття таким чином, щоб максимально упроваджувати всі дидактичні вимоги до проведення навчальних занять і забезпечувати повноцінний процес учіння. Учіння студентів-медиків здійснювалося за логічно-структурною схемою, яка включає такі стадії: засвоєння знань; розвиток навичок; розвиток умінь; узагальнення і систематизація знань, умінь і навичок; перевірка; рефлексія; корекція.

З метою розвитку критичного мислення ми розробили методичну модель, в основу якої поклали основні стадії процесу учіння (рис. 1). Відповідно структура навчальних занять включала такі етапи: I етап – актуалізація; II етап – усвідомлення; III етап – рефлексія.



**Рис. 1. Модель розвитку критичного мислення**

Найактуальнішими методичними прийомами виступали складання сенканів, “мозковий штурм”, посилена лекція, “кубування”, читання з позначками, “асоціативний” куш та ін.

Наступним етапом адаптивно-динамічного навчання є розвиток комунікативних умінь і навичок. Теоретичний аналіз культури професійного спілкування медичного працівника визначається як система внутрішніх ресурсів фахівця, необхідних для побудови ефективної взаємодії з пацієнтом. Майбутній лікар повинен уміти: визначати психічні й особисті особливості пацієнта, його реакцію на хворобу та відповідно будувати тактику спілкування з ним; оптимально проводити бесіду або інтерв’ю з хворим із метою отримання максимальної інформації, встановлення довірчих відносин і збільшення ефективності призначеного лікування; давати психогігієнічні поради відносно навчання, виховання, стилю життя, інтимних відносин.

Первинні навички професійного спілкування медичним працівником отримуються у процесі навчання в навчальному закладі. Проте, як показує практика, не ставлять такого педагогічного завдання, як виховання комунікативно грамотного фахівця, відсутня у навчальному плані підготовки студентів-медиків навчальна дисципліна “Психологія спілкування”. Це призводить до того, що студенти-медики не мають достатніх для успішної медичної практики комунікативних умінь. У зв’язку з цим актуальною стає проблема формування культури спілкування у студентів, що навчаються у вищих медичних навчальних закладах.

У нашому дослідженні комунікативна компетенція розглядалася як особистісно та професійно важлива якість, що в сукупності з отриманими знаннями з навчального предмета “Психологія спілкування”, забезпечить професійну компетентність майбутнього лікаря. Під час дослідження ми переслідували мету: виявити розвиток комунікативної компетентності та компетенції у майбутніх студентів, рівень підготовленості студента-медика до партнерської взаємодії з майбутніми пацієнтами.

Під час вивчення дисципліни “Психологія спілкування”, студенти мали можливість набути необхідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок професійного спілкування. Нами використовувалися інтерак-

тивні методи навчання: презентації лекцій; практичні вправи, ігри, практичні завдання; професійні ситуації; професійно зорієнтовані вправи, практичні професійні ситуації, ділові ігри, психологічні тести для самоконтролю. Методика навчання спрямовувалася на розвиток у студентів комунікабельності та перцептивного виду комунікативності завдяки проведенню спеціально розробленої системи вправ; у процесі формування спілкування і манери поведінки з пацієнтами студенти обговорювали та коментували ситуації в онкології, педіатрії, в акушерстві та гінекології; студенти знайомилися і з стилями спілкування, з механізмами втягування у професійні конфлікти, вивчали способи їх попередження та виходу з них, використовуючи при цьому рольові ігри та ін. На навчальних заняттях майбутні лікарі вільно висловлювали свої думки, ділилися враженнями, аргументували висловлення, а за допомогою різних методик оцінювали власну комунікативну діяльність.

Оволодіння навчальної дисципліною “Психологія спілкування” дозволило студентам-медикам удосконалити комунікативні вміння (уміння визначати тип комунікабельності пацієнта, візуальну діагностику відображення стану пацієнта, вміння слухати і задавати запитання, передбачати і прогнозувати конфлікти, уникати маніпулювання), розвивати у собі особистісні та професійно важливі якості, зокрема емпатію, адекватну самооцінку, толерантність, ініціативність та відповідальність за прийняття власних рішень та ін.

До адаптивно-динамічного навчання ми включили навчальний тренінг, метою якого було підвищення у майбутніх лікарів компетентності у сфері спілкування. У формуванні комунікативної компетентності майбутнього лікаря тренінг будемо розглядати у двох аспектах: по-перше, у контексті педагогічного супроводу особистісного становлення, використовуючи його як традиційні методи і прийоми (усні відповіді, виступи, доповіді, бесіди на семінарах і практичних заняттях), так і сучасні (використання активних методів, проведення ділових ігор, аналіз педагогічних ситуацій тощо); по-друге, засобом спеціально організованого навчання.

Особливістю психологічного тренінгу є те, що його учасникам пропонується такий спосіб отримання знань, який докорінним чином відрізняється від традиційного. Для нього характерні: самостійність набуття знань, поєднання знань із практикою, осмисленість, особистісна зацікавленість і значущість, емоційне забарвлення. Окрім того, сам характер участі в тренінгу спрямований на особистісну корекцію. Беручи участь у груповій взаємодії, учасники усвідомлюють себе як особистість через колег у групі, тобто діє принцип дзеркального відо-



браження. Таким чином, психологічний тренінг як форма навчання передбачає отримання знань, як правило, не в готовому вигляді від викладача, а через власне здобування за допомогою педагога-тренера.

В основу розробленого нами тренінгу “Розвиток комунікативної компетентності майбутнього лікаря”, який упроваджувався в систему підготовки студентів-медиків, покладена система психологічних вправ, запропонована у розробленому нами підручнику “Психологія спілкування”. Мета тренінгу полягала у формуванні комунікативної компетентності майбутніх лікарів, позитивної спрямованості міжособистісних стосунків у сфері спілкування, емпатійності, рефлексії, виробленні особистісного комунікативного стилю, усвідомленні необхідності постійного самовдосконалення.

Завдання тренінгу спрямовувалися на: оволодіння студентами знань загальних методичних прийомів групової роботи у тренінгу, основних базових положень теорії спілкування, видів, стилів, технік і прийомів професійного спілкування; набуття умінь і навичок позитивного міжособистісного спілкування, а саме: встановлювати контакт зі співрозмовником, сприймати і розуміти емоційний стан, приймати і передавати невербальну інформацію, правильно будувати бесіду, вислухати і зрозуміти співрозмовника; розвиток здібностей адекватно та повноцінно сприймати й оцінювати себе й інших людей, а також взаємини, які склалися між людьми; оволодіння технікою корекції та зняття внутрішніх бар’єрів, які заважають ефективній педагогічній комунікації; оволодіння конструктивними способами виходу з конфліктних ситуацій і їх попередження; формування соціально-перцептивної чутливості, емпатії, співпереживання, рефлексії, тактовності як професійно важливих якостей майбутнього лікаря; формування умінь моделювати стратегію управління процесом спілкуванням з позиції особистісно орієнтованої взаємодії.

Зміст тренінгових занять був розроблений з урахуванням того, що студенти-медики отримали знання спілкування з курсу “Психологія спілкування”, уміння інтерпретувати отримані знання в майбутній професійній діяльності, тому в їх змісті відображалися ті знання, які вони отримали на лекціях.

В основу тренінгових занять покладено принцип послідовності. Кожне заняття логічно витікає з попереднього і є у змістовому плані основою для наступного. Кожне заняття складалася з таких етапів:

1. Організаційна частина (привітання). Мета – створення атмосфери довіри, емоційного контакту. Привітання були підібрані таким чином, щоб студенти змогли їх використовувати у своїй практичній діяльності.

2. Очікування. Мета – налаштування на роботу, усвідомлення цілей діяльності на занятті й актуальних питань.

3. Основна частина. Мета – опрацювання інформації щодо теми тренінгу, оптимізація перцептивного, комунікативного, інтерактивного аспектів професійного спілкування.

4. Заключна частина. Розвиток рефлексії, підведення підсумків щодо очікувань, завдання для самостійної роботи.

Рефлексія заняття здійснювалася за допомогою анкет, експрес-опитування учасників.

Результатом проведення тренінгу стали: система знань про особливості професійного спілкування; стилі спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю; загальні та специфічні комунікативні вміння, які дають змогу успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; культура мовлення; гуманістична установка на спілкування, емпатія, рефлексія.

З усіх різноманітних напрямів тренінгових технологій найбільш близьким за своїми цілями є тренінг сенситивності. Сенситивність розуміється як здатність до чуттєвого реагування в міжособистісному спілкуванні. Специфіка цього виду тренінгу полягає в особливій спрямованості на особистісні та міжособистісні проблеми, краще розуміння повинно дати поштовх до розвитку потенційних можливостей учасників соціально-психологічного тренінгу. Ю. Ємельянов, дослідивши практику тренінгу сенситивності [4], називає чотири взаємопов'язані елементи сенситивності: спостережлива сенситивність – здатність людини спостерігати (бачити та чути) іншого і при цьому запам'ятовувати, як він виглядає, що говорить; теоретична сенситивність – здатність адекватно вибирати та приймати теорії, що полегшує розуміння думок, почуттів, поведінки інших; номотетична сенситивність – здатність адекватно сприймати та розуміти типового представника тієї чи іншої соціальної групи і на основі цього прогнозувати поведінку інших; ідеографічна сенситивність – здатність розуміти індивідуальність, своєрідність, унікальність партнера по спілкуванню.

На заняттях із тренінгу ми використовували різні методи професійного навчання, однак найактуальнішими були ті, які відповідають синергетичному і суб'єктивному підходам і вимогам тренінгу: рольові ігри, метод кейсів (проблемні ситуації), мозковий штурм (брейнстормінг), дискусії, метод проектів та ін.

Таким чином, ми запропонували адаптивно-динамічне навчання, виділили та систематизували інноваційні психолого-педагогічні системи навчання та визначення їх орієнтації на особистісне становлення студента-медика. Складовою організації адаптивно-динамічного навчання є педагогічний супровід, який включає створення умов для повноцінного особистісного становлення майбутнього лікаря з урахуванням інноваційних психолого-педагогічних систем, сучасних підходів до розвитку, навчання й учіння студентів у вищому медичному навчальному закладі. Педагогічний супровід розглядається як особливий вид допомоги, що забезпечує особистісний розвиток студента-медика в умовах освітнього середовища вищого медичного навчального закладу, сприяє цілеспрямованому розкриттю здібностей особистості, зростанню професіоналізму та формуванню професійної компетентності. Основним методом педагогічного супроводу є проблемне навчання як ключовий метод у розвитку психологічних особистісних структур майбутнього лікаря, сутність якого полягає в тому, що у процесі навчання створюються проблемні ситуації (ситуаційні задачі) різної складності та різних рівнів складності мисленнєвих операцій.

***Посилання:***

1. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / *В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур.* — М., 1998. — 448 с.
2. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / *Ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев.* — М., 2002. — 296 с.
3. *Губанова М. И.* Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / *М. И. Губанова* // Педагогика. — 2002. — № 9. — С. 32—39.
4. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / *Ю. Н. Емельянов.* — Л., 1985. — 342 с.
5. *Максименко С. Д.* Мислення // Загальна психологія: [підручник для студ. вищ. навч. закладів] / *С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко;* заг. ред. акад. *С. Д. Максименка.* — К. : Форум, 2000. — С. 202—217.
6. *Максименко С. Д.* Педагогіка вищої медичної освіти [текст] : підручник / *С. Д. Максименко, М. М. Філоненко.* — К. : “Центр учбової літератури”, 2014. — 288 с.
7. *Максименко С. Д.* Професійне становлення молодого вчителя / *С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан.* — Ужгород : Закарпаття, 1998. — 105 с.
8. *Новоселова Л. А.* Педагогическое сопровождение будущего инженера-педагога в процессе профессионализации как фактор активизации его саморазвития [Электронный ресурс] / *Л. А. Новоселова* // Ползуновский вестник. — 2006. — № 3. — С. 177-185. — Режим доступа : [http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006\\_03\\_2/pdf/177novo.pdf](http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006_03_2/pdf/177novo.pdf)

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

1. *Bespal'ko V. P., Tatur Ju. G.* Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov (Systemic and methodological support of the educational process of specialists' training). Moscow, 1998. 448 p.

2. *Gazman O. S.* Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody (Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom). Moscow, 2002. 296 p.
3. *Gubanova M. I.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie social'nogo samoopredenenija starsheklassnikov (Pedagogical support of social self-determination of high school pupils). // *Pedagogy*, 2002, № 9. P. 32—39.
4. *Emel'janov Ju. N.* Aktivnoe social'no-psihologicheskoe (Active social and psychological training). Leningrad, 1985. 342 p.
7. *Maksymenko S. D., Zaichuk V. O., Klymenko V. V., Soloviienko V. O.* Myslennia // *Zahalna psykholohiia: [pidruchnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv].* (Thinking // General Psychology : [Textbook for higher school students].) / Ed. by *S. D. Maksymenko*. Kyiv, 2000. P. 202-217.
6. *Maksymenko S. D., Filonenko M. M.* Pedagogika vyshchoi medychnoi osvity : pidruchnyk (Pedagogy of higher medical education : Textbook). Kyiv, 2014. 288 p.
8. *Maksymenko S. D., Shcherban T. D.* Profesiine stanovlennia molodoho vchytelia (Professional formation of young teacher). Uzhhorod, 1998. 105 p.
5. *Novoselova L. A.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie budushhego inzhenera-pedagoga v processe professionalizacii kak faktor aktivizacii ego samorazvitija (Pedagogical support of future engineers-teachers in the process of professionalization as a factor of enhancing their self-development). [Electronic resource]. // *Polzunovskij Vesnik*, 2006, № 3. P. 177—185. — Mode of access : [http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006\\_03\\_2/pdf/177novo.pdf](http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006_03_2/pdf/177novo.pdf)

Стаття надійшла до редакції 22.09.2014

*М. Філоненко*

**Методология адаптивно-динамического обучения студентов-медиков, направленного на развитие психологических личностных структур**

В статье предложено адаптивно-динамическое обучение, выделены и систематизированы инновационные психолого-педагогические системы обучения и определены их ориентации на личностное становление студента-медика. Показано, что составной частью организации адаптивно-динамического обучения является педагогическое сопровождение как особый вид помощи, который обеспечивает личностное развитие студента-медика в условиях образовательной среды высшего медицинского учебного заведения способствует целенаправленному раскрытию способностей личности будущего врача, росту профессионализма и формированию его профессиональной компетентности с учетом инновационных психолого-педагогических систем, современных подходов к развитию, обучению и учению студентов в высшем учебном заведении. Определено, что основным в педагогическом сопровождении являются технологии проблемного обучения как ключевого метода в развитии психологических личностных структур будущего врача с применением современных интерактивных методов обучения.

**Ключевые слова:** адаптивно-динамическое обучение, личность, личностные структуры; педагогические методы.

*М. Filonenko*

**Methodology of Medical Students' Adaptive Dynamics Training Aimed at Psychological Personality Structure Development**

In our paper, we propose adaptive-dynamic studies, identify and systematize innovative psychological and pedagogical training system and determine their orientation to the personality formation of a medical student. As a part of dynamic adaptive-learning is a pedagogical support, which includes the creation of conditions for full personal development of a future doctor, taking into account psy-

chological and pedagogical innovation systems, modern approaches to development, teaching and learning of students at higher medical schools. Pedagogical support is considered as a special kind of care that provides personal development of medical students in terms of educational environment of higher educational organizations, promotes meaningful disclosure of individual skills, professional growth and the formation of professional competence. The main method of pedagogical support is a problem-solving method as a key one in the development of psychological personality structures of future doctors, the essence of which is that the learning process created problem situations (case studies) of varying complexity and different levels of complexity thought operations.

***Key words:*** adaptive-dynamic studies; personality; personality structure; pedagogical methods.

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

УДК 378.11.007.2(477)

*Марина Лазарева*

## **“КОНВЕЄР” ДИПЛОМОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ І “МАКДОНАЛЬДИЗАЦІЯ” ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

Інформаційна цивілізація та процес її становлення безпосередньо пов'язані з освітньою галуззю, яка відповідає за трансляцію знання та якість його засвоєння членами суспільства. Зрозуміло, що повсюдна масовізація та зміни способу життя сучасної людини під дією ринково-економічної системи не могли не відобразитись на сфері освіти. Так, аналіз стану сучасної освітньої галузі присутній у працях багатьох як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, серед яких: Дж. Рітцер, З. Бауман, К. Робінсон, Д. Белл, К. Леш, Д. Хейс, Р. Віньярд, Д. Шааф, М. Кастельс, Л. Хижняк, В. Шинкарук, С. Щудло та ін. Зазначені автори розкривають такі актуальні на сьогодні теми, як макдональдизація освітньої галузі, відчуженість і збайдужіння учасників освітнього процесу, наслідки впровадження в останній інформаційних і комп'ютерних технологій, переваги та недоліки тестових систем, перспективи молодих спеціалістів у інформаційному суспільстві, причини зниження рівня якості знань сучасної молоді тощо.

Метою статті є теоретичний аналіз причин і наслідків процесу набуття освітньою галуззю характеристик конвеєрного виробництва, а також дослідження тих трансформацій, яких зазнає освіта, зміщуючись у сервісну сферу.

Так, перехід людства до ери інформаційного суспільства значно підвищив цінність знання й, відповідно, тих інститутів, які його продукують і пропонують. Одним із найяскравіших прикладів цього є ЗМІ, які функціонують сьогодні не лише для повідомлення інформації та ознайомлення населення з останніми подіями, а й як мегапотужний спосіб створення необхідного настрою у масі та формування громадської думки. Однак цінність інформації та знань вимальовується не лише на прикладі ЗМІ, а й у галузі освіти. Сьогодні освіченість – це не лише диплом чи кращі можливості працевлаштування, це свого роду соціальний статус, який забезпечує “виживання” у масовому суспільстві.

З іншого боку, К. Леш зауважує, що “впродовж тепер уже багатьох років нас годують обіцянками про вік інформації. Соціальні наслідки революції у засобах зв'язку, кажуть нам, принесуть із собою непозбутній нестаток у добре підготованих працівниках, у вдосконалених навичках, необхідних для прийняття на роботу, й у просвітленій громадськості, здатній слідкувати за

головними подіями дня і виносити інформоване судження стосовно суспільних питань. Замість усього цього ми маємо випускників коледжів, які працюють на тих місцях, для яких вони, вочевидь, надлишково освічені. Потреба у виконанні некваліфікованої праці явно випереджає потребу в добре навчених спеціалістах. ... Нещодавній досвід не виправдав тих сподівань, що технологічні нововведення і, перш за все, вдосконалення засобів зв'язку створять надлишок робочих місць, знищать неприємні для людини заняття та полегшать усім життя. Найбільш важливим їх наслідком, навпаки, стало посилення розриву між класом експертів і всім іншим населенням...” [4, с. 129]. Вищезазначене свідчить про те, що процес інформатизації суспільства має багато різноманітних аспектів і часто залишає поза увагою ті завдання, які мали б бути виконані першочергово.

Це стосується й освітньої галузі, яка нині знаходиться на своєрідній точці біфуркації, в результаті чого вона може або перетворитись в одну з найбільш потужних сфер суспільного життя, або ж втратити позиції та зруйнувати перспективи, які сьогодні відкриваються перед людством. Це питання особливо актуальне для вітчизняної освіти, яка переживає важкий трансформаційний період. Економічна нестабільність, неефективне керівництво і, як результат, безлад у суспільному житті створюють ситуацію, у якій зникає інтерес до навчання: молоді люди продовжують подавати документи у ВНЗ, проте не докладають зусиль для реального навчання.

Проблемою у цьому плані є масовізація та “макдональдизація” освітнього процесу в начальних закладах підвищеного типу. Дж. Рітцер зауважує, що “у сфері освіти більшість університетських курсів триває стандартну кількість тижнів, кожен із яких поділяється на стандартну кількість навчальних годин. А от питанню, наскільки добре той чи інший предмет викладається за цю кількість годин і тижнів, загалом приділяється небагато уваги. Видається, що головне – це, швидше, скільки студентів (тобто продуктів) можна прогнати через систему, та які оцінки їм виставлять, а зовсім не якість того, чому їх вчать і який досвід вони отримують” [5, с. 231]. І справді, сьогодні все частіше спостерігаємо, що освітня система переорієнтувала свою діяльність із якісних на кількісні показники, і це стосується не лише чималої кількості вищих навчальних закладів, кількості студентів і кількісної (бальної) системи оцінювання, а й кількісно вимірюваного результату. Згідно з Дж. Рітцером, що більша у Вас кількість дипломів, наукових звань, публікацій, що вища Ваша оціночна вартість, то краще враження Ви справляєте на оточуючих – на батьків, друзів, працедавців тощо [5].

Вища освіта, як уже зазначалося, забезпечує людині статус у суспільстві: престижніше одружитись із дипломованим юристом, а не з сантехні-

ком, краще дружити з прокурором, а не з продавцем, вигідніше мати родичів у сфері політики чи бізнесу, а не швейної промисловості тощо. Проблемою сучасного суспільства є ця позірна статусність, за якою часто нічого не стоїть, адже кількість дипломів і високі бали не завжди свідчать про компетентність людини. Більше того, у гонитві за перевагами “диплома про вищу освіту” людина часто не помічає, що обраний нею шлях не відповідає її природним здібностям і нахилам.

Стосовно ж масовізації освіти зауважимо, що, з одного боку, процеси глобалізації та інформатизації сприяють тому, що маса значно розширила межі своїх знань, за рахунок чого й сама піднялася на новий рівень розвитку. Це свідчить на користь впровадження обов’язкової вищої освіти для широкого кола населення. Більше того, створення “суспільства знань” вимагає, щоб його члени мали необхідну теоретичну та практичну підготовку. Однак перетворення вищої освіти і “дипломованості” на самоціль не є гарантом позитивних результатів. У цьому контексті доречним є висловлювання Д. Белла, що “така масовість призведе до втрати чітких меж високоосвіченої групи населення, а сама вища освіта втратить наліт елітарності. Більш важливого значення набудуть відмінності всередині самого суспільства знання. Те, що система освіти сьогодні розділена на місцеві коледжі, громадські університети і невеликі приватні ВНЗ, має своїм наслідком продовження тенденції на відтворення й увіковічнення розшарування в рамках елітарної, привілейованої та освіченої маси й утвердження класових відмінностей у структурі самого “Наукового міста” [2, с. 329–330].

Вища освіта не має бути обов’язковою для всіх, адже компетентність і якість освіти пов’язані не лише з поняттям “ВНЗ”. У зв’язку з цим для українського суспільства важливим завданням є викорінення з масової свідомості стереотипного уявлення про коледжі, професійні ліцеї й інші подібні заклади професійної освіти як про нижчий рівень, призначений лише для малоздібних учнів. Зрозуміло, що зміна уявлень про вищезазначені освітні заклади має супроводжуватись і трансформаціями у самій їх структурі, у навчальних програмах, пропонованих курсах, методах викладання тощо.

Важливою проблемою вітчизняної освіти є недолік практичної складової. До речі, у цьому плані освітні заклади I – II рівнів акредитації мають переваги над ВНЗ, оскільки навчальні програми перших роблять акцент саме на практичній підготовці молодих спеціалістів, у той час як ВНЗ надміру підносять теоретичну базу. Відповідно до цього студентів навантажують великою кількістю предметів, які часто не мають прямого зв’язку з їх майбутньою спеціальністю. Крім того, інколи кількість неспеціалізованих дисциплін перевищує перелік обов’язкових для тієї чи



іншої професії, що є неприпустимим. І не дивно, що все частіше українські абітурієнти обирають закордонні ВНЗ.

Щоб вітчизняна галузь освіти не лише втратила свій конвеєрний характер, а й перетворилася на результативний фактор стабілізації та прогресу суспільства, необхідно розробити і впровадити низку стратегій, які сприятимуть модернізації освітнього процесу. Так, необхідною умовою підвищення якісного рівня освіти є “активізація” навчальних курсів. Перш за все, йдеться про збільшення кількості годин практичної підготовки молодих спеціалістів. На сучасному етапі розвитку суспільства неприпустимо, що навчання у ВНЗ перетворюється у формальність. Знання має приносити користь – підвищувати ефективність праці, всебічно розвивати та вдосконалювати, інтелектуально та культурно збагачувати тощо. Після закінчення ВНЗ випускники мають володіти всіма необхідними навичками та знаннями, які знадобляться їм у роботі. У нашому ж суспільстві спостерігаємо своєрідний парадокс: виявляється, що навчання не має нічого спільного з реальним трудовим процесом, тому молодому “спеціалісту” доводиться освоювати професію безпосередньо на місці праці (якщо йому пощастить отримати роботу за фахом). Складається враження, що освітня галузь існує сама по собі та сама для себе, не маючи точок перетину з реальністю. Освіта перетворюється у фарс – псевдонавчання за псевдовинагороду. З таким явищем необхідно боротися та докладати максимум зусиль для подолання прірви між процесом отримання освіти і практичною діяльністю.

Важливим завданням є також перерозподіл державного замовлення зі спеціальностей, у яких спостерігається помітний надлишок випускників, на ті спеціальності, які є необхідними для функціонування суспільства, проте менш популярними та престижними. Необхідно закликати молодь поважати та цінувати всі професії – будь-яка чесна робота заслуговує на визнання і не може вважатися менш вартісною, ніж інша. Часто абітурієнти орієнтуються у виборі факультету на “модність” тієї чи іншої професії та, завершуючи навчання, стикаються з проблемою працевлаштування: надлишок випускників спричиняє недолік робочих місць. Саме тому стратегічний розподіл державних замовлень має орієнтуватися на реальні потреби суспільства.

Не останньою проблемою вітчизняної освіти є недоступність технологічних новинок і їх недбале впровадження в педагогічний процес. Науковий прогрес і технологічне вдосконалення пропонують багато способів підвищення ефективності навчання: це електронні книги (замість великої кількості містких підручників), комп’ютери, мультимедіа-технології, Інтернет-мережі, електронні бази даних тощо. Усі ці новинки можуть збудити інтерес молоді до навчання, залучити старше покоління до налагодження

більш продуктивного діалогу з молоддю, зрештою, зробити процес викладання набагато цікавішим і різноманітнішим. Однак недостатнє фінансування освітньої галузі з боку держави, консервативність викладацького складу, необлаштованість навчальних аудиторій і подібні фактори ускладнюють цю ситуацію та знижують бажання навчатись і навчати.

Процеси гуманізації та персоналізації освіти є одними з основних засад сучасної педагогіки, які передбачають налаштованість педагога на співпрацю з вихованцями, підбір ним індивідуального підходу для кожного учня. Одним із наслідків макдональдизації та масовізації освіти є втрата турботливого ставлення людини до людини. Коли остання стає продуктом, засобом отримання бажаного, освіта і справді перетворюється на конвеєр. Для уникнення цього стосунки між учасниками педагогічного процесу необхідно будувати на принципах турботливості, відповідальності, доброзичливості, співчуття тощо. Лише ґрунтуючи процес навчання на позитивних емоціях і глибинних переживаннях, можна гуманізувати освіту.

Підкреслимо, що освітній процес першочергово повинен орієнтуватися на якість освіти, а не на кількість “опрацьованих” студентів. Це передбачає зміну “конвеєрної освіти” на правила раціонального відбору студентів і викладачів. При прийомі у заклади освіти підвищеного типу, особливо у ВНЗ, слід звертати увагу на мотивацію абітурієнтів і доцільність їх зарахування на ту чи іншу спеціальність. Вимоги до вступників мають не знижуватись, а підвищуватись, що, у свою чергу, стимулюватиме молодь до активності, поглибленого вивчення матеріалу й усвідомлення того, що вища освіта дає позитивний результат лише за умов посиленої віддачі та наявності реального зацікавлення в отриманні знань. Зрозуміло, що підвищення вимог має підкріплюватися результатом, який чекає студентів після випуску.

У цьому контексті звернемося до ринкової економіки, яка, пронизуючи всі сфери суспільного життя, ставить перед освітньою галуззю завдання переорієнтувати свою діяльність за принципами “внеску-винагороди” та рівноцінного обміну. Як зазначає К. Кюрі-Найт, продуктивну співпрацю краще будувати на комерційних засадах. Якщо особа обирає для себе навчання та прагне підвищити рівень своїх знань, вона повинна бути впевненою, що затрачені ресурси будуть їй відшкодовані – вона отримає роботу за фахом, змогу втілити отримані знання на практиці, самореалізуватися тощо. В іншому випадку постає питання – для чого отримувати освіту, якщо перспективи працевлаштування після ВНЗ такі ж, як і після, скажімо, загальноосвітніх шкіл.

Отже, без сумніву, українська освітня галузь має потужний потенціал, який може забезпечувати якісну підготовку молодих кадрів, виводити на

ринок праці конкурентоспроможних спеціалістів і підвищувати рівень життя вітчизняного суспільства. Однак для прогресу в області освіти необхідно відкинути застарілі стереотипи та консерватизм, модифікувати навчальний процес, поєднати багаторічні традиції всебічної ґрунтовної підготовки з американським прагматизмом тощо. Наголосимо, що поряд з усіма переліченими вище завданнями має стояти патріотизм – бажання навчатися і працювати на користь свого суспільства, вдосконалювати себе на фоні українських народних традицій і здобутків сучасності. За умови поєднання всіх цих факторів і вдалого компетентного керівництва сподіваємося на розвиток і підвищення якості української освіти.

***Посилання:***

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; [пер. с англ. В. Иноземцева]. — М. : Логос, 2002. — 390 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; [пер. с англ. В. Иноземцева]. — М. : Academia, 2004. — 788 с.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Электронный ресурс] / М. Кастельс. — Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php)
4. Лэш К. Восстание элит и предательство демократии / К. Лэш ; [пер. с англ. Дж. Смити, К. Голубович]. — М. : Логос, Прогресс, 2002. — 224 с.
5. Ритцер Дж. Макдональдизация общества 5 / Дж. Ритцер ; [пер. с англ. А. Лазарева]. — М. : Праксис, 2011. — 592 с.
6. Currie-Knight K. Of Care, Commerce, and Classrooms: Why Care in Education May Best Be Achieved // The Philosophy of Education Society. — Theses of 70<sup>th</sup> Annual Meeting. – March 13–17<sup>th</sup>, 2014. – USA : Albuquerque, New Mexico. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.philosophyofeducation.org/sites/philosophyofeducation.com/files/PES%20Abstracts%202014.pdf>

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

1. Bauman Z. Individualizirovannoe obshhestvo (The individualized society) ; [translated by V. Inozemtsev]. Moscow, 2002. 390 p.
2. Bell D. Grjadushhee postindustrial'noe obshhestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya (The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting) ; [translated by V. Inozemtsev]. Moscow, 2004. 788 p.
3. Castells M. Informacionnaja jepoha: jekonomika, obshhestvo i kul'tura (The information age: Economy, society and culture). [Electronic resource]. — Mode of access : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php)
4. Lasch C. Vosstanie jelit i predate'stvo demokratii (The revolt of the elites and the betrayal of democracy) ; [translated by J. Smithy, K. Golubovich]. Moscow, 2002. 224 p.
5. Ritzer G. Makdonal'dizacija obshhestva( The McDonaldization of society) ; [translated by A. Lazarev]. Moscow, 2011. 592 p.
6. Currie-Knight K. Of Care, Commerce, and Classrooms: Why Care in Education May Best Be Achieved [Electronic resource]. // The Philosophy of Education Society. Theses of 70<sup>th</sup> Annual Meeting. March 13–17<sup>th</sup>, 2014. USA : Albuquerque, New Mexico. — Mode of access : <http://www.philosophyofeducation.org/sites/philosophyofeducation.com/files/PES%20Abstracts%202014.pdf>

Стаття надійшла до редакції 18.09.2014

*М. Лазарева*

**“Конвейер” дипломированных специалистов  
и “макдональдизация” образовательной отрасли**

В статье рассматриваются актуальные для современного общества вопросы массовизации образования, обезличивания последнего и трансформации учебного процесса в “конвейерную штамповку” специалистов. Продемонстрировано, что разрыв между процессом получения образования и дальнейшим трудоустройством усиливается за счет недостаточности практической подготовки и преобладающего акцента на теоретические знания. Для украинской образовательной системы предложено несколько стратегий улучшения качества образования, среди которых: повышение требований к абитуриентам, поступающим в вуз, популяризация и модернизация учебных заведений I – II уровней аккредитации, прагматизация учебного процесса за счет увеличения практических занятий, устранение безразличия в отношениях участников педагогического процесса, обязательное использование современных технологий и переориентация образовательного процесса на проблемы современности. Автор делает вывод, что украинская образовательная отрасль имеет мощный потенциал, который может обеспечивать качественную подготовку молодых кадров, выводить на рынок труда конкурентоспособных специалистов и повышать уровень жизни отечественного общества. Однако для прогресса в области образования необходимо отбросить устаревшие стереотипы и консерватизм, модифицировать учебный процесс, совместить многолетние традиции всесторонней основательной подготовки с американским прагматизмом и др.

**Ключевые слова:** макдональдизация образования, информационное общество, массовое образование, практика, социальный статус, технологизация.

*M. Lazareva*

**“Conveyor” of Graduates and “McDonaldization” of Education Industry**

The article discusses the current for modern society issues of mass education, its depersonalization and transformation of the educational process into the specialists’ “conveyor stamping”. It is demonstrated that the gap between the process of education and future employment is enhanced by the lack of practical training and the prevailing emphasis on theoretical knowledge. Using the Ukrainian educational system as an example the author proposes several strategies to improve the quality of education, among which are: increased requirements for the students entering higher schools, popularization and modernization of educational institutions of I–II level of accreditation, pragmatization of educational process by increasing the practical training, elimination of indifferent relations between the participants of the pedagogical process, obligated usage of modern technology and the reorientation of the educational process to the challenges of modernity. The author concludes that the Ukrainian educational sector has a powerful capability that can provide high-quality training of young cadres, to prepare competitive specialists and to improve the living standards of the society. However, progress in the field of education demands to discard outdated stereotypes and conservatism, modify the learning process, combine the long tradition of comprehensive thorough preparation with the American pragmatism, etc.

**Keywords:** McDonaldization of education, information society, mass education, practice, social status, technologization.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Г. М. Романова

УДК 377.3

*Михайло Ткаченко*

## **ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Людство увійшло в цивілізацію нового типу – інноваційну. Її характерна ознака – постійне оновлення знань, технологій, інформації, стилю й умов, у яких працюють і живуть люди. Усе оновлюється швидше, ніж підростають нові покоління. Тому перед сучасною професійно-технічною освітою, окрім творчого засвоєння знань, актуальними стають два завдання: виробити у молоді здатність бажання й уміння навчатися впродовж життя, а також застосовувати знання як основу професійної діяльності [1].

Завдання професійно-технічної освіти на сучасному етапі – підготувати фахівця, спроможного працювати в умовах ринку, готового до самовдосконалення і мобільного до змін. Тому розвиток в учнів самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти – це одне з першочергових завдань. Це залежить від тих додаткових якостей, які ми нині називаємо компетентностями. Посилення компетентнісної спрямованості професійно-технічної освіти створює передумови для індивідуалізації та диференціації навчання, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування в учнів соціальної, комунікативної, інформаційної та інших видів компетентностей, поглиблення їх практичної та творчої діяльності [1].

Головною особливістю компетентності як педагогічного явища є те, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні операції, а конкретні життєві вміння та навички, необхідні людині будь-якої професії, віку [1].

Аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти, узгодження його з потребами інтеграції до міжнародного освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід. Проблеми, пов'язані з компетентнісно орієнтованою освітою, досліджують відомі міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. [5].

У багатьох європейських країнах розроблено навчальні програми таким чином, щоб забезпечувалося формування в учнів, насамперед, ключових компетентностей. Більшість науковців наголошують на необхідності визначення обмеженої кількості ключових компетентнос-

тей, а саме: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, інформаційна, здоров'язберігаюча [6].

**1. Уміння вчитися** – програмує індивідуальний досвід самостійного учіння особистості. Випускник професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ), який уміє самостійно вчитися, в майбутньому зможе самостійно і творчо працювати, успішно функціонувати в суспільстві.

Компетентність передбачає, що учень: сам визначає мету навчально-пізнавальної діяльності або приймає ту, що пропонує педагог; планує і програмує свою діяльність; організовує свою працю для досягнення мети; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання завдань; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і практично її вдосконалює; має уміння і навички самоконтролю та самооцінки [3].

**2. Загальнокультурна компетентність** стосується розвитку культури особистості майбутнього кваліфікованого робітника у всіх її аспектах. Вона, насамперед, передбачає наявність здатностей: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному і духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; користуватися рідною й іноземними мовами, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури; використовувати рідну й іноземні мови в активній взаємодії; спрямовувати самовиховання на єдність індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; реалізовувати моделі толерантної поведінки в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами і націями [3].

**3. Громадянська компетентність** передбачає наявність в учнів ПТНЗ таких знань і навичок: орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури і технології захисту власних інтересів, прав і свобод громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади, держави; взаємодіяти з органами державної влади на користь собі та громадянському суспільству; використовувати способи діяльності та моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини і громадянина; приймати індивідуальні та колективні рішення, враховуючи інтереси і потреби громадян, суспільства і держави [3].

**4. Підприємницька компетентність** передбачає наявність навичок: співвідносити власні економічні інтереси і потреби з наявними матеріа-

льними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами і потребами інших людей та суспільства; розвивати особистісні властивості і мотивації, що забезпечують цілеспрямовану підприємницьку діяльність кваліфікованих робітників, зокрема сфери ресторанного господарства (вона складається з професійних знань, умінь, навичок, цінностей і засобів особистісного розвитку); організувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх із потребами ринку праці; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності й особисті бізнес-проекти, розробляти програми дій і приймати економічно й екологічно обґрунтовані рішення у динамічному світі; презентувати та поширювати інформацію про результати – продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу [3].

**5. Соціальна компетентність** передбачає наявність таких здібностей: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати в них власне місце; проектувати стратегію свого життя з урахуванням інтересів і потреб інших людей; продуктивно працювати в різних напрямках у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі; конструктивно розв'язувати конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти і реалізувати соціальні проекти і стратегії дій; визначати мету спілкування, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншими; застосовувати стратегії спілкування залежно від ситуації [3].

**6. Інформаційна компетентність** передбачає наявність навичок: застосовувати інформаційно-комунікативні технології в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби для розв'язання задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням; будувати інформаційні моделі та досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; оцінювати процес і досягнуті результати професійної діяльності [3].

**7. Здоров'язберігаюча компетентність** передбачає збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я і здоров'я свого оточення та включає: життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку); навички, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації,

спільна діяльність і співробітництво); навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей і програм, самоконтроль, мотивація успіху і тренування волі) [3].

Компетентності формуються під час навчання, роботи, в родині під впливом політики, релігії, культури. Тому необхідно спрямовувати формування в учнівській молоді ключових компетентностей з урахуванням змістових можливостей кожного предмета. Окрім того, доцільно роз'яснювати, як вони зможуть реалізувати набуті компетентності на практиці, у подальшому повсякденному житті [2].

Відповідно до змісту професійної діяльності кваліфікованих робітників ресторанного господарства (кухар, кондитер, бармен, офіціант та інші) випускники ПТНЗ повинні володіти системою знань і вмінь стосовно: а) класифікації продуктів, їх сучасного асортименту, особливостей і застосування сировини, що використовується; б) правил експлуатації відповідних видів технологічного обладнання; в) роботи підприємств ресторанного господарства, санітарних правил, норм охорони праці, протипожежного захисту, виробничої санітарії та особистої гігієни. Окрім того, кваліфіковані робітники ресторанного господарства повинні бездоганно вміти виконувати відповідно до заданої рецептури весь технологічний процес приготування страв, коктейлів, змішаних напоїв, холодних страв і закусок, а також знати прийоми їх подавання та правила техніки обслуговування [3].

Викладене вище дає підстави дійти висновку, що формування ключових компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах розглядається як стратегічний напрям державної освітньої політики України. Провідне значення в цьому має професійно-технічна освіта як процес і результат засвоєння знань, розвитку, формування життєвих компетенцій. Це значно підвищує мотивацію тих, хто навчається, до безперервного професійного розвитку впродовж життя [6].

Таким чином, використання компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ресторанного господарства уможливорює формувати у них здатності на основі отриманих знань ефективно працювати та вирішувати проблеми, які виникають у різних професійних і життєвих ситуаціях.

***Посилання:***

1. *Введенський В. Н.* Компетентність педагога як важлива умова успішності його професійної діяльності / *В. Н. Введенський* // Інновації в освіті. — 2003. — № 4. — С. 21—23.



2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал “Эйдос”, 2006. — 5 мая. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : “К.І.С.”, 2004. — С. 10—11.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : “К.І.С.”, 2004. — 112 с.
5. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту освіти: досвід зарубіжних країн / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : “К.І.С.”, 2004. — С. 5—15.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. — Центр “Эйдос”. — Режим доступа : [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm); <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.

**References (transliterated and translated):**

1. Vvedenskiy V. N. Kompetentnist pedagoga yak vazhlyva umova uspishnosti yoho profesiynoyi diyalnosti (Teacher’s competency as an important condition of successful professional activity). // Innovations in Education, 2003, № 4. P. 21—23.
2. Zimniya I. A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul’tata sovremennogo obrazovanija (The key competences are the new paradigm of modern education results). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Kodlyuk Ya. P. Kompetentnisnyi pidkhid y pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv yak priorytet modernizatsiyi vyshchoyi osvity Ukrainy (Competence approach in future experts’ training as the priority of higher education modernization in Ukraine). // Competence approach in modern education : World experience and Ukrainian prospects : Library of educational policy / Ed. by O. V. Ovcharuk. Kyiv, 2004. P. 10—11.
4. Kompetentnisnyi pidkhid y suchasniyi osviti : svitovyi dosvid ta Ukrainski perspektyvy (Competence approach of modern education: World experience and Ukrainian prospects (Library of educational policy)). / Ed. by O. V. Ovcharuk. Kiev, 2004. 112 p.
5. Ovcharuk O. V. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia zmistu osvity : dosvid zarubizhnykh krayin (Competence approach to education content formation : The experience of foreign countries). // Competence approach in modern education : World experience and Ukrainian prospects : Library of educational policy / Ed. by O. V. Ovcharuk. Kiev, 2004. P. 5—15.
6. Hutorskoy A. V. Kljuchevye kompetencii i obrazovatel’nye standarty (The key competences and educational standards). [Electronic resource]. — Mode of access : [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm); <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2014

**М. Ткаченко**

**Формирование компетентности у учащихся  
профессионально-технических учебных заведений**

В статье раскрывается проблема, связанная с компетентностно ориентированным образованием в ПТУЗ. Автор даёт короткую характеристику ключевым компетентностям. Особое внимание уделено формированию предпринимательской компетентности будущих специалистов ресторанного хозяйства в ПТУЗ. Задание профессионально-

технического образования на современном этапе – подготовить специалиста, способного работать в условиях рынка, готового к самоусовершенствованию и мобильного к изменениям. Поэтому развитие у учеников самостоятельности, способности к самоорганизации, саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, – это одно из первоочередных заданий. Это зависит от тех дополнительных качеств, какие мы в настоящий момент называем компетентностями. Усиление компетентностной направленности профессионально-технического образования, создает предпосылки для индивидуализации и дифференциации учебы, внедрения личностно ориентированных педагогических технологий, формирования, у учеников социальной, коммуникативной, информационной и других видов компетентностей, углубление их практической и творческой деятельности. Главной особенностью компетентности как педагогического явления есть то, что компетентность – это не специфические предметные умения и навыки, абстрактные общепредметные смысловые или логические операции, а конкретные жизненные умения и навыки, необходимые человеку любой профессии, возраста.

**Ключевые слова:** компетентность, жизненные навыки, ключевые компетентности, компетентностно ориентированное образование.

*М. Tkachenko*

### **Forming Students' Competence at VET Schools**

The article deals with a problem of competence-oriented education at VET. The author briefly describes the key competences and emphasizes the development of entrepreneurial competence of future restaurant professionals at VET. The task of modern vocational education is to prepare such a specialist who will work under the market conditions and be ready for self-perfection and be mobile to the changes. Thus, one of the primary tasks is to develop students' independence, self-organization, self-development, and self-education. It depends on those additional qualities that we name competence presently. The strengthening of competence orientation of vocational education creates pre-conditions for individualization and differentiation of studies, introduction of the personality oriented pedagogical technologies, formation of social, communicative, informative and other types of competence, deepening of students' practical and creative activity. The main feature of competence as the pedagogical phenomenon is that competence is not specific subject abilities and skills, abstract meaningful or logical operations, but the concrete vital abilities and skills necessary for a man of any profession and age.

**Key words:** competence, life skills, key competences competence-oriented education.

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

УДК 371:343:85

*Іванна Парфанович*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПОКАЗНИКИ І ПРОЯВИ ВИДІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА КРИТЕРІЄМ МІСЦЯ ПРОЖИВАННЯ**

Дослідженням соціально-психологічних характеристик дівчат шкільного віку в їхньому мікросоціальному оточенні виявлено: 1) становище дівчат ускладнюється неблагополуччям сімей, серед яких – неповна, дисфункційна сім'я, з неналежним ставленням батьків до виховання дівчат чи з їх відсутністю та поширенням соціального сирітства; 2) проблеми і недоліки профілактики девіантної поведінки у школі зумовлюються зниженням рівня профілактичного процесу, позитивного впливу закладу загалом і класу зокрема на окрему особу, невідповідністю між професійним рівнем суб'єктів профілактики і завданнями сучасності, неналагодженістю співпраці педагогів, соціальних структур, батьків, громадськості; 3) посилення ризиків формування девіантної поведінки у неформальному оточенні пояснюється відсутністю цілеспрямованого профілактичного впливу, позитивних соціальних зв'язків, впливом осіб і неформальних груп асоціального чи антисоціального спрямування, неналежною організацією дозвілля дітей.

У профілактиці девіантної поведінки дівчат не повною мірою використовуються функціональні можливості закладів, установ, організацій профілактичного впливу, що підтверджено аналізом їх діяльності з охопленням напрямів: правова допомога, соціальний захист, соціально-медичне обслуговування, педагогічний вплив; соціально-психологічна підтримка; соціально-культурне й інформаційне забезпечення; розвиток моральності й духовності.

Незадовільний соціально-психологічний стан є основою віктимізації особи як наслідку несприятливих впливів, насильства стосовно дитини. На фоні віктимності як індивідуально-особистісного сприйняття ризиків різні фактори віктимізації спричинюють формування

віктимної поведінки, а відтак – різних видів девіантної поведінки. Це вимагає виявлення залежності між умовами проживання, виховання і розвитку дівчат і проявами девіацій.

Розгляд механізму формування девіантної поведінки через призму погіршення умов соціально-психологічного становища і самопочуття дівчат у сучасному суспільстві дає змогу представити алгоритм: соціальні негаразди – упущення і недоліки профілактичного впливу школи – порушення позитивних соціальних зв'язків – сімейне неблагополуччя – негативний вплив неформального середовища – деформація установок, спрямованості розвитку особистості – прояви девіантної поведінки.

Дослідники по-різному визначають детермінанти зародження девіантності особи. Виділяється група вчених, які визначають *медико-біологічні, психолого-педагогічні та соціальні* причини прояву девіацій: М. Ковальчук [4, с. 35], Т. Колесіна [5, с. 12], В. Оржеховська [7, с. 18], Т. Федорченко [10, с. 38]. Групу вчених, що в основі прояву девіацій, не виділяючи медико-біологічних, вбачають *соціальні та психолого-педагогічні* причини, представляють М. Алемаскін [1, с. 10], Г. Петришин [307, с. 195], Н. Ричкова [9]. До причин поведінкових девіацій І. Дементьєва також відносить негативний вплив мікросоціального оточення та несприятливі умови психічного розвитку особи [2, с. 24]. До групи вчених, котрі розглядають детермінанти поведінкових девіацій, виходячи з *впливу мікросоціального оточення*, можна долучити Л. Оліференко [6, с. 59]. Дослідження Н. Завацької належать до групи досліджень тих учених, які розглядають виникнення девіацій на *індивідуальному, особистісному* рівні [3, с. 166].

Проведеним нами анкетуванням дівчат загальноосвітніх шкіл Тернопільської, Київської, Сумської областей виявлено деякі відхилення у розвитку, самопочутті, поведінці. До анкетування залучено 132 особи Сумської, 135 осіб Київської і 471 осіб Тернопільської областей (12 р. – 7,5 %, 13 р. – 12,5 %, 14 р. – 21,2 %, 15 р. – 28,8 %, 16 р. – 25,5 %, 17 р. – 4,5 %). Зроблено порівняльний аналіз соціально-психологічного стану і поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл за критерієм різного місця проживання (Табл. 1).

Аналіз статистичних даних, що стосуються дівчат, які проживають у різних населених пунктах (село, селище, місто районного значення, місто обласного значення) дає змогу констатувати відсутність відмінностей, які характеризували залежність проявів девіантної поведінки, самопочуття, життєвих орієнтирів і цінностей від типу населеного пункту.

Таблиця 1

### Порівняльні дані соціально-психологічного стану і поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл за критерієм місця проживання

Соціально-психологічні показники і прояви видів девіантної поведінки	Без відхилень					Групи ризику					Девіантна поведінка				
	Місце проживання														
	Село	Селище	Рай. центр	Обл. центр	3-ні дані	Село	Селище	Рай. центр	Обл. центр	3-ні дані	Село	Селище	Рай. центр	Обл. центр	3-ні дані
%	22%	28%	23%	27%	55,5/410	22%	28%	23%	27%	26,3/194	22%	28%	23%	27%	18,2/134
Сім'я	80	101	83	98	49/362	42	54	44	52	26/192	44	49	45	48	25/186
Друзі, ровесники	73	93	76	90	45/332	48	62	53	59	30/222	39	54	40	47	25/186
Дозвілля	72	94	74	92	45/332	40	57	46	56	27/199	46	58	48	56	28/208
Легковажна поведінка	70	97	77	89	45/332	54	64	56	62	32/236	37	48	39	46	23/170
Статеві девіації	94	113	92	114	56/413	40	53	42	51	25/186	33	37	34	36	19/140
Лихослів'я	70	89	73	85	43/317	54	61	57	58	31/229	40	52	46	54	26/192
Агресивна поведінка	70	90	76	89	44/325	40	52	46	54	26/192	49	62	54	57	30/222
Суїцид поведінка	130	155	135	150	80/590	20	29	20	20	12/89	16	14	14	16	8/59
Адикт. поведінка	106	134	110	130	65/480	23	41	44	40	20/148	34	21	26	30	15/111
Психолог. Самопочуття	71	95	73	87	45/332	50	68	51	67	32/236	38	49	31	45	23/170
Самосвід., орієнтири, цінності	105	145	110	142	68/502	36	49	36	49	23/170	14	19	15	18	9/66
Насилля, віктимність	97	120	106	120	60/443	41	55	40	50	25/185	20	35	26	30	15/111

Тобто експериментальним дослідженням охоплено як дівчат, які проживають і у селах, і у селищах, і у містах, та не виявлено суттєвих розбіжностей, залежності соціально-психологічного стану і проявів поведінки від місця проживання за територіальним критерієм.

Аналізом анкетування всіх дівчат виявлено *неправдивість* у відповідях багатьох дівчат. Про це свідчать такі показники: 1) на запитання “Чи палиш ти сигарки?” дівчата відповідають “Ні” і в той же час у наступних відповідях пишуть, що роблять це під впливом друзів; 2) несхвальне ставлення до девіацій і водночас готовність чинити неправомірно залежно від ситуації; 3) часті пропуски уроків і відповідь “Ні” на питання “Чи відносиш Ти себе до осіб, які допускають незначні правопорушення?”; 4) розбіжності у відповідях щодо можливості керувати емоціями і поведінкою; 5) позиція щодо того, що думка друзів для них є важливою, але не визначальною і водночас готовність поступатися своєю позицією під їх впливом; 6) твердження про достатню поінформованість щодо негативних наслідків девіантної поведінки та в той же час схвалення ранніх і дошлюб-

них статевих стосунків; 7) відповідь “думаю...” у суперечках і водночас участь у бійках; 8) визнання себе хорошою дівчиною й особистістю та в той же час неможливість визнати себе прикладом наслідування для молодшої сестри; 9) неузгодженість відповідей про високий рівень взаємодопомоги у сім’ї та про низький рівень контактності між її членами; 10) твердження щодо того, що нецензурні слова вживаються дівчиною лише іноді з одночасним запевненням, що такого явища в її оточенні не буває і це для неї не характерно.

Додатково встановлено, що дівчата шкільного віку оцінюють себе позитивно та добре у 54,3 % випадків. Інші ж не змогли дати відповіді на це запитання, виявили розгубленість щодо своєї життєвої позиції. Додаткові відомості про Я-концепцію дівчат-підлітків дав аналіз їх відповідей на запитання, чи вважають (або, імовірно, вважали б) вони себе хорошим прикладом для молодшої сестри: ствердну відповідь дали 38 %, частково – 34 %, іноді – 11 %, чесно визнали, що ні – 19 %. Очевидно, що друга оцінка є більш реалістичною і показовою.

Життєві цінності дівчат, те, що вони цінують і до чого прагнуть, мають різний характер: а) прагматичного спрямування (здоров’я, освіта, робота, професія, сім’я) – у 53 % з усіх дівчат, які взяли участь в анкетуванні; б) духовного спрямування (чесність, порядність, справедливість, моральність, кохання, щастя) – у 42 % випадків. Не назвали ніяких цінностей 4,8 % опитаних. Отже, у дівчат відзначається брак прагнень гуманістичного спрямування, натомість переважають цінності прагматичного спрямування – 55,1 %. При цьому прагнення кар’єрного зростання у них посідає провідне місце – 26,2 %.

Проведеним анкетуванням дівчат загальноосвітніх шкіл виявлено девіації у їх моральному розвитку, особистісних установах: 24 % дозволяють собі взяти річ без дозволу; 57 % – залежно від випадку можуть поступитися своїми моральними цінностями; лише тільки 8 % неповнолітніх однозначно відповіли, що цього не зроблять. На запитання, до якої із зазначених категорій осіб вони себе відносять, відповіді дівчат були такими: до правослухняних громадян – 59 %, порушників правових норм – 17 %, порушників моральних основ суспільства – 5 %, девіантних осіб за одним правопорушенням – 9 %, девіантних осіб за багатьма правопорушеннями – 3 %. У житті 11 % дівчат бувають ситуації, коли вони не в змозі відмовити людям з оточення зробити щось заборонене, а 26 % визнають, що можуть це робити інколи. Загалом третина дівчат характеризується відхиленнями у моральній поведінці.

Проведеним анкетуванням дівчат загальноосвітніх шкіл Тернопільської, Київської, Сумської областей засвідчено деякі закономірності, хара-

ктерні для них як щодо соціального становища і розвитку, так і психолого-педагогічного розвитку, психоемоційного самопочуття.

1. За даними анкетування, дівчата характеризуються значними порушеннями соціального розвитку: у сім'ї – 11 %, стосунках у формальному колективі – 25 %, неформальному оточенні – 25 %, сфері дозвілля – 28 % представниць досліджуваної категорії (загалом – 22 %). Турбує також і соціальне становище тих дівчат загальноосвітніх шкіл, які характеризуються порівняно незначними зміщеннями і складають групи ризику, хоча їхнє соціальне самопочуття, на перший погляд, не викликає тривоги. Їх частка серед усіх дівчат загальноосвітніх шкіл, залучених до дослідження, складає: у сім'ї – 29 %, стосунках у формальному колективі – 26 %, неформальному оточенні – 30 %, сфері дозвілля – 27 % учениць загальноосвітніх шкіл. Середнє значення – 28 %, що значно перевищує кількісні показники явних проявів у судженнях, становищі, поведінці серед дівчат загальноосвітніх шкіл.

2. Показники відхилень у психоемоційному самопочутті свідчать про таке: серед дівчат загальноосвітніх шкіл 23 % мають досить значні відхилення від нормального психоемоційного стану, у 32 % із них психічний стан характеризується тимчасовими негараздами або відхилення у самопочутті мають незначний характер.

3. Психолого-педагогічна характеристика також охоплювала дослідження свідомості, життєвих орієнтирів, цінностей. Корекційної роботи педагогів потребують 9 %, посиленого впливу – 23 % дівчат загальноосвітніх закладів. Третина дівчат своїми відповідями на питання анкети виявила відхилення у моральних судженнях, установках.

З огляду на поліморфність структури девіантної поведінки нами досліджено найбільш поширені прояви асоціальної та аморальної поведінки: дівчат соціально-педагогічної занедбаності різних ступенів; дівчат загальноосвітніх шкіл Тернопільської, Київської, Сумської областей. Анкетуванням виявлено, що мають місце девіантні прояви за різними видами, причому кількісне вираження цих девіацій різне (рис. 1).

За даними експерименту, найбільш поширеними визначено такі види девіантної поведінки: ненормативна лексика, пропуски занять без поважних причин, тютюнопаління. Посередніми показниками засвідчено крадіжки, сексуальну культуру поведінки, бродяжництво, агресивні дії, найменшими – схильність до суїцидальної поведінки.

Проведеним анкетуванням і порівнянням за основними соціально-психологічними характеристиками дівчат різних областей не виявлено суттєвих відмінностей. Особливості соціально-психологічного стану і проявів поведінкових девіацій дівчат представлено у табл. 2.

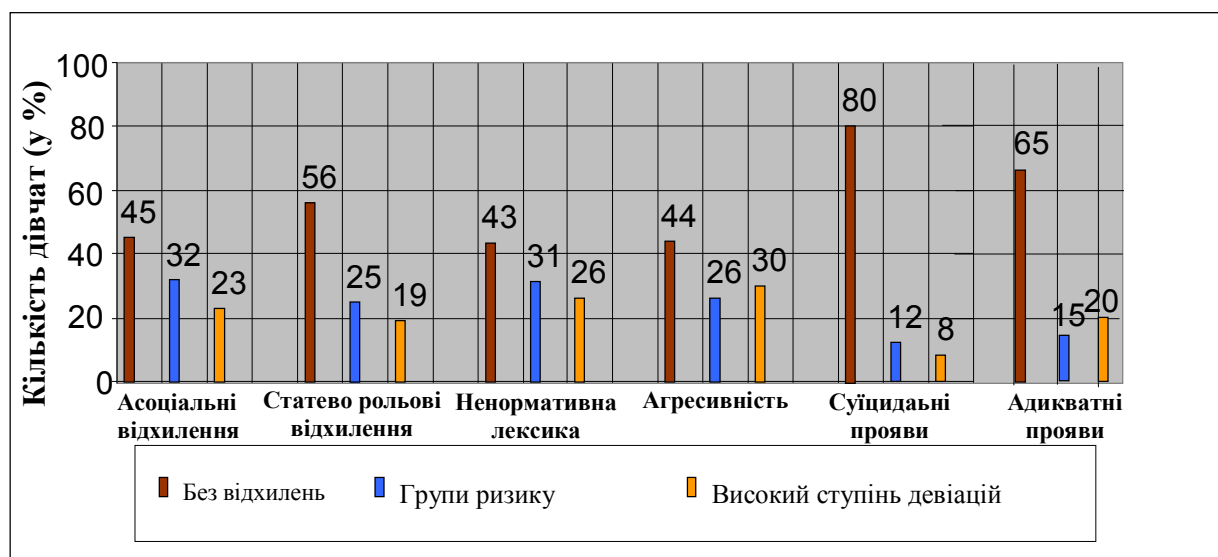


Рис. 1. Кількісні показники видів девіантної поведінки дівчат

Таблиця 2

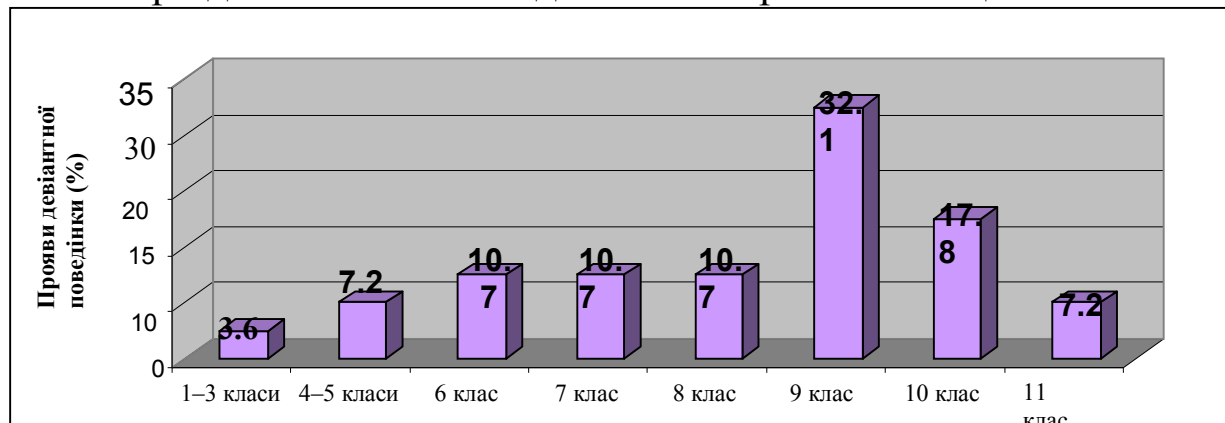
**Порівняльно-аналітичні дані соціально-психологічних характеристик і видових проявів поведінкових девіацій серед дівчат Тернопільської, Київської, Сумської областей**

Соціально-психологічний стан і прояви поведінкових девіацій	Регіони України											
	Загальне значення			Тернопільська (у %)			Київська (у %)			Сумська (у %)		
	Нормат. повед.	Групи ризику	Девіант. прояви	Нормат. повед.	Групи ризику	Девіант. прояви в.	Нормат. повед.	Групи ризику	Девіант. прояви	Нормат. повед.	Групи ризику	Девіант. прояви в.
Відхилення у соціальному розвитку	50	28	22	49	27,5	23,5	47,5	32	20,5	53,5	24,5	22
Психолого-педагогічний розвиток і самопочуття	56,5	27,5	16	56	28	16,5	48	31,5	20,5	65,5	23	11,5
Видові прояви поведінкових девіацій	55,5	24,5	20	56,5	23,5	21	53	29,5	17,5	58	20,5	21,5
Середнє значення	54	26,7	19,3	52,8	26,3	20,9	49,5	31	19,5	59	22,6	18,4

За відхиленнями у соціальному розвитку викликають тривогу неповнолітні Сумської області, за станом психолого-педагогічного розвитку – Київської. Тривожним є статистичне узагальнення стосовно дівчат Київської області, що формують значний відсоток осіб, які перебувають у групі ризику за проявами поведінкових девіацій. Значні прояви адиктивної поведінки виявлено у дівчат Київської та Сумської областей, агресивної – Київської. Майже за всіма показниками серед неповнолітніх інших областей дівчата Тернопільської області мають показники середнього значення.



Вікову динаміку проявів девіацій у поведінці дівчат відображено на рис. 2. Найбільший їх прояв відзначено у дівчат 14-15 років, а критичним періодом вважається підлітковий – ранній юнацький вік.



**Рис. 2. Динаміка проявів девіантної поведінки дівчат профілактичного обліку за роками навчання у школі**

Таким чином, спостерігається переважання прагматичності міркувань, має місце низька готовність слідувати моральності та духовності у ціннісних орієнтирах дівчат незалежно від типу населеного пункту, регіону країни. Тривожним є те, що у них викликають страх думки про майбутнє, неповнолітні бояться невідомості, вони не виробили чітко визначеного ідеалу і шляхів його досягнення. Зазначене створює суперечливі внутрішні умови у формуванні особистості, визначенні життєвого шляху, соціальних прагнень, конструктивних мрій. Турбує низький рівень розвитку Я-концепції дівчат, що частково спричинює соціальну безвідповідальність у повсякденній поведінці.

Отже, за допомогою порівняння соціального становища, психолого-педагогічного розвитку і самопочуття, виражених показників девіантних проявів дівчат ми намагалися встановити залежність поведінки дівчат від умов проживання, виховання й організації життєдіяльності, взявши до уваги місце їх проживання. Аналіз статистичних даних, що стосуються дівчат, дає змогу констатувати відсутність відмінностей, які б характеризували залежність проявів девіантної поведінки, самопочуття, життєвих орієнтирів і цінностей від типу населеного пункту, регіону.

Таким чином, доцільно шукати індивідуальну залежність між соціальним, психолого-педагогічним розвитком дитини і проявами девіантної поведінки, виявляти залежність між умовами проживання, виховання і розвитку дівчат та проявами девіацій на рівні мікросоціального середовища, референтного оточення. Дослідження проблеми девіантної поведінки дівчат доцільно здійснювати з урахуванням впливу соціальних інститутів, що охоплює політичні, економічні, педаго-

гічні, культурні, ідеологічні, духовні, інформаційні чинники, і найближчого оточення.

**Посилання:**

1. *Алемаскин М. А.* Положение трудновоспитуемых подростков в школе / *М. А. Алемаскин* // Тезисы докладов и сообщений межведомственной научно-практической конференции / [под ред. *Г. П. Давыдова*]. — М. : Ин-т общих проблем воспитания АПН СССР, 1979. — С. 53—55.
2. *Дементьева И.* Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия / *И. Дементьева* // Социальная педагогика. — 2005. — № 1. — С. 23—30.
3. *Завацька Н. В.* Особливості важковиховуваних підлітків / *Н. В. Завацька* // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. — Рівне : ЛАДОС, 2001. — С. 161—164.
4. *Ковальчук М.* Основні причини правопорушень підлітків у сучасний період / *М. Ковальчук* // Рідна школа. — 2007. — № 7—8. — С. 35—38.
5. *Колесіна Т.* Діагностика і корекція психічного розвитку дітей як засіб профілактики відхилень у їхній поведінці / *Т. Колесіна* // Початкова школа. — 2000. — № 5. — С. 30—33.
6. *Олиференко Л. Я.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : уч. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений / *Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева*]. — М. : Академия, 2002. — 256 с.
7. *Оржеховська В. М.* Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посібник / *В. М. Оржеховська*. — К. : ВіАН, 1996. — 352 с.
8. *Петришин Г. Р.* Соціологія : навчальний посібник / *Г. Р. Петришин*. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. — 299 с.
9. *Рычкова Н. А.* Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика : учеб.-практ. пособие / *Н. А. Рычкова*. — М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2000. — 96 с.
10. *Федорченко Т.* Причини девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку / *Т. Федорченко* // Рідна школа. — 2007. — № 7/8. — С. 38—40.

**References (transliterated and translated):**

1. *Alemaskin M. A.* Polozhenie trudnovospituemykh podrostkov v shkole (The situation with difficult teenagers in the school). // Theses of reports and messages of interdepartmental scientific-practical conference / [ed. by *G. P. Davydov*]. Moscow, 1979. P. 53—55.
2. *Dement'eva I.* Otklonjajushheesja povedenie nesovershennoletnih kak sledstvie semejnogo neblagopoluchija (Deviating behavior of youth as a result of family problems). // Social pedagogy, 2005, № 1. P. 23—30.
3. *Zavatska N. V.* Osoblyvosti vazhkovykhovuvanykh pidlitkiv (Features of intractable teenagers). // Psycho-pedagogical foundations of humanization of educational process in school and university : Collected works. Rivne, 2001. P. 161—164.
4. *Kovalchuk M.* Osnovni prychny pravoporushen pidlitkiv u suchasnyi period (The main causes of crime at adolescents in modern times). // Ridna shkola (Native School), 2007, № 7– 8. P. 35—38.
5. *Kolesina T.* Diahnostyka i korektsiia psykhichnoho rozvytku ditei yak zasib profilaktyky vidkhylen u yikhonii povedintsi (Diagnostics and correction of mental development of children as a means of preventing deviations in their behavior). // Primary School, 2000. № 5. P. 30—33.
6. *Oliferenko L. Ja., Shul'ga T. I., Dement'eva I. F.* Social'no-pedagogicheskaja podderzhka detej gruppy riska : uch. posobie [dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij] (Socio-pedagogical support of children at risk : Manual [for higher school students]. Moscow, 2002. 256 p.

7. *Orzhekhovska V. M.* Profilaktyka pravoporushen sered nepovnolitnikh : navch.-metod. posibnyk (Prevention of juvenile delinquency : Tutorial). Kyiv, 1996. 352 p.
8. *Petryshyn H. R.* Sotsiolohiia : navchalnyi posibnyk (Sociology : Tutorial). Ternopil, 2006. 299 p.
9. *Rychkova N. A.* Dezadaptivnoe povedenie detej: diagnostika, korrekciya, psihoprofilaktika : ucheb.-prakt. posobie (Maladaptive behavior in children: diagnostics, correction, psychoprophylaxis : Tutorial). Moscow, 2000. 96 p.
10. *Fedorchenko T.* Prychyny deviantnoi povedinky ditei molodshoho shkilnoho viku (The causes of deviant behavior of primary school aged children). // *Ridna shkola* (Native School), 2007, № 7/8. P. 38—40.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2014

*И. Парфанович*

**Социально-психологические показатели и проявления видов девиантного поведения девушек школьного возраста по критерию места проживания**

Установлено, что в профилактике девиантного поведения девушек не в полной мере учитываются функциональные возможности заведений, учреждений, организаций профилактического воздействия. Это подтверждено анализом социально-психологических показателей и проявлений различных видов девиантного поведения девушек школьного возраста по критерию места проживания. Анализ статистических данных, касающихся женщин, проживающих в различных населенных пунктах (село, поселок, город районного значения, город областного значения) позволяет констатировать отсутствие различий, которые характеризовали зависимость проявлений девиантного поведения, самочувствие, жизненных ориентиров и ценностей от типа населенного пункта. Принято во внимание девушек разных регионов Украины и сделан вывод об отсутствии существенных различий по социальному, психолого-педагогическому развитию, проявлений девиантного поведения в зависимости от региона страны.

**Ключевые слова:** девушки школьного возраста, виды девиантного поведения, место жительства, социально-психологические показатели.

*I. Parfanovych*

**Socio-Psychological Indicators and Displays of Schoolgirls' Deviant According to Criterion of Residence**

It was found that in the prevention of girls' deviant behavior the functional capabilities of institutions, organizations, and services which are responsible for the prevention are not fully captured. This is confirmed by the analysis of the social and psychological indicators and displays of various types of schoolgirls' deviant behavior according to criterion of residence. The analysis of statistical data, concerning girls, living in different locations (village, town, and city) allows us to state that there are no differences that characterize the dependence of deviant behavior displays on health, life and values from the type of locality. The girls from different regions of Ukraine participated in the survey. The conclusion has been made that there were no significant differences, regarding social, psychological and pedagogical development, manifestations of deviant behavior throughout the country.

**Key words:** girls of school age, types of deviant behavior, residence, socio-psychological indicators.

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

УДК 159.923.2

*Ірина Матійків*

**ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ Р. ДІЛТСА  
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УПРАВЛЯТИ ЕМОЦІЯМИ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ  
ПРОФЕСІЙ ТИПУ “ЛЮДИНА – ЛЮДИНА”**

Кожна професія ставить певні вимоги до особистості працівника, його знань, умінь і навичок. Невід’ємними складовими професіоналізму фахівця професій типу “людина – людина” є вміння налагоджувати емоційно-сприятливу атмосферу контакту й управляти емоціями у процесі спілкування, тактовно реагувати на невдоволення з боку співрозмовника, розуміти підтекст висловленого, надавати емоційну підтримку, нейтралізувати емоційно напружені ситуації та вирішувати конфліктні, володіти засобами вербальної та невербальної комунікації, оптимістично мислити тощо.

Важливою умовою професійного становлення майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” є їхня психологічна підготовка до конструктивної міжособистісної взаємодії та емоційно розумної поведінки з урахуванням характеру й умов майбутньої професійної діяльності. Цілеспрямоване тренування й удосконаленням комунікативних і емоційних умінь учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) сприятиме зниженню стресогенних і конфліктних ситуацій, підвищенню рівня свідомого контролю за перебігом психічних процесів, конструктивному виконанню повсякденних професійних завдань у майбутньому, збереженню психічного здоров’я та профілактиці “професійного вигорання”.

З огляду на сказане, професійна підготовка фахівців професій типу “людина – людина” вимагає особливого зосередження на розвитку їхніх емоційних здібностей і вмінь управляти емоціями у професійній діяльності.

Дослідженню емоцій, взаємозв’язку емоційної та когнітивної сфер психіки, присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних психологів (І. Андрєєвої, Р. Бар-Она, Г. Бреслава, Г. Горскової, Д. Гоулмена, У. Джеймса, О. Запорожця, В. Зінченко, І. Зязюна, К. Ізарда, Д. Карузо, О. Кульчицької, Д. Люсіна, Дж. Меєра, Е. Носенко, А. Ольшаннікової, А. Ребера, П. Селовея, А. Сухарєва, В. Татенко, О. Чоботара, О. Елькінбарда, О. Яковлевої та ін.)

Наукове розв’язання проблеми сутності та специфіки культури емоцій подано в наукових доробках Б. Додонова, Г. Костюка, Є. Пе-

черської, В. Семиченко, М. Телешевської, О. Чебикіна. Особливості прояву культури почуттів і засоби її формування відображені у працях Т. Антоненко, Л. Коваль, О. Лука, Г. Шевченко та ін.

Незважаючи на певну увагу науковців до вивчення й аналізу зазначеної проблеми, формування у фахівців професій типу “людина – людина” умінь управляти емоціями у професійній діяльності досі не стало предметом спеціального дослідження. Внаслідок цього залишається нерозробленою низка важливих для теорії та методики навчально-виховної роботи питань. Окремої уваги потребує розробка концепції та психолого-педагогічної технології формування емоційних умінь і готовності до усвідомленого емоційного реагування у стандартних і емоціогенних ситуаціях професійної діяльності майбутніх фахівців.

Мета статті – розкрити сутність поняття “управління емоціями у професійній діяльності” майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”, описати основні положення технології формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування, висвітлити можливості застосування моделі Р. Ділтса в концепції формування вмінь управляти емоціями.

Важлива роль емоцій і почуттів людини підкреслювалася як стародавніми мислителями (Геракліт, Марк Аврелій, Платон, Піфагор та ін.), так і сучасними філософами, психологами та педагогами. Свідченням зростаючого інтересу вчених до вивчення людських емоцій є поява тенденцій до використання в дослідженнях таких категоріальних концептів, як емоційна розумність (Е. Носенко, Н. Коврига), емоційне самоусвідомлення (О. Власова), емоційне мислення (Г. Майєр), емоційна креативність (Дж. Ейверілл), емоційна зрілість (А. Чебикін, І. Павлова), емоційна компетентність (К. Саарні), емоційний інтелект (П. Селовей, Дж. Майєр).

У зарубіжній психології емоційний інтелект визначають як групу когнітивних здібностей і вмінь (наприклад, розпізнавати власні емоції та інших людей, використовувати емоції для підвищення ефективності розумової діяльності, розуміти значення емоцій, управляти емоціями) [6, с. 189], як поєднання ментальних здібностей і особистісних характеристик [3, с. 266-269], як поєднання когнітивних, особистісних і мотиваційних рис [5, с. 363-388].

З поняттям емоційного інтелекту тісно пов’язане поняття емоційної компетентності, яке впровадила у психологію К. Саарні. Емоційна компетентність містить такі здібності й уміння: усвідомлення власних емоційних станів; розпізнавання емоцій інших людей; використання емоцій і форм їх вираження, прийнятих у певній культурі; включення у пережи-

вання інших людей; розуміння, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню, а висловлення власних емоцій впливає на співрозмовників; управління своїми негативними переживаннями з використанням стратегії саморегуляції; усвідомлення, що характер стосунків певною мірою визначається тим, як співрозмовники висловлюють одне одному емоції; емоційна адекватність [1, с. 80-85].

Російський психолог І. Андреева визначає емоційну компетентність як “сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють ухвалювати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації” [2, с. 56-66].

Незважаючи на різні визначення сутності та структури емоційного інтелекту/компетентності змістовою характеристикою цих понять, яка об'єднує перелічені теорії, є сукупність здібностей і вмінь розуміти й управляти власними емоціями й інших людей.

Поняття “управління емоціями у професійній діяльності” розглядаємо як уміння фахівця свідомо обирати професійно доцільну емоційну реакцію залежно від комунікативної ситуації та конструктивно реалізувати її в діях, поведінці, вчинках. Іншими словами, управління емоціями полягає в усвідомленому емоційному реагуванні.

Вважаємо, що опанування мистецтвом управління емоціями передбачає формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування (“неможливо навчатися навігації під час шторму”), що сприятиме налагодженню і поліпшенню взаємодії з людьми, збереженню психологічного здоров'я, конструктивному вирішенню професійних завдань у майбутньому, ефективності й результативності праці. Адже більшість комунікативних труднощів зумовлюється недостатньою психологічною готовністю до усвідомленого емоційного реагування як у звичайних, так і в емоціогенних ситуаціях професійної діяльності.

Психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування пов'язана з переробкою особливого типу інформації – емоційної – і характеризується наявністю у фахівця взаємопов'язаних і взаємозумовлених ціннісних настанов, емоційного досвіду, особистісних якостей, знань із галузі психології, навичок і вмінь, які знаходять вияв в ухваленні емоційно розумних рішень, здійсненні доцільних дій адекватно до професійної ситуації та забезпечують успішність процесу управління емоціями.

Формування психологічної готовності та вдосконалення умінь управляти емоціями передбачає цілеспрямовану роботу над собою: своїми думками й переконаннями, емоціями і тілесними реакціями (світоглядна, інтелектуальна, емоційна, психофізіологічна саморегуляція). Тут виникає два важливі

питання. Перше з них полягає у визначенні тих індивідуально-психологічних якостей, умінь, які слід розвивати, щоб уміло і свідомо управляти емоціями, а також цінностей і переконань стосовно себе і довкілля, які формують психологічну готовність до усвідомленого реагування. Друге питання охоплює технологічний бік справи, тобто яким чином формувати психологічну готовність до усвідомленого емоційного реагування, розвивати, вдосконалювати емоційні уміння, асертивну поведінку, систему переконань і цінностей емоційно компетентної людини. Вирішення другого питання потребує розроблення концепції та методики формування психологічної готовності до усвідомленого реагування й умінь управляти емоціями.

За результатами проведеного теоретико-експериментального дослідження розроблено критерії психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування, визначено напрями здійснення формувальних заходів. До критеріїв психологічної готовності віднесено: наявність знань із галузі психології стосовно емоційної сфери; внутрішній рівень суб'єктивного контролю, персональна відповідальність за емоційні реакції; об'єктивність сприйняття реальності; асертивність у поведінці й комунікації; адекватність самооцінки; позитивне мислення і мотивація досягнень; внутрішньоособистісні і міжособистісні емоційні вміння (емпатійні, рефлексивні, перцептивні, інтерактивні й ін.), усвідомлення життєвої позиції, переконань, цінностей і їх взаємозв'язку з процесом управління емоціями.

Розвинена емоційну самосвідомість, обізнаність про емоційну сферу особистості, сформованість внутрішньої готовності до ціннісного сприйняття життя і раціональної обробки емоцій свідчать про високий рівень психологічної готовності особистості до усвідомленого емоційного реагування. Для цих людей характерний переважно інтернальний тип суб'єктивного контролю: усвідомлення відповідальності за власні емоційні реакції, за процес і результат міжособистісної взаємодії, за своє життя загалом. Їм притаманне оптимістичне розуміння світу, інших людей і самих себе: у більшості ситуацій звертають увагу на позитивні аспекти, сприятливі можливості, сприймають зміни з надією на краще та набувають цінний досвід з усього, що відбувається навколо. Відкритість до змін, толерантність до ситуацій невдачі та невизначеності, здатність до розумного ризику додає їм упевненості в собі.

Для людей цього рівня характерні висока самооцінка, здорова самокритичність, почуття власної гідності. Зазвичай, вони знають свої переваги і повноцінно їх використовують, а також, усвідомлюючи власні обмеження, з готовністю опановують нові знання і навички.

Люди з високим рівнем психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування добре розуміють власні емоції, а також переживання інших людей; легко налагоджують контакти з довкіллям, налаштовані на співпрацю, надають перевагу побудові стосунків на засадах поваги, чесності, відвертості емоційних переживань, відкриті й толерантні до тих поглядів і думок, які відрізняються від власних. Володіють вербальними і невербальними засобами комунікації, широким спектром емоційного реагування, вміють позитивно впливати на емоційну атмосферу комунікативного контакту, конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору, зберігати самовладання у стресових ситуаціях. Для них характерні аутентичні й адекватні способи емоційної експресії: щире, спонтанне, невимушене і творче вираження емоцій і почуттів через міміку, жести, інтонацію голосу, рухові реакції адекватно до ситуації та соціокультурних норм.

У якості засобу формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування, умінь управляти емоціями, емоційних здібностей, які будуть сприяти підвищенню ефективності професійної діяльності, обрано соціально-психологічний тренінг.

Теоретичне обґрунтування методики проведення тренінгу найбільш доцільне в рамках системного підходу, який базується на єдності та взаємодії біологічного, психологічного і соціального рівнів розвитку людини з використанням гуманістичного, поведінкового та когнітивного напрямів психології. У процесі формування психологічної готовності до управління емоціями враховується тісний взаємозв'язок і взаємовплив тілесної, емоційної (переживання), когнітивної (оцінка), комунікативно-поведінкової сфер. Відповідно до системного підходу і зазначених психологічних напрямів тренінг має на меті актуалізацію здатності до розуміння емоцій, розвиток здібностей до рефлексії, емпатії, умінь розпізнавати власні емоції, найбільш повно виражати їх на вербальному і невербальному рівнях (гуманістичний напрям); навчання соціально прийнятним способам емоційної поведінки й експресивного реагування в різних ситуаціях професійної діяльності; ефективним прийомам управління власними емоційними станами, способам налагодження і підтримки спілкування та співробітництва з клієнтами, оволодіння прийомом саморегуляції та навичками самоконтролю (поведінковий напрям); формування способів мислення, яке стимулює розуміння емоцій і ефективно управління ними, переконань і цінностей емоційно компетентної людини (когнітивний напрям).

Теоретичною основою для розроблення програми тренінгу обрано модель логічних рівнів Р. Ділтса. Р. Ділтс адаптував ідеї визначних філо-



софів ХХ ст. Г. Бейтсена і Б. Рассела, сформулювавши на їх основі модель “нейрологічних рівнів” поведінки і змін, застосував її до розуміння побудови суб’єктивного світу людини, закономірностей процесу навчання, комунікації і тощо. Ця модель описує ієрархічний устрій психіки і дозволяє, проаналізувавши внутрішній світ особистості, вплинути на її ставлення до довкілля і поліпшити взаємодію з ним. Знання логічних рівнів і запитань до них дозволяє досить легко проводити самокоучинг для вирішення повсякденних життєвих завдань, вирішувати проблемні ситуації та конфлікти, налагоджувати комунікацію, мотивувати себе й інших, поліпшувати результати навчання/діяльності тощо.

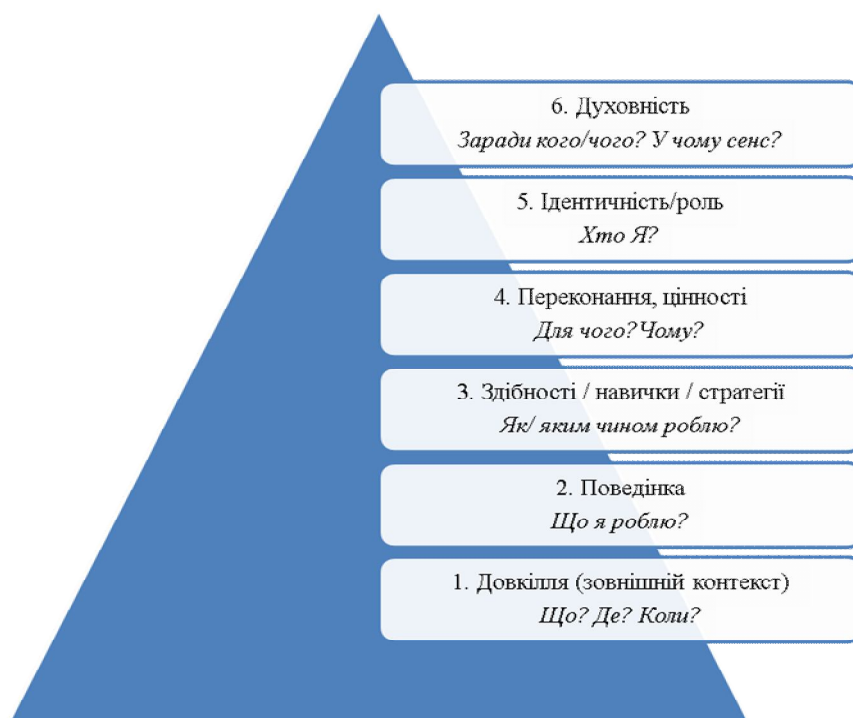
У цій статті розглядаємо можливості застосування моделі Р. Ділтса у концепції формування психологічної готовності до усвідомленого реагування, умінь управляти емоціями [4, с. 77-81].

Модель складається з шести рівнів, які можна унаочнити за принципом піраміди (рис. 1). Проаналізуємо більш детально рівні піраміди Р. Ділтса і визначимо передумови усвідомленого емоційного реагування на кожному з них.

1. *Довкілля* (рівень сприйняття, реакції). Це рівень реальності, що містить зовнішні умови, у яких проявляється поведінка і взаємодія людини. На рівні “довкілля” відбувається сприйняття ситуації, виникнення думок, емоцій, тілесних процесів, активізація інстинктів у разі небезпеки. Передумовою усвідомленого емоційного реагування на цьому рівні є об’єктивне сприйняття реальності (ситуації, зовнішнього впливу); компетентність у часі; відчуття персональної відповідальності за емоційний стан, думки, поведінку, події, що відбуваються, та вольова саморегуляція.

2. *Поведінка* (рівень дії). Рівень “поведінки” пов’язаний із реакціями, діями, діяльністю, вчинками у довкіллі. Цей рівень передбачає аналіз того, що робить людина, а також чого не робить у силу якихось причин. Запорукою успішного управління емоціями на цьому рівні є асертивність у поведінці та комунікації, гнучкість в управлінні емоційними реакціями залежно від ситуації.

3. *Здібності/навички/стратегії* (внутрішні спонуки поведінки, джерела руху) – певні здібності, уміння та навички, знання комунікаційних стратегій, алгоритмів дій. Саме вони зумовлюють вибір поведінки, передують і допомагають виконувати те чи інше завдання. Цей рівень передбачає оволодіння різними техніками саморегуляції (на психофізіологічному, емоційному і ментальному рівнях) і управління емоціями (на внутрішньоособистісному і міжособистісному рівнях); розвиток рефлексивних, емпатійних, перцептивних, інтерактивних умінь.



**Рис. 1. Логічні рівні за Р. Ділтсом**

4. *Переконавання/цінності* (рівень переконань, цінностей і мотивації) – погляди на життя, різні ідеї, які людина вважає правильними і використовує в житті як “точки опори”. Про свої переконання та цінності людина повідомляє, коли висловлює оцінки, судження, відповідає на запитання “чому вона так зробила?”. На цьому рівні важливе формування переконань, цінностей стосовно себе і світу, які допомагають зберігати емоційну рівновагу, зменшують тривожність і полегшують управління емоціями.

5. *Ідентичність/роль* – це базисне відчуття самого себе (Ким я є? Ким себе вважаю в цьому світі? Яка моя роль?), приналежності до певної групи, соціальна роль. Це глибинний рівень в ієрархії логічних рівнів Р. Ділтса. На цьому рівні людина усвідомлює, ким вона є чи ким вона не є. Рівень “Я” ідентичності визначає місію і створює переконання і цінності через самосвідомість. Відповідно до моделі Р. Ділтса, ідентичність ролі зумовлюється пріоритетними цінностями і переконаннями.

Уявлення людини про себе (“Я”-концепція), спосіб бачення світу і свого місця у ньому суттєво впливають на емоційний фон життя, уміння зберігати рівновагу й управляти емоційними реакціями. Важливими чинниками впливу на здатність управляти емоціями є адекватність самооцінки, усвідомлення себе аутентичною, конгруентною, емоційно грамотною людиною.

6. *Духовність або місія* (духовний рівень). На цьому рівні людина відчуває себе частиною більшої системи, яка простягається за межі “Я” і охоплює родину, робочий колектив, державу і весь світ. Цей рівень пов’язаний із відчуттям того, для кого і для чого призначені дії. Тут виникають бачен-

ня, сенс і мета дій, здібностей, переконань і рольової ідентичності. На цьому рівні людина ставить запитання: “Який мій сенс існування як людини”, “Який внесок у Світ можу зробити”, “Що залишу після себе?”.

Усвідомлення людиною себе як частини більшої системи, Всесвіту, прагнення до накопичення потенціалу позитивного ставлення до довкілля, безумовної любові до Світу, особистісне самовдосконалення; усвідомлення життєвих пріоритетів, уміння розставляти акценти у діях, стосунках, справах – основні якості, необхідні для управління емоціями на цьому рівні.

Кожен рівень у цій ієрархії пов’язаний із групами феноменів або досвіду, що знаходяться на попередньому рівні. Рольова ідентичність формується системою переконань і цінностей і відображається в ній. Кожне переконання і цінність пов’язані з певною групою здібностей, які, своєю чергою, – з паттернами поведінки, а поведінка – з умовами навколишнього середовища, зовнішнім контекстом. Отже, переконання і цінності емоційно компетентної людини реалізуються в житті через розвинені здібності та широкий репертуар поведінки і дій з урахуванням різних контекстів і умов.

Відповідно до моделі Р. Ділтса, авторський тренінг містить інтерактивні заняття такої тематики: “Управління емоціями як професійно важливі уміння фахівця професій типу “людина – людина”, “Світ навколо нас”, “Розвиток емоційних умінь: прийоми і техніки”, “Поведінка: пошук “золотої середини”, “Переконання і цінності як життєвий ресурс”, “Соціальні ролі. Ідентичність особистості”, “Особистість як частина Всесвіту”, “Складні комунікативні ситуації у професійній діяльності та їх вирішення”.

Методика проведення тренінгу управління емоціями у професійній діяльності ґрунтується на принципі поетапності розвитку групи, наступності у самопізнанні та самовдосконаленні, послідовності психологічного впливу на учасників тренінгу – від налагодження контакту з власними почуттями й емоціями до управління ними. Кожне наступне заняття є логічним продовженням попереднього, а у змістовому плані – підґрунтям наступного.

Таким чином, формування умінь управляти емоціями здійснюється під час психологічної підготовки у навчальному закладі відповідно до характеру й умов професійної діяльності та забезпечує їхню готовність до саморегуляції й усвідомленого емоційного реагування в стандартних і стресових ситуаціях навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в апробації науково обґрунтованої психолого-педагогічної технології формування емоційних умінь майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” та перевірки її загальної ефективності у системі професійно-технічної освіти.

**Посилання:**

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. — С.-Пб. : БХВ-Петербург, 2012. — 288 с.
2. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия “эмоциональный интеллект” / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2009. — № 4. — С. 56—66.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; пер. с англ. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
4. Дилтс Р. НЛП – 2: поколение Next / Р. Дилтс, Дж. Делозье; пер. с англ. — С.-Пб. : Питер, 2012. — 320 с.
5. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On // Handbook of emotional intelligence / J. D. A. Parker (eds.). — San Francisco: Jossey-Bass, 2000. — P. 363—388.
6. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. — 1990. — V. 9. — P. 185—211.

**References (transliterated and translated):**

1. Andreeva I. N. Azbuka emotsionalnogo intellekta (The ABCs of emotional intelligence). St. Petersburg., 2012. 288 p.
2. Andreeva I. N. Kontseptualnoe pole poniatiya “emotsionalnyi intellect” (The conceptual field of the concept of “emotional intelligence”) // Voprosyi psihologii (Issues of Psychology), 2009, № 4. P. 56—66.
3. Goulman D., Boyatsis R., Makki E. Emotsionalnoe liderstvo : Iskusstvo upravleniya liudmi na osnove emotsionalnogo intellekta (Emotional leadership : the Art of managing people on the basis of emotional intelligence) Moscow, 2005. 301 p.
4. Dilts R., Deloze Dzh. NLP – 2: pokolenie Next (NLP – 2: generation Next). St. Petersburg, 2012. 320 p.
5. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory // Handbook of emotional intelligence / J.D.A. Parker (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363—388.
6. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality, 1990. Vol. 9. P. 185–211.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2014

**И. Матийкив**

**Применение модели Р. Дилтса в процессе формирования умений  
управлять эмоциями в профессиональной деятельности  
будущего специалиста профессий типа “человек – человек”**

В статье кратко изложены результаты теоретико-экспериментального исследования умений специалистов сферы “человек – человек” управлять эмоциями в профессиональной деятельности, даны определения основных понятий “управление эмоциями в профессиональной деятельности”, “психологическая готовность к осознанному эмоциональному реагированию”; перечислены критерии психологической готовности к осознанному эмоциональному реагированию, описаны основные возможности применения модели Р. Дилтса в концепции формирования умений управлять эмоциями, предложена методика формирования умений управлять эмоциями в виде тренингового курса для учащихся профессионально-технических учебных заведений. Автор делает вывод, что формирование умений управлять эмоциями осуществляется при психологической подготовке в учебном заведении в соответствии с характером и усло-

виями профессиональной деятельности и обеспечивает их готовность к саморегуляции и осознанному эмоциональному реагированию в стандартных и стрессовых ситуациях учебной и будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, управление эмоциями в профессиональной деятельности, психологическая готовность к осознанному эмоциональному реагированию, социально-психологический тренинг, модель Р. Дилтса.

*Iryna Matiykiv*

**R. Dilts' Model Application While Forming Skills to Manage by Emotions in the Professional Activity of Future Specialist of "Human – Human" Type Professions**

The article considers the results of theoretical and experimental research of skills of the specialists of the "human – human" sphere to manage by emotions in their professional activities; defines the main concepts of "managing by emotions in the professional activity", "psychological readiness to conscious emotional response"; lists criteria of psychological readiness to conscious emotional response; and describes the main possibilities of application of the Dilts' model in the concept of formation of skills to manage by emotions. The article presents the method and the program of skills' formation to manage by emotions in the form of training courses for vocational school students. The author concludes that the formation of the ability to manage by emotions is carried out while psychological training at an educational institution in accordance with the nature and conditions of professional activity and ensures students' readiness for self-conscious and emotional reactions in standard and stress situations of training and future careers.

**Key words:** emotional intelligence, emotional competence, managing of emotions in professional activity, psychological readiness for conscious emotional reacting, socially-psychological training, Dilts' model.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Л. О. Хомич

УДК 159.5:347.793.001

***Юрій Вінтюк***

## **ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОБЛЕМА ЗДОРОВ'Я**

Проблема професійного самовизначення особистості, як і інші проблеми, що стосуються планування і реалізації життєвого шляху, пов'язана з подоланням ряду перешкод у процесі реалізації визначених намірів. До них належать: соціальні, психологічні, а також медико-біологічні, які детермінують стан здоров'я людини. Їхнє виявлення, врахування і подолання пов'язані з формуванням особистості та її професійної самосвідомості. Відтак, від результату перебігу цього процесу залежить значною мірою реалізація особистості у професії зокрема і в житті загалом; а тому виявлення і подолання психологічних проблем особистості у процесі професійного самовизначення є важливим завданням сучасної психологічної та педагогічної науки і практики.

Проблема психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні не раз була предметом ретельного вивчення фахівців [1; 2; 7–10], зокрема розглянуто ряд важливих аспектів даної проблеми і вказано на можливі шляхи її вирішення. Проте залишається ще ряд невивчених питань, зокрема пов'язаних з урахуванням стану здоров'я людини при виборі професії. На практиці наявна проблемна ситуація, яка полягає в тому, що стан здоров'я, як одностайно стверджують фахівці, є дуже важливим чинником, що визначає успішність професійної діяльності та неодмінно повинен враховуватися при виборі майбутньої професії. Проте, як свідчить практика проф-орієнтаційної роботи, особи, що стоять перед проблемою професійного самовизначення, стикаються з чималими труднощами з урахуванням стану власного здоров'я при виборі професії. Проблема, що розглядається, полягає в тому, що на практиці часто виникають перешкоди через труднощі врахування стану здоров'я, оскільки для цього в учнів бракує необхідних знань і досвіду, що спричиняє перешкоди у виборі професії.

Мета статті – дослідити психологічні бар'єри професійного самовизначення, пов'язані зі станом здоров'я; а також можливості щодо їхнього виявлення, врахування і подолання.

Як зазначалося вище, проблемі вивчення психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні присвячено немало праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Найповніший розгляд даної проблеми зроб-

лено у монографії А. Массанова [10], тому далі наведемо короткий виклад основних положень. Як зазначає вчений, об'єктом уваги в даному випадку виступають психічні явища, що знижують ефективність діяльності особистості, зокрема у процесі професійного самовизначення.

Питання про психологічні бар'єри тісно пов'язане із суб'єктивними труднощами особистості, з якими вона стикається під час виконання тієї чи іншої діяльності. Існує певний зв'язок між психологічними бар'єрами особистості та вадами її психологічних властивостей, передусім рис характеру. Вирішення проблеми психологічних бар'єрів актуальне у зв'язку з пошуком психологами шляхів підвищення ефективності діяльності. У цьому контексті виконуються дослідження з проблем психологічної готовності особистості до діяльності. Тематика, що стосується самореалізації, також торкається питання подолання внутрішніх перешкод для реалізації особистості [10, с. 8-9]. А. Массанов до таких обмежень відносить боротьбу спортсменів із несприятливими емоційними станами під час змагань, труднощі у спілкуванні, іноді це може бути внутрішній конфлікт тощо.

Розглянувши наявні визначення, можна констатувати, що **психологічний бар'єр – це внутрішня перешкода психологічної природи, яка заважає успішному виконанню певної діяльності**. Оскільки процесу професійного самовизначення притаманні всі характеристики діяльності, відповідно за наявності психологічних бар'єрів у цьому процесі він перебігає неотпимальним чином, що призводить до небажаних результатів. Звідси постає завдання подолання таких перешкод у професійному самовизначенні особистості, яке може бути вирішене у процесі підготовки учнів шкіл до вибору майбутньої професії.

Узагальнюючи різні визначення стосовно психологічних бар'єрів, що наводяться в довідковій психологічній літературі, можна зазначити, що вони можуть виникати в особистості на світоглядному, соціальному, психологічному і психофізіологічному рівнях. Бар'єр фіксується тоді, коли наявна мета і суб'єкт не може її досягти через ті або інші внутрішні перешкоди. Психологічний бар'єр – це суб'єктивна реакція, яка зумовлена: негативним ставленням, упередженістю, розходженням інтересів особистості з вимогами ситуації, переконаннями особистості, установками, непорозумінням тощо [10, с. 19-20]. Психологічні бар'єри здатні виникати і розвиватися лише з появою певних несприятливих умов розвитку особистості та її діяльності, що заважає розкрити наявний у неї потенціал. Вони можуть виникати, наприклад, через невідповідність звичних дій новим ситуаціям. Психологічні бар'єри – це також психічні стани, негативні ри-

си характеру, навички, недоліки в інтелектуальному розвитку, брак знань тощо. Відповідно попередження і подолання психологічних бар'єрів пов'язують з удосконаленням особистості.

Структура психологічного бар'єра відображає зміст передбачення успішності бажаної для індивіда діяльності. До його компонентів відносять [10, с. 63]: переживання, пов'язані з мотивацією до досягнення мети; переживання, пов'язані з раціональною та ірраціональною оцінкою умов і наслідків досягнення мети; емоційні реакції на ситуацію досягнення мети; функціональний стан вольових можливостей у ситуації досягнення мети.

Розрізняють емоційну, когнітивну та мотиваційну складові психологічного бар'єра. Провідну роль у його формуванні відіграє несприятливе передбачення особистості при оцінці ситуації виконання запланованої діяльності. Психологічні бар'єри перешкоджають успішному виконанню діяльності, оскільки спричиняють негативні переживання, що блокують виконання діяльності, внаслідок чого з'являються стрес, фрустрація, конфлікт чи криза.

У більшості видів професійної діяльності зустрічаються такі психологічні бар'єри [10, с. 95]: недостатня зацікавленість, лінощі; стан розпачу через брак інформації; невпевненість у собі; сумнів в успіху задуманого; побоювання можливих неприємностей і труднощів; страх перед невизначеністю ситуації.

Крім наведених, існує ще ряд специфічних бар'єрів, які зустрічаються лише у певних видах професійної діяльності.

Вирішуючи наступне завдання, покажемо, що всі наведені положення стосуються і перешкод у виборі професії, пов'язаних зі станом здоров'я.

Вплив стану здоров'я на вибір професії та ряд інших питань, пов'язаних із цим, теж висвітлено в ряді сучасних досліджень [3–6]. Використовуючи результати досліджень психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні, короткий огляд яких наведено вище, застосуємо запропонований підхід до висвітлення проблеми врахування стану здоров'я при виборі професії. Застосування цього підходу в даному випадку є правомірним з огляду на те, що стан здоров'я людини накладає певні обмеження на вибір професії, причому ряд із них мають психологічну природу, тобто їх також можна розглядати в якості психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні.

Успішність виконання діяльності, зокрема професійної, залежить від здоров'я людини, що безпосередньо стосується врахування його стану при виборі майбутньої професії. А певні психологічні перешкоди на шляху до реалізації професійних намірів постають у вигляді



психологічних бар'єрів. Які психологічні перешкоди вибору професії пов'язані зі станом здоров'я? Передусім, це сумніви в тому, що наявний стан здоров'я дозволить опанувати й успішно виконувати певну діяльність; це спричинює негативні переживання, причому далеко не завжди пов'язані з наявністю захворювань.

Чому вони виникають? Передусім, через відсутність знань про: власні ресурси здоров'я; вимоги професії до стану здоров'я; відповідність стану здоров'я вимогам професії; можливості щодо подолання невідповідності.

Відзначене можна проілюструвати на реальних прикладах із професійної роботи з тими, хто стоїть перед проблемою вибору майбутньої професійної діяльності. Відповідно до вимог щодо стану здоров'я респондента розрізняють різні групи професій. Причому велика кількість масових професій не висувають особливих вимог до стану здоров'я, що зовсім не деактуалізує проблему, яка розглядається, з таких причин: є ряд професій, які висувають підвищені вимоги до стану здоров'я тих, хто займається даним видом діяльності (пілоти, спортсмени, моряки, військові, металурги, шахтарі, нафтовики й інші представники професій, що працюють в екстремальних умовах); крім цього, можна стверджувати, що навіть ті види професійної діяльності, що не висувають підвищених вимог до стану здоров'я, краще виконують ті працівники, які мають вищі показники здоров'я, з різних причин (менше втомлюються, рідше хворіють тощо). Отже, можна стверджувати, що проблема врахування стану здоров'я при виборі професії стосується, хоча і різною мірою, практично всіх, хто обирає сферу майбутньої діяльності.

Розглянемо психологічні бар'єри професійного самовизначення, пов'язані зі станом здоров'я. Як зазначалося вище, психологічний бар'єр має місце лише в одному випадку: якщо є мотив і можливість щодо виконання певної діяльності; проте індивід не може задовольнити наявне бажання через певні внутрішні причини [10, с. 60]. На практиці респонденти – переважно учні старших класів загальноосвітніх закладів – часто обирають професії, які висувають підвищені вимоги до стану здоров'я: військовий, пілот, спортсмен, металург, лісоруб, нафтовик та ін. В одних випадках це зумовлено можливістю здобути відповідний фах, високими заробітками, престижністю професій, впливом батьків тощо, що формує відповідний мотив вибору певного фаху. Проте чим вищі життєві домагання і чим сильніша мотивація досягнення, тим більші сумніви в успішності досягнення бажаного.

Згідно з наведеним, у психологічного бар'єра в даному випадку повинні бути наявні всі властиві йому компоненти: емоційна, когнітивна і

мотиваційна. Переважно випускники знають, що для освоєння ряду професій вони повинні мати відповідні фізичні дані, належну фізичну форму і пройти відповідну медичну комісію. Але далеко не всі з них впевнені в тому, що зможуть пройти такий складний відбір на відповідність вимогам бажаної професії, тому це призводить до появи негативних переживань, що свідчить про наявність емоційного компонента психологічного бар'єру. Розуміння ситуації, що склалася, прогноз щодо перспектив її розвитку, у т. ч. набуття і врахування необхідних знань, становлять когнітивну складову. Відповідно в такій ситуації формується мотив подолання перешкод на шляху до досягнення бажаного і організації діяльності, спрямованої на подолання перешкоди, наприклад, організація належної підготовки. Результат цього процесу може бути різним, проте, як бачимо, всі складові психологічного бар'єру професійного самовизначення у даному випадку наявні.

Щодо виявлення, врахування і подолання психологічних бар'єрів професійного самовизначення, пов'язаних зі станом здоров'я, слід відзначити, що згідно з сучасними науковими уявленнями, шлях до подолання бар'єрів – у формуванні покликання особистості. Відповідно створено і впроваджено психолого-педагогічні методики для профілактики та подолання психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні. Для вирішення поставленого завдання розроблено структуру успішного професійного самовизначення, яка містить такі компоненти [5]: сукупність знань про стан здоров'я й особистісні якості претендента (загальна структура й індивідуальні показники); необхідна інформація про комплекс власних показників здоров'я (які з потрібних показників наявні чи достатньо виражені); знання про те, що робити в разі недостатнього їх розвитку і які види діяльності при цьому доступні, небажані або недоступні.

Нами створено робочу модель процесу самостійного, адекватного вибору професії в результаті усвідомлення відповідності наявних внутрішніх можливостей вимогам професійної діяльності. Окреслене передбачено реалізувати за рахунок: надання старшокласникам, які стоять перед проблемою вибору професії, необхідних знань про здоров'я, його складові та показники; надання знань про бажану професію, професійно значущі якості та їх розвиток; надання знань про наявний стан здоров'я: соціального, психічного і фізичного (необхідні дані передбачено одержати в результаті діагностики стану окремих складових здоров'я); організація діяльності старшокласників, спрямованої на усвідомлення ступеня відповідності між станом їх власного здоров'я, професійно значущими якостями і вимогами професії, яку вони мали намір обрати.

Як свідчить багаторічний досвід профорієнтаційної роботи серед учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, організована таким чином робота з оптимізації їхнього професійного самовизначення дає змогу виявляти, враховувати і долати різні труднощі, пов'язані з вибором майбутньої професії, у т. ч. психологічні бар'єри, пов'язані з урахуванням стану здоров'я респондентів.

Таким чином, викладене вище дозволяє зробити такі висновки: 1. Здійснений огляд фахових літературних джерел свідчить, що проблема психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні достатньо розроблена, але в якості таких не розглядаються обмеження, пов'язані зі станом здоров'я. 2. Запропонований дослідниками вказаної проблеми підхід дає підстави розглядати обмеження у виборі професії, пов'язані зі станом здоров'я, в якості психологічних бар'єрів професійного самовизначення. 3. Психологічному бар'єру, пов'язаному з урахуванням стану здоров'я при виборі професії, властиві всі характеристики, притаманні психологічним бар'єрам у професійному самовизначенні, що вказує на спільність їх природи. 4. Можливі шляхи виявлення і подолання психологічних бар'єрів професійного самовизначення, пов'язаних зі станом здоров'я, в основному ті ж самі із залученням специфіки врахування здоров'я при виконанні діяльності. 5. Запропонована модель процесу самостійного, адекватного вибору професії в результаті усвідомлення відповідності наявних внутрішніх можливостей вимогам професійної діяльності дозволяє долати різні перешкоди, у т. ч. психологічні бар'єри, пов'язані з урахуванням стану здоров'я при виборі професії.

У подальшому передбачено здійснити кількісне і якісне дослідження показників професійного самовизначення, що стосуються психологічних бар'єрів, пов'язаних зі станом здоров'я.

#### **Посилання:**

1. *Афонькина Ю. А.* Становление профессиональной направленности в развитии человека : [монография] / Ю. А. Афонькина; М-во образования Рос. федерации. ; Мурман. гос. пед. ин-т. — Мурманск : Мурман. гос. пед. ин-т, 2001. — 180 с.
2. *Василевская С.* Формирование профессионального самоопределения / С. Василевская, Т. Болдова, Г. Иноземцева и др. // Поволжский межрегиональный учебный центр. — [Электронный ресурс]. — Саратов, 2004. — Режим доступа : [http://www.google.com.ua/?gws\\_rd=ssl#q=+2004.&safe=off&start=10](http://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#q=+2004.&safe=off&start=10)
3. *Вінтюк Ю. В.* Вплив стану здоров'я старшокласників на професійне становлення їх особистості: валеолого-педагогічний аспект проблеми / Ю. В. Вінтюк // Здоровий спосіб життя. — 2008. — № 27. — С. 15—20.
4. *Вінтюк Ю. В.* Показники здоров'я як чинники професійного самовизначення в юнацькому віці / Ю. В. Вінтюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1999. — № 3. — С. 268—276.

5. *Вінтюк Ю. В.* Усвідомлення старшокласниками відповідності стану власного здоров'я вимогам майбутньої професії як важлива складова здорового способу життя / *Ю. В. Вінтюк* // Філософські пошуки. — 2003. — Вип. XIV–XV. — С. 357—364.
6. *Вінтюк Ю. В.* Усвідомлення старшокласниками стану власного здоров'я як умова адекватного професійного самовизначення / *Ю. В. Вінтюк* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 197—204.
7. *Вітківська О. І.* Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — Педагогічна і вікова психологія / *О. І. Вітківська*. — К., 2002. — 18 с.
8. *Джура О. Д.* Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 — Історія філософії / *О. Д. Джура*. — К., 2004. — 17 с.
9. *Карпенко Г. В.* Психологія праці та вибір професії : навч.-метод. посібник / *Г. В. Карпенко*. — Суми : Університетська книга, 2008. — 168 с.
10. *Массанов А. В.* Психологічні бар'єри в самовизначенні особистості / *А. В. Массанов*. — Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. — 371 с.

**References (transliterated and translated):**

1. *Afon'kina Ju. A.* Stanovlenie professional'noi napravlenosti v razvitii cheloveka : [monografija] (Formation of a professional orientation in human development : [Monograph]). Murmansk, 2001. 180 p.
2. *Vasilevskaja S., Boldova T., Inozemtseva G., et. al.* Formirovanie professional'nogo samoopredelenija (Formation of professional self-determination). [Electronic resource]. Saratov, 2004. — Mode of access [https://www.google.com.ua/?gws\\_rd=ssl#q="+2004.&safe=off&start=10](https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#q=)
3. *Vintyuk Yu. V.* Vplyv stanu zdorovia starshoklasnykiv na profesiynne stanovlennya yikh osobystosti: valeoloho-pedahohichnyy aspekt problemy (The impact of the high school students' health status on professional development of their personality: valueological and pedagogical aspect of the problem). // *Healthy Lifestyle*, 2008, № 27. P. 15—20.
4. *Vintyuk Yu. V.* Pokaznyky zdorovya yak chynnyky profesiynoho samovyznachennya v yunatskomu vitsi (Health indicators as factors of professional self-determination in adolescence). // *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 1999, № 3. P. 268—276.
5. *Vintyuk Yu. V.* Usvidomlennya starshoklasnykamy vidpovidnosti stanu vlasnoho zdorovia vymoham maybutnoyi profesiyi yak vazhlyva skladova zdorovoho sposobu zhyttya (The high school students' awareness of the accordance between their health and the requirements of future profession as an important component of a healthy lifestyle). // *Philosophical Searches*, 2003. Issue XIV-XV. P. 357—364.
6. *Vintyuk Yu. V.* Usvidomlennya starshoklasnykamy stanu vlasnoho zdorovia yak umova adekvatnoho profesiynoho samovyznachennya (The awareness of their health condition by high school students as an adequate professional self-determination). // *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 2002, № 2. P. 197—204.
7. *Vitkovs'ka O. I.* Psykholohichni umovy profesiynoho samovyznachennia vypusknnykiv serednikh shkil u protsesi profkonsultatsiyi : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenya kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 “Pedahohichna i vikova psykholohiya” (Psychological conditions of professional self-determination of secondary school leavers in the professional counseling : Author's abstract of Ph. D. thesis in Psychology Sciences specialty : 19.00.07 “Pedagogical and Developmental Psychology”). Kyiv, 2002. 18 p.
8. *Dzhura O. D.* Osvita v systemi faktoriv profesiynoho samovyznachennia osobystosti : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenya kand. filoz. nauk : spets. 09.00.03 “Istoriya filozofiyi” (Education in the system of factors of professional self-identity : Author's ab-

stract of Ph. D. thesis in Philosophy Sciences specialty : 09.00.03 “History of Philosophy”). Kyiv, 2004. 17 p.

9. *Karpenko H. V.* Psykhohohiya pratsi ta vybir profesiyi : navch.-metod. posibnyk (Psychology of work and career choices : Tutorial). Sumy, 2008. 168 p.
10. *Massanov A. V.* Psykhohohichni baryery v samovyznachenni osobystosti (Psychological barriers to self-identity). Odesa, 2010. 371 p.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2014

**Ю. Винтюк**

### **Психологические барьеры в профессиональном самоопределении личности и проблема здоровья**

В работе приведено изложение результатов исследования психологических барьеров профессионального самоопределения личности, связанных с состоянием здоровья. Сделан обзор литературных источников для выяснения современного состояния изучения данной тематики; приведено изложение основных результатов предыдущих исследований. Обосновано наличие и необходимость выявления психологических барьеров профессионального самоопределения, связанных с состоянием здоровья, указано на возможные последствия их наличия. Приведены данные о психологических барьерах профессионального самоопределения личности, а также их основных характеристиках. Рассмотрены возможные пути выявления, учета и преодоления психологических барьеров профессионального самоопределения, связанных с состоянием здоровья. Предложена модель процесса самостоятельного, адекватного выбора профессии в результате осознания соответствия имеющихся внутренних возможностей требованиям профессиональной деятельности, которая позволяет преодолевать различные препятствия, в т. ч. психологические барьеры, связанные с учетом состояния здоровья при выборе профессии. Сделаны выводы из проделанной работы и намечены перспективы последующих исследований.

**Ключевые слова:** психологические барьеры, профессиональное самоопределение, личность, состояние здоровья.

**Yu. Vintyuk**

### **Psychological Barriers in Professional Self-Determination and Problems of Health**

The article deals with the results of the investigation of the psychological barriers of professional self-determination of a personality related to the state of health. A review of the literary sources for finding out the modern state of study of the given subject is made; the exposition of the basic results of previous investigations is given. The availability and necessity of exposure of the psychological barriers of professional self-determination, related to the state of health is substantiated and the possible consequences of their presence are indicated. Data of the psychological barriers of the professional self-determination of the personality, as well as their basic descriptions are given. The possible ways of exposure, accounting and overcoming of the psychological barriers of the professional self-determination related to the state of health, are considered. The article presents a model of independent, adequate choice of profession as a result of awareness of accordance between existing internal capabilities and requirements of professional activity, which allows overcoming various obstacles including the psychological barriers associated with the state of health when choosing a profession. Conclusions are made from the work done and the prospects of the subsequent investigations are set.

**Key words:** psychological barriers, professional self-determination, personality, state of health.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Л. О. Хомич

УДК 377.1:159.9

*Лідія Сліпчишин*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ  
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Аналіз результативності галузевого розвитку в різних країнах світу та його вплив на рівень добробуту населення свідчить про важливість надання особливої уваги виявленню, розвитку й ефективному використанню творчого потенціалу кожного працівника. Можливість використати творчий потенціал кожної окремої особистості має не лише економічний, але й соціальний вимір, адже творчість як інструмент включає людину в створення раціональних схем діяльності, у якій бере участь значна кількість учасників. Відповідно до законів Природи неперервне вдосконалення схем діяльності визначає прогрес у розвитку людства. Ключовими чинниками цього розвитку є знання, інтелект, творчість і духовність, на основі яких відбувається реальне перетворення дійсності. Оскільки у цьому перетворенні кожному відведена своя роль, то постає питання про особистісний механізм творчості, умови його запуску і роль педагогів у цьому процесі.

Проблема творчості, творчої активності й обдарованості особистості є однією з найважливіших у психолого-педагогічних дослідженнях, адже здатність людини творити лежить в основі розвитку людини і суспільства. Різні аспекти проблеми творчості знайшли своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних філософів (М. Бердяєв, В. Біблер, І. Зязюн, К. Ясперс), психологів (Д. Богоявленська, Л. Віготський, Дж. Гілфорд, В. Моляко, В. Рибалка, С. Рубінштейн) і педагогів (О. Антонова, О. Вознюк, А. Макаренко, С. Сисоєва, В. Сухомлинський), що лягли в основу навчально-методичної роботи практиків. Тому важливість пробудження особистісного механізму творчості у кожного, хто навчається, застосування особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці конкурентоздатного фахівця і сьогодні не втрачає своєї актуальності, оскільки це дає можливість ще в навчальному закладі сформувати в учнів уміння користуватися творчістю як основним механізмом професійної адаптації.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні засади розвитку творчості майбутніх фахівців та запропонувати рекомендації щодо їх упровадження в практику роботи професійно-технічних навчальних закладів.

Розвиток особистості відбувається в конкретній ситуації, яка не лише відображає відносини людини з соціумом, але й спрямовує процес розвитку в тому напрямі, який відповідає віковому періоду, та наповнює його відповідним змістом. Засобом реалізації ставлення людини до дійсності є діяльність, зокрема ті її провідні види, що відповідають даному етапу вікового розвитку особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв). Тому становлення особистості розглядають в інтелектуальному, особистісному і діяльнісному вимірах, у кожному з яких проявляються основні психологічні закономірності, відбуваються якісні зміни в пізнавальних процесах і формах мислення. Через спілкування і діяльність відбувається інтелектуальний розвиток людини, основним критерієм якого визнано вміння самостійно, творчо вирішувати завдання різних типів, здійснюючи перехід від репродуктивних до творчих. Невід'ємним показником цього розвитку є рівень рефлексії, тобто усвідомлення свого “Я” та власних дій [2, с. 122]. Ці положення психології орієнтують педагогічну практику на побудову навчально-виховного процесу, в якому увага звертається на підвищення самостійності учня, розкриття його творчого потенціалу і вдосконалення творчих здібностей, формування особистісної рефлексії.

Провідними механізмами особистісного розвитку і взаємодії людини з соціумом є *адаптація, індивідуалізація та інтеграція*, які пов'язані з певними якостями та поведінковими реакціями людини, зокрема з довільністю і регульованістю [5, с. 21–22]. Відповідно до цього розвиток особистості, зокрема тих, хто навчається, має відбуватися від зовнішньої діяльності, яку організовує педагог, до внутрішньої, пов'язаної з самоорганізацією учня чи студента, з поступовим переходом до самодіяльності. Як зазначає Б. Теплов, успішність виконання конкретної діяльності не зводиться лише до наявності відповідних навичок і вмінь, але значною мірою залежить від індивідуальних властивостей особистості – того, чим одна людина відрізняється від іншої, тобто від того, що визначає її індивідуальність [8, с. 214]. У цьому контексті різні індивідуальності відрізняються також і ступенем самодіяльності, яка спрямована на “перманентну зміну самих алгоритмів діяльності, на самодетермінацію”, що створює умови для розвитку особистості [4, с. 198]. Якщо у процесі такої діяльності виникає новий продукт, то разом із його створенням з'являється і творча активність особистості.

Підтримка творчих проявів особистості має ґрунтуватися на основних засадах педагогіки індивідуальності, а саме: пізнання людиною своєї самості та власного світу, що створює передумови для розвитку сутнісних сил; розвиток індивідуальності людини та всіх сфер її особистості: інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової, саморегуляції, предметно-

практичної, екзистенційної; використання традиційною педагогікою надбань і основних положень педагогіки індивідуальності, педагогіки співпраці тощо [1, с. 57]. Педагогічна підтримка тих, хто навчається, спрямована на те, щоб допомогти особистості усвідомити свої сильні та слабкі сторони, відмінності від інших, а також навчити, як у подальшому, враховуючи їх, організувати свій духовний і творчий саморозвиток.

Оскільки творча активність людини властива тим діям, які адекватні її схильностям і задаткам, то багато дослідників проблеми активності та розвитку людини (І. Вільш, Е. Голубєва, Г. Крайг, Й. Козелескі, К. Поляк, В. Рибалка) вважають, що в розвитку людини особистісні чинники відіграють більшу роль, ніж середовищні. Цей висновок акцентує увагу педагогів на застосуванні особистісно орієнтованого підходу, який дає можливість враховувати ті явища, які мають місце у процесі розвитку особистості загалом та особистості майбутнього фахівця зокрема (індивідуалізація, соціалізація, партнерство, особистісний прагматизм).

Відповідно до концепції сталих індивідуальних властивостей, особистість розглядається як сукупність сталих і змінних властивостей: сталі властивості не залежать від впливів оточення, не набуваються у процесі розвитку, виконують функцію спрямування (управління), у той час як змінні властивості формуються, розвиваються й удосконалюються під впливом зовнішніх чинників і набутого досвіду. До сталих індивідуальних властивостей, які не піддаються змінам, І. Вільш відносить: інтелектуальні (здатність перетворювати, здатність відтворювати, талант) та інтерперсональні (толерантність, поступливість, віддача) [11, с. 347]. Розвиток особистості відбувається на базі сталих індивідуальних властивостей, які є для нього рушійною силою. Якщо людина має талант у певній сфері діяльності, то саме він буде визначати її творчу активність і розвиток у цій сфері. На думку І. Вільш, відповідь на питання щодо кореляції ступеня розвитку вміння відтворювати з креативними діями є неоднозначною [11, с. 347]. Вона вважає, що в актуальних умовах людина, яка має навіть недостатні здібності до відтворювання і не пам'ятає детальної інформації стосовно вирішення минулих проблем, змушена творчо розв'язувати проблеми. Найбільше відповідають творчій активності та розвитку високі рівні здібності до перетворювання, таланту, позитивної віддачі та низький рівень поступливості під впливом інших. Таке поєднання рівнів властивостей є сприятливою передумовою для розвитку тих творчих здібностей, які належать до змінних властивостей особистості. Учена наводить практичні рекомендації для навчального процесу, які спрямовані на самореалізацію тих, хто навчається: індивідуалізацію навчання; підвищення пізнавального інтересу до навчан-



ня; створення позитивного емоційного поля; формування в учня (студента) установки на те, що джерело активності знаходиться в ньому, він сам керує своєю поведінкою; учень (студент) має відчувати незалежність і свободу вибору. Щоб в особистості фахівця виникало інноваційне мислення, необхідно підвищувати його творчу активність і сприяти оптимальному розвитку його здібностей під час навчального процесу.

В. Рибалка визначає такі шляхи розвитку здібностей особистості до рівня обдарованості та таланту: розширення і поглиблення свідомості, а також розгортання свідомої діяльності відповідно до компонентів структури особистості. Розширення і поглиблення свідомості можливе у вимірі особистості, який включає такі підструктури, як спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект. Ці підструктури об'єднують змінні властивості, які з віком здатні розвиватися. Розгортання свідомої діяльності відбувається через її компоненти: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний та емоційно-почуттєвий [7, с. 152]. Повнішу характеристику професійній обдарованості можна дати на основі класифікації Є. Клімова, в якій уся багатоманітність видів професійної діяльності розглядається через групи профілів із дво-, три-, чотири- і п'ятиелементною основами. У практичному вимірі з метою підвищення професійної адаптації випускників уже в навчальному закладі необхідно забезпечити можливість розвитку й інших (крім діадних) основ професійної діяльності, наприклад, для діади “людина – техніка” додати основу “образ” тощо.

А. Новіков пропонує розглядати рівні активності людини у двох напрямках: особистісного і діяльнісного зростання, взаємозв'язок яких дає уявлення про рівень виховання творчо активної особистості. До рівнів особистісного зростання він відносить ситуативну, надситуативну і творчу активність, які відрізняються простором прикладання активності, її тривалістю, виходом за межі вимог ситуації, ступенем самостійності в постановці проблеми та її вирішенні. Ці ж рівні можна розглядати в діяльнісному аспекті: операційний (ситуативний) – для розв'язання часткових завдань людина виконує окремі операції; тактичний (надситуативний) – людина виконує поточні завдання у змінених умовах, застосовуючи для цього весь комплекс наявних засобів; стратегічний (творчий) – разом з операційним і тактичним компонентами людина додатково демонструє і такі особистісні якості, як високі пізнавальні й аналітичні уміння, широкий кругозір, комунікативні здібності тощо [3, с. 72-73]. Тому моніторинг розвитку фахівця в конкретній професійній діяльності дає можливість виділити необхідний рівень творчої активності, види творчості й особистісні якості з метою їх

попадання в резонанс із зовнішніми діями (соціально-економічними вимогами, орієнтованими на технологічний розвиток людства).

Під впливом суспільних потреб між суб'єктами відносин, які можна розглядати як вузли системи, виникають зв'язки. Якщо в цих суб'єктів немає можливості утворювати безліч зв'язків, то вони вибирають найцінніші та найважливіші з них, самоорганізуючись у мережеві структури. Крім того, збільшується важливість досить легкого переходу від вузла до вузла. Розглянутий підхід виявився зручним у багатьох сферах діяльності, оскільки він допомагає виявити умови стійкості системи. Виграш такої стратегії у професійній діяльності полягає в тому, що чим більше здібностей та обдарованостей (вузлів) людини задіяні в роботі, тим ефективніше працює фахівець, маючи нагоду швидко адаптуватися до нових вимог ринку праці.

Ступінь професійної адаптації фахівця залежить від його нахилів і здібностей. Розглядаючи можливі ситуації професійної адаптації фахівців, І. Вільш констатує, що найціннішими працівниками для працедавців є ті, нахили, здібності й обдарованості яких відповідають професійним вимогам. У такому разі можна очікувати на високу результативність їх праці завдяки творчій активності, високій кваліфікації та наявності затребуваних професійних компетенцій, високому професіоналізму та поінформованості. Якщо людина працює у сфері, яка відповідає її здібностям і обдарованості, вона може розраховувати на успіх, задоволення і самореалізацію. Вибір професії з орієнтацією на кон'юнктуру чи моду, а не на власні сильні сторони, унеможлиблює творчу самореалізацію в обраному напрямі та заохочує задовольняти власні зацікавлення в позапрофесійній діяльності [10, с. 62-63]. Власне хобі як зацікавлення в позапрофесійній діяльності є показником того, що людина з різних причин неповною мірою самореалізується у професійній діяльності.

Спроби самореалізації часто наштовхуються на проблему освоєння нової сфери діяльності. Когнітивні технології допомагають людині ефективно використовувати комплекс власних здібностей, кожна з яких може розглядатися як ступінь свободи. Створення стійких зв'язків між цими ступенями підвищує мобільність фахівця у професійній діяльності, сприяє варіативності професійної кар'єри. Здатність до самоорганізації, до виявлення параметрів порядку в різноманітних ситуаціях дозволяє людині змінювати стратегії поведінки, зокрема у професійній діяльності. Такі стратегії властиві адаптивним галузям і відповідним професіям. Як наслідок, з'являються інтегровані професії, які стають ефективним механізмом адаптації до особливостей ринку праці. Освоєння нових видів продукції

часто супроводжується інтеграцією виробничих процесів і застосуванням нових технологій, які вносять “корективи у кваліфікаційні характеристики робочих місць, стандарти освіти й інші освітні компоненти” [6, с. 53], що також актуалізує потребу в інтеграції професій.

Проблематика еволюції професій виникла у зв’язку із глобальними трансформаціями на ринку праці, викликаних змінами технологічних устроїв. У результаті змін у професіях, спеціальностях, технологіях постає питання про формування високомобільного фахівця. На думку В. Фурманека, якість і рівень професійної мобільності визначається надмірністю професійної кваліфікації [9, с. 44]. Це означає, що високомобільний фахівець повинен виявляти творчу активність і в діяльнісному аспекті діяти стратегічно: не лише досконало виконувати операції, ефективно діяти в політехнічній ситуації, використовуючи для цього всі необхідні засоби, але й дбати про наявність у себе необхідних особистісних якостей та осучаснювати професійно орієнтовані знання. У протилежному випадку він не має шансів обійняти цікаву і перспективну для нього посаду.

Сьогодні у професійній освіті провідним є компетентнісний підхід, оскільки традиційна система навчання не змогла забезпечити необхідного рівня професійних якостей у фахівців. У практичній діяльності багато з випускників не були конкурентоздатними через відсутність сформованості важливих професійних якостей, особливо таких, що затребувані в умовах, відмінних від тих, для яких вони попередньо формувалися. Все більш затребуваними є фахівці, у професійній діяльності яких необхідно приймати рішення або виконувати дії, спираючись на естетичну складову діяльності.

Суб’єкт, який ініціює техніко-естетичну творчість у своїй професійній діяльності, має різні рівні проектної, художньо-естетичної, ергономічної, екологічної та економічної культур, що спричинено часткою відповідної складової в його освіті (професійно-технічна, середня і вища професійна освіта). Суспільна потреба в розвитку цих культур привела до створення нового типу освіти – дизайн-освіти, яка екстраполює методи і засоби проектної освіти на всі рівні освіти. Дизайн-освіта стала методологією соціально-культурного проектування, з позицій якої змінюється організація сфери освіти, на нових засадах формується світогляд, здійснюються пошуки нових підходів до процесу побудови освітнього простору. Ці підходи мають забезпечити формування майбутнього фахівця з проектно орієнтованим мисленням. У такому разі змістове наповнення професії передбачає дотримання принципів перспективності, наступності та доповнювальності.

Принцип перспективності передбачає врахування сучасних особливостей світового технологічного розвитку і тих галузей, що становлять його

ядро. Оскільки люди відрізняються здатністю адаптуватися до осучаснених професійних вимог, що може становити загрозу для їх зайнятості, то актуальним завданням професійної освіти є задіяння всіх потенціалів особистості для підвищення її конкурентоспроможності на ринку праці. Завдяки системній роботі, яка проводиться в загальноосвітній школі при навчанні предмета технології (трудове навчання) на основі сучасного стандарту, учні залучаються до творчої діяльності засобами проектно-технології, що одночасно розвиває в них образне мислення та формує проектно-конструкторські вміння. Цей процес повинен мати логічне продовження під час навчання в закладах системи ПТО, де система професійних знань доповнюється тими художніми і техніко-технологічними знаннями, які сприяють формуванню і розвитку проектно-конструкторських умінь і творчого мислення, в чому й виявляється наступність. Вивчення художніх основ у контексті професії значно підвищує творчий потенціал учнів, не лише розвиваючи різні типи мислення, а й підвищуючи мотивацію, загальну успішність, впливає на формування професійно-культурної компетентності, сприяє підвищенню професіоналізму, підвищує загальнокультурний рівень особистості. Великі можливості для творчого зростання та підвищення адаптації майбутніх технічних фахівців до змін на ринку праці надає додаткова художня освіта, яку можна здобувати за різними стратегіями в ПТНЗ з урахуванням специфіки професійної діяльності та варіантів її опанування (варіативний інтегрований курс за вибором; додаткова освіта у рамках гурткової роботи як у навчальному, так і в позашкільному закладі; додаткові заняття з предмета).

Отже, на основі зазначеного вище можна зробити такі висновки:

1. Особистісно орієнтований підхід до формування майбутнього фахівця в ПТНЗ має ґрунтуватися на засадах педагогіки індивідуальності, відповідно до якої його творчий розвиток відбувається тоді, коли педагоги впливають на змінні властивості особистості.

2. Орієнтація учнів на професійну самореалізацію буде зі сторони педагогів декларативною до того часу, поки вони не допоможуть майбутнім фахівцям усвідомити джерела власної енергії та напрям її використання (інтроверт – екстраверт), адже це дає ключ до розуміння того, звідки творча людина бере енергію і куди її спрямовує.

3. Професійну обдарованість учнів ПТНЗ необхідно визначати не лише за діадним профілем, але й за ширшою основою. Це дозволить внести корективи як до навчальних програм із професійних і професійно орієнтованих предметів, так і в змістове наповнення позаурочної роботи.

4. Досягнути творчого рівня особистісного і діяльнісного зростання майбутнього фахівця можна лише тоді, коли в навчальному закладі дбають про розвиток тих видів творчості, які резонують із зовнішніми впливами, орієнтованими на соціально-економічний і технологічний розвиток країни, а також акцентують увагу на тих видах діяльності, що вимагають проектно орієнтованого мислення й умінь високого порядку.

5. Збагачення змісту навчальних програм має сприяти розвитку мислення високого порядку (критичного, продуктивного, творчого) майбутнього фахівця, а також розвитку тих видів творчості, які здатні вивести особистість за межі основної професійної діяльності та створити основу для ширшого простору для творчості, наприклад, за рахунок додаткової художньої освіти (дизайн-освіти) розширюється простір професійної діяльності для технічного фахівця (художнє кування, художнє лиття, художнє зварювання, художнє точіння і фрезерування).

**Посилання:**

1. Гребенюк О. С. Теория обучения : учебник / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 384 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 3-е изд. — М. : [МПСИ] ; Воронеж : [МОДЭК], 2010. — 448 с.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование : монография / А. М.Новиков. — М. : Изд-во “Эгвес”, 2008. — 136 с.
4. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму / Б. В. Новіков. — К. : Видавець Парапан, 2005. — 332 с.
5. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15—30.
6. Профессиональная педагогика : учебник / под. ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. — Изд. 3-е, перераб. — М. : Изд-во “Эгвес”, 2009. — 456 с.
7. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді : наук.-метод. посібник / за ред. В. В. Рибалки. — Київ ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. — 388 с.
8. Теплов Б. М. Способности и одаренности / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. — Т. I. — М. : [Педагогика], 1985. — С. 25—40.
9. Furmanek W. Problemy rozwoju teorii edukacji zawodowej / W. Furmanek // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / pod red. T. Lewowickiego, I. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało. — Częstochowa ; Kijów : [Wyd-wo Wyższej Szkoły Pedagogicznej]. — 2003. — № 4. — S. 29—52.
10. Wilsz J. Relacje między procesem przystosowania zawodowego a strukturą osobowości osoby przystosowującej się / J. Wilsz // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia / pod red. T. Lewowickiego, I. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało. — Częstochowa ; Kijów : [Wyd-wo Wyższej Szkoły Pedagogicznej]. — 2003. — № 4. — S. 53—74.
11. Wilsz J. Rozwój i aktywność człowieka w kontekście wartości jego stałych indywidualnych cech osobowości / J. Wilsz // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. мат-в Міжн. наук.-практ. конф-ї, 22–24 квітня 2009 р., Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. — К. : КІМ, 2009. — С. 344—355.

**References (transliterated and translated):**

1. Grebenjuk O. S., Grebenjuk T. B. Teorija obuchenija : uchebnik (Theory of training : Textbook). Moscow, 2003. 384 p.
2. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija : uchebnik dlja vuzov Educational psychology : Textbook for higher schools). Moscow ; Voronezh, 2010. 448 p.
3. Novikov A. M. Postindustrial'noe obrazovanie: monografija (Postindustrial education : Monograph). Moscow, 2008. 136 p.
4. Novikov B. V. Tvorchist yak sposib zdiisnennia humanizmu (Creativity as a way of humanism). Kyiv, 2005. 332 p.
5. Petrovs'kij A. V. Problema razvitija lichnosti s pozicii social'noj psihologii (The problem of personality development from the perspective of social psychology) // Voprosy psihologii (Issues of Psychology), 1984, № 4. P. 15—30.
6. Professional'naja pedagogika : uchebnik (Professional pedagogy : Textbook). / S. Ja. Batyshev & A. M. Novikov (ed.). Moscow, 2009. 456 p.
7. Psykholohiia osobystisno oriientovanoi profesiinoi pidhotovky molodi : nauk.-metod. posibnyk (Psychology of personality oriented training of youth : Scientific-method. manual). / V. V. Rybalko (ed.). Kyiv ; Ternopil, 2002. 388 p.
8. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennosti (Ability and talent). // Selected Works in 2 volumes. Vol. I. Moscow, 1985. P. 25—40.
9. Furmanek, W. Problemy rozwoju teorii edukacji zawodowej (Problems of development of the theory of vocational education). // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia (Vocational training: pedagogy and psychology) / Ed. by T. Lewowicky, I. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało. Częstochowa ; Kijów 2003, № 4. P. 29—52.
10. Wilsz J. Relacje między procesem przystosowania zawodowego a strukturą osobowości osoby przystosowującej się (The relationship between the process of employability and the structure of the personality adapting) // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia (Vocational training: pedagogy and psychology) / Ed. by T. Lewowicky, I. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało. Częstochowa ; Kijów 2003, № 4. P. 53—74.
11. Wilsz J. Rozwój i aktywność człowieka w kontekście wartości jego stałych indywidualnych cech osobowości (Human development and activity in the context of regular individual personality traits). // Education in Poland and Ukraine in the context of globalization and European integration : Proceedings of International scientific-practical conference, 22-24 April 2009, Kyiv-Zhytomyr / Ed. by V. Kremen, T. Lewowicky, S. Sysoeva. P. 344—355.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2014

**Л. Слипчишин**

**Психолого-педагогические основы развития творчества учащихся профессионально-технических учебных заведений**

Обоснованы психолого-педагогические основы развития творчества учащихся профессионально-технических учебных заведений, рассматривающиеся как эффективный механизм профессиональной адаптации. Установлено, что подготовка будущих специалистов на основе педагогики индивидуальности не только дает ключ к пониманию того, откуда творческий человек берет энергию и куда ее направляет, но и учит, как достичь творческого уровня личностного и профессионального роста. Освоение разных видов творчества во время профессиональной подготовки позволяет создать основу для более широкого пространства применения профессионального творчества. Предложены рекомендации относительно внедрения рассмотренных психолого-педагогических основ в практику работы профессионально-технических учебных заведений. Автор предлагает в процессе форми-

рования будущих специалистов в ПТУ применять личностно ориентированный подход, развивать те виды творчества, которые резонируют с внешними влияниями, ориентированными на социально-экономическое и технологическое развитие страны, акцентировать внимание на тех видах деятельности, которые требуют проектно ориентированного мышления и умений высокого порядка.

**Ключевые слова:** личность, индивидуальность, творчество, специалист, профессиональная деятельность, профессионально-техническое учебное заведение.

**L. Slipchyshyn**

### **Psycho-pedagogical Bases of Creativity Development of VET Students**

The article deals with psychological and pedagogical principles of creativity development of pupils at vocational schools, which is regarded as an effective mechanism for the professional adaptation. It is found that future professionals training has to be based on the principles of individuality pedagogics, which not only gives a key to understanding where a person takes the creative energy and where it directs, but also teaches how to achieve the level of creative personal and professional growth. The mastering of different kinds of creativity during training lets to create a basis for wider area of professional work application. The recommendations for implementation of the considered psychological and pedagogical principles in the practice of vocational education are given. The author offers to apply personality-oriented approach in the formation of future professionals at vocational schools, to develop the kinds of creativity that resonate with external influences, focused on the socio-economic and technological development of the country, to focus on those activities that require a design-oriented thinking and skills of high order.

**Key words:** personality, individuality, creativity, professional, professional activities, vocational school.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Л. О. Хомич

УДК 377.1:159.923.2

*Ганна Дегтярьова*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ “ЛЮДИНА – ЛЮДИНА”**

Професійно важливі якості визначають можливості успішного виконання професійних обов’язків в умовах конкурентної економіки, прискорених технологічних змін. Формування професійних якостей потребує постійної уваги під час професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти. Стосовно професій типу “людина – людина” професійно важливі якості психологічно обґрунтовані як професійно-особистісні. Серед великої кількості професій цієї сфери все більшого значення набувають професії сфери послуг, що пояснюється зростанням ролі послуг на ринку праці. Зростання ролі послуг дослідники здебільшого пов’язують із розвитком постіндустріального суспільства, становленням нової економіки знань, техніко-технологічними змінами та вказують на їх значущість у забезпеченні зайнятості населення, здатність впливати на рівень і можливості робочої сили як інноваційного чинника сучасних і майбутніх перетворень. Особливість діяльності працівників цієї сфери зумовлена невіддільністю послуги від джерела, нерозривністю між виробництвом і споживанням, персоніфікацією обслуговування та ін., що потребує сформованих не лише професійних, але й і особистісних якостей. Робота у сфері послуг неможлива без активної взаємодії з людьми, колегами, керівництвом, клієнтами. Таким чином, специфіка діяльності спеціаліста в цій сфері передбачає активну взаємодію співробітників, яка спрямована на скоординоване й ефективне виконання професійних завдань.

Професійно-особистісні якості відносяться до тієї категорії властивостей особистості, які визначаються як системні, що формуються у процесі її професійного становлення і розвитку. У професійно-особистісному аспекті становлення розглядається як складний багатоступеневий процес розвитку людини як особистості, її індивідуальності у професійній діяльності, який включає складові об’єктивного (престижність професії, її соціальна значущість і конкурентоздатність) і суб’єктивного (ставлення особистості до професії, до себе як професіонала, вираженість професійних здібностей, професійних цінностей, переживання успіхів і невдач) характеру.



У дослідженнях Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, І. Беха, В. Богословського, О. Бодальова, Л. Божовича, Е. Зеєр, І. Зимньої, Є. Клімова, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, Л. Мітіної, К. Платонова, В. Семиченко, І. Харламова та інших зазначається, що якості особистості виражаються в органічній єдності її цілей, потреб, свідомості, знань, емоційно-вольової сфери, практичних дій, спрямованої на особистісне і професійне становлення.

У психології професійно важливі якості (ПВЯ) визначають у ролі вимог до діяльності, умов, через які здійснюється зовнішній вплив. Вони є передумовою професійної діяльності та водночас у її ході самі вдосконалюються, шліфуються, стають її новоутвореннями (В. Шадріков, Є. Клімов, Э. Зеєр, С. Максименко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Ягупов, В. Радкевич, І. Венеско, Н. Колеснік та ін.). Професійні якості фахівця визначаються, передусім, типом майбутньої професії, особливостями професійної діяльності, кваліфікаційними вимогами до профілю і рівня підготовки кадрів. У дослідженнях виявлено, що внутрішнім чинником формування ПВЯ фахівця в ПТНЗ є педагогічна взаємодія (П. Анісімов, М. Ізмайлова, Д. Матрос, Н. Мельникова, В. Панасюк, М. Поташник, В. Сосонок, О. Новіков та ін.).

Педагогічна взаємодія як система взаємопов'язаних дій викладача й учнів в усіх сферах освітнього процесу, як процес їх співробітництва, спрямований на пошук шляхів активізації позиції кожного учня задля особистісного саморозвитку, формування професійних умінь і якостей, висвітлюється у працях Л. Велитченка, М. Ізмайлова, О. Ігнатович та ін.

На етапі професійної підготовки окреслюється знаннева основа професійної діяльності, виробляються професійні вміння, відпрацьовуються професійні навички, розвиваються професійні здібності та професійно значущі особистісні властивості, що в сукупності формують професійно-особистісні якості майбутніх фахівців. Оскільки підготовка до професії – це не що інше, як формування готовності до неї, то, розглядаючи педагогічну взаємодію як провідний чинник формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”, обґрунтуємо психолого-педагогічні основи готовності викладачів і учнів до професійної діяльності.

Визначаючи психолого-педагогічну основу формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг, ми опиралися на положення, обґрунтоване Н. Ничкало, стосовно професійної педагогіки, за яким “професійна педагогіка вивчає закономірності та закони навчання людини професії та формування професійно і соціально важливих

якостей особистості окремих працівників і виробничого персоналу в цілому для різних галузей промисловості, сільського господарства та сфери послуг, їхніх професійних компетенцій з урахуванням сучасних і перспективних вимог ринкової економіки” [4, с. 27].

Спрямованість педагогічної взаємодії на формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців залежить від рівня психолого-педагогічної підготовки викладачів, модернізаційних процесів у ПТО, впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання і виховання.

Визначальним у цьому контексті є якість педагогічних працівників, адже “забезпечення якості професійного навчання значною мірою визначається якістю педагогічних працівників. Це зумовлює необхідність наявності у них сформованої інформаційної, аналітичної, технологічної культури, функціональної готовності на основі маркетингу та моніторингу” [6, с. 39]. Дане положення стосується, на наш погляд, проблеми готовності педагогічних працівників до формування у своїх учнів професійних якостей. При цьому зазначимо, що стосовно майбутніх фахівців професій типу “людина – людина”, до яких відноситься сфера послуг, йдеться про особистісно-професійні якості. Готовність педагога до формування професійно-особистісних якостей здійснюється в ході його професійно-особистісного становлення і розвитку на етапах самооцінки, визначення цілей, планування результатів, розробки програми дій відповідно до окресленої мети, поетапного підведення підсумків, самовдосконалення і самоаналізу та подальшого планування.

Проблема готовності до діяльності є однією з фундаментальних у психолого-педагогічній науці. Готовність у вузькому сенсі розглядається як стан мобілізації всіх фізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій, а в широкому розумінні – як сукупність професійно зумовлених вимог до людини. За оцінкою К. Платонова, готовність до діяльності розглядається як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [5, с. 80–82]. Слід також зазначити, що готовність до педагогічної діяльності нічим не відрізняється від готовності до будь-якої іншої діяльності, а тому при визначенні готовності до професійно-педагогічної діяльності можуть використовуватися висновки, одержані для діяльності загалом та з урахуванням певних педагогічних особливостей і сучасних соціально-економічних умов [1, с. 59–60].

У психологічних джерелах простежуються різні підходи до визначення сутності та змісту готовності до діяльності, зумовлених різни-

ми позиціями дослідників. Науковці слушно акцентують на розумінні готовності як системи інтегрованих змінних властивостей, знань, навичок (досвіду), якостей особистості та доводять, що професійна готовність – це не лише результат, але й мета професійної підготовки, первинна й основна умова ефективності реалізації можливостей кожної особистості [2, с. 46]. Водночас готовність до професійної діяльності розглядається як необхідна професійно значуща якість особистості. У цьому розумінні вона включає такі компоненти: позитивне ставлення до діяльності, підкріплене стійкою мотивацією; адекватні вимоги до професійної діяльності рис характеру, особливостей темпераменту; наявність необхідних знань, умінь і навичок; стійкі професійно важливі особливості мисленневих процесів [7, с. 303-304].

Так, акцентуючи на особистісній готовності вчителя як комунікатора, дослідники виділяють її мотиваційну, когнітивну й операційну сторони, розглядаючи їх водночас і критеріями відповідної підготовки вчителя до навальньо-виховної взаємодії з учнями та визначення цілей педагогічної комунікації. У цьому зв'язку окресленні сторони педагогічної готовності вчителя до педагогічної взаємодії з учнями, здійснення гуманістично орієнтованої комунікації дали підстави науковцям виділити такі професійно важливі якості особистості вчителя: здатність оволодівати предметними, психолого-педагогічними, методичними та іншими знаннями з метою їх якісного використання у професійно-педагогічній діяльності та вміннями творчого розв'язання завдань навчально-виховного змісту; педагогічний динамізм особи вчителя як комплекс здібностей і вмінь, необхідних для самостійної розробки стратегії, здійснення виховного впливу, рефлексивного управління навчальними діями учнів, сприяння становленню в них рис вільної особистості; емоційна стійкість і витривалість в аспектах педагогічної взаємодії, широкого спектру ставлення до змісту навчання, стосунків з учнями, колегами; здатність до рефлексивної оцінки власної педагогічної діяльності та до емпатії (емоційної, когнітивної та предикативної) [3, с. 6].

У структурі готовності викладача ПТНЗ до формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців професій типу “людина – людина” нами виділені такі компоненти: *орієнтаційний* (знання про особливості професійної діяльності, а отже, і про професійно-особистісні якості фахівця в умовах ринкових стосунків); *організаційний* (врахування особливостей діяльності працівників сфери послуг, зумовлених невіддільністю послуги від джерела, нерозривністю виробництва послуги і споживання, персоніфікацією процесу обслуговування), що вимагає доповнення за-

гальних критеріїв оцінки діяльності працівника *специфічними* (репутація й особистісні якості, здатність вибудовувати продуктивні стосунки зі споживачами послуг, особистісна культура і культура обслуговування); *операційний* (володіння способами і прийомами взаємодії на основі, синтезу знань умінь і навичок, необхідних для її здійснення і технологіями формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців); *соціально-психологічний* (забезпечення адекватної поведінки і діяльності педагогів і учнів завдяки сформованим професійно-особистісним якостям, особистісній і професійній мобільності).

При цьому враховується, що готовність до педагогічної взаємодії зумовлюється не лише наявністю професійно-особистісних якостей педагога й учнів, але й специфікою професійного середовища, в якому вона здійснюється.

На питання розробленої авторської анкети “У чому ви вбачаєте власну готовність до забезпечення спрямованості педагогічної взаємодії на формування в учнів професійно-особистісних якостей?” понад половину (53%) опитаних викладачів ПТНЗ сфери послуг відповіли, що у демократизації стосунків з учнями, створенні сприятливого навчального середовища для взаємодії з учнями, досягненні взаєморозуміння, формуванні спільного поля узгоджених дій з учнями для професійного саморозвитку і самовдосконалення. Стосовно проблеми формування професійних якостей, необхідних сучасним фахівцям, окрім зазначених у психограмах, 86,6% опитаних зазначили таку якість, як активність, а 60% – вбачають ресурси розвитку сучасного фахівця у його ініціативності та самоорганізованості.

Готовність учнів до формування професійних якостей, у першу чергу, визначається мотивацією їх до професійної діяльності (позитивне ставлення до професійної діяльності в конкретних соціально-економічних умовах, усвідомлення цінності та престижності своєї професії як конкурентоздатного спеціаліста, основою професійної компетентності якого є професійно важливі й особистісні якості). Це підтверджується і результатами наших опитувань. Із сучасних проблем професійної підготовки в ПТНЗ сфери послуг 70% опитаних викладачів виокремили слабку мотивованість учнів до професійного навчання і майбутньої професійної діяльності, їх невміння взаємодіяти у процесі розв’язання навчальних завдань, у тому числі щодо формування професійних якостей, низький рівень комунікативної культури, що є важливою професійною якістю фахівців цієї сфери.

Зміст професійної готовності як педагогів, так і учнів до формування професійно-особистісних якостей фахівців сфери послуг визначається окресленими нами методологічними підходами: системним, особистіс-

но-діяльнісним, компетентнісним, аксіологічним і синергетичним. Системний підхід передбачає виокремлення і структурування професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців, визначаючи склад і зв'язок між окремими елементами компетенцій і компетентності. Діяльнісний підхід забезпечує включення до складу компетенцій здібностей і вмінь, які забезпечують практичну спрямованість на оволодіння компетенціями та їх реалізації. Особистісний підхід дозволяє побачити складові компетенції, зумовлені властивостями і якостями особистості, які значущі для засвоєння і реалізації їх у певних ситуаціях. Ціннісний підхід спрямований на виокремлення професійно важливих і особистісних якостей майбутніх фахівців як ціннісної основи професійної діяльності. Синергетичний підхід є основою професійної діяльності фахівця, тому взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу в ПТНЗ має бути спрямована на спільне розв'язання завдань, пов'язане з формуванням особистісно-професійних якостей як майбутніх фахівців, так і педагогів.

Таким чином, підсумовуючи сказане, зазначимо, що формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг залежить від готовності викладачів і учнів до його здійснення. Така готовність забезпечується всім ходом професійного становлення і розвитку особистості педагога, спрямованості педагогічної взаємодії у ПТНЗ на визначення мети, провідних чинників і підходів, психолого-педагогічних умов, структурних і змістових компонентів формування професійних якостей майбутніх фахівців. Оскільки кожна професійна діяльність має свою специфіку, вимагає певних професійних якостей, які необхідно формувати у процесі професійної підготовки, перспективним бачимо необхідність обґрунтування методичних основ їх формування.

#### **Посилання:**

1. Бухарова Г. Д. Готовность мастера профессионального обучения к педагогической деятельности: теория, методика, практика / Г. Д. Бухарова, Г. Н. Жуков // Вестник ОГУ. — 2005. — № 2. — С. 57—63.
2. Васильченко Л. Формування готовності студентів до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів – передумова ефективної діяльності вчителя / Л. Васильченко // Вісник Запорізького національного університету : педагогічні науки. — 2008. — № 2. — С. 44—47.
3. Мусатов С. О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / С. Мусатов, В. Зливков, Н. Хомутиннікова, Н. Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 2. — С. 4—18.
4. Ничкало Н. Г. Система “Людина – праця” як основа інтердисциплінарності педагогіки / Нелля Ничкало // Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. — Львів, 2013. — С. 15—30.

5. Платонов К. К. Психология : учебник / К. К. Платонов. — М., 2007. — С. 80—82.
6. Радкевич В. О. Концептуальні засади розвитку професійної освіти і навчання в ринкових умовах / Валентина Радкевич // Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. — Львів, 2013. — С. 37—42.
7. Філь О. Аналіз проблеми професійної підготовки соціальних педагогів у вищій школі / О. Філь // Витоки педагогічної майстерності. — 2012. — Вип. № 10. — С. 303—306.

**References (transliterated and translated):**

1. Buharova G. D., Zhukov G. N. Gotovnost' mastera professional'nogo obuchenija k pedagogicheskoj dejatel'nosti: teorija, metodika, praktika (Vocational training master's readiness for teaching : theory, methodology, practice). // Bulletin of Orenburg State University, 2005, № 2. P. 57—63.
2. Vasylychenko L. Formuvannia hotovnosti studentiv do upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu uchniv – peredumova efektyvnoi diialnosti vchytelia (Formation of students' readiness to the management of teaching and learning activities of pupils is a prerequisite of effective teacher). // Bulletin of Zaporizhzhya National University : teaching science, 2008, № 2. P. 44—47.
3. Musatov S., Zlyvkov V., Khomutynnikova N., Kuzmenko N. Aktualna hotovnist vchyteliv do vzaiemodii z uchniamy (Current willingness of teachers to interact with students). // Practical Psychology and Social Work, 2004. № 2. P. 4—18.
4. Nychkalo N. H. Systema "Liudyna – pratsia" yak osnova interdystsyplinaronosti pedahohiky (The "Man – labor" system as a basis for pedagogy interdisciplinarity). // Proceedings of All-Ukrainian scientific-practical conference / Modern learning technologies in the training of future specialists. Lviv, 2013. P. 15—30.
5. Platonov K. K. Psihologija : uchebnik (Psychology : Textbook). Moscow, 2007. P. 80—82.
6. Radkevych V. O. Kontseptualni zasady rozvytku profesiinoi osvity i navchannia v rynkovykh umovakh (Conceptual framework for vocational education and training development under market conditions). // Proceedings of All-Ukrainian scientific-practical conference / Modern learning technologies in the training of future specialists. Lviv, 2013. P. 37—42.
7. Fil O. Analiz problemy profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv u vyshchii shkoli (Analysis of the problem of social workers' training at higher school). // Origins of Pedagogical Skills, 2012, № 10. P. 303—306.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2014

*Г. Дегтярева*

**Психолого-педагогические основы формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов профессий типа "человек – человек"**

Статья посвящена проблемам формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов профессий типа "человек – человек". В частности, в этой сфере акцентируется на профессиях сферы услуг, а педагогическое взаимодействие рассматривается как ведущий фактор формирования указанных качеств будущих специалистов этой сферы; обосновываются психолого-педагогические основы готовности преподавателей и учащихся к такому взаимодействию. Содержание профессиональной готовности автор определяет такими методологическими подходами: системным, личностно-деятельностным, компетентностным, аксиологическим и синергетическим. В структуре готовности к педагогическому взаимодействию выделены такие компоненты: мотивационный, ориентационный, организационный, операционный, социально-психологический.

Опираясь на результаты экспериментального исследования, ведущим в структуре готовности учащихся определен мотивационный компонент. Отмечается также, что готовность к педагогическому взаимодействию обусловлена не только наличием соответствующих профессионально-личностных качеств педагогов и учащихся, но и спецификой профессиональной среды, в которой она осуществляется.

**Ключевые слова:** формирование, профессионально-личностные качества, сфера услуг, педагогическое взаимодействие, профессиональная готовность преподавателей и учащихся, содержание и структурные компоненты готовности.

***H. Dehtiareva***

**Psycho-pedagogical Bases of Professional and Personal Qualities Formation of Future Specialists of “Man – Man” Type Professions**

This paper deals with the problems of forming professional and personal qualities of future specialists of “Man-Man” type professions. In particular, in this area it is focused on the profession of service sector, and teacher interaction is considered a leading factor in the formation of the professional and personal qualities of future specialists of this sector and psychologist and educational foundations of teachers’ and students’ readiness for such interaction are justified. The author defines the content of professional readiness by such methodological approaches: systemic, person-activity, competence, axiological and synergistic ones. The structure of readiness for teaching interaction includes the following components: motivational, orientation, organizational, operational, social and psychological ones. Based on the results of experimental studies, the author considers a motivational component as a leading one in the structure of students’ readiness. Also it is noted that the willingness to pedagogical interaction is determined, not only by the relevant professional and personal qualities of teachers and students, but by the specificity of professional environment in which it occurs as well.

**Key words:** forming professional and personal qualities, service sector, educational interaction, professional readiness of teachers and students, content and structural components of readiness.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Л. О. Хомич

УДК 159.923.3

*Ігор Коваль*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ**

Діяльність рятувальників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) щодо захисту населення від техногенних аварій і катастроф носить багатогранний характер, у своєму розвитку вона, здебільшого, непрогнозована, непередбачувана та небезпечна для життя. Успіх працівників у цій діяльності, насамперед, залежить від їхньої психологічної готовності, яка визначає поведінку особистості в екстремальних умовах.

Цілеспрямоване формування психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах у процесі психологічної підготовки сприятиме більш успішному вирішенню професійних завдань, зниженню екстремальності та несподіваності емоційних ситуацій у майбутньому, збереженню психічного здоров'я та профілактиці "професійного вигорання", підвищенню рівня свідомого контролю за перебігом психічних процесів.

З огляду на зазначене, професійна підготовка майбутніх рятувальників вимагає особливого зосередження на розвитку їхньої психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Проблема психологічної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах носить різноплановий характер. Так, М. Дьяченко та Л. Кандибович першими виокремили поняття психологічної готовності; Г. Балл досліджував психологічну готовність до вправної поведінки; І. Гавриш, І. Горелов, Є. Зеєр, О. Керницький, І. Кулініч, П. Рудик розглядали цей феномен як багаторівневе утворення; В. Барко, А. Вирщіков, О. Гура, У. Дружинін, М. Левітов, А. Пуні, А. Резанович, В. Рибалка, С. Шандрук трактували її як стан; В. Сластьоніна та Б. Ананьєва вважали її проявом здібностей; В. Россах та В. Шапар виокремили дефініцію "готовність до екстремальної дії", психологічній готовності рятувальників приділили увагу Є. Русаєв, а їхній діяльності в бойовій обстановці гасіння пожежі – О. Самонов [1–15].

Незважаючи на те, що в науковій літературі висвітлено феномен психологічної готовності до різних видів діяльності, обґрунтовано структуру та способи її формування, деякі питання психологічної го-



товності рятувальників до діяльності в екстремальних умовах як у теоретичному, так і в практичному аспектах недостатньо досліджені, зокрема трактування даного феномена.

Мета статті – на основі психологічного аналізу понять “готовність до діяльності”, “психологічна готовність” запропонувати авторське бачення дефініції “психологічна готовність майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах”.

У психологічному словнику за редакцією В. Войтка психологічна готовність до діяльності трактується як поєднання знань, умінь, навичок із потребою у праці, що базується на зацікавленості, бажанні працювати, високому рівні трудового виховання [11, с. 143].

Дефініцію психологічної готовності до діяльності в науковий обіг упровадили білоруські дослідники М. Дьяченко та Л. Кандилович, акцентуючи увагу на мотиваційній спрямованості фахівців і позитивному ставленні до трудової діяльності. На думку вчених, готовність має на меті актуалізацію потенційних можливостей індивіда у конкретний момент для реалізації успішної дії, внутрішнє налаштування на професійно доцільну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань [4, с. 27].

На наш погляд, найточніше описує поняття психологічної готовності В. Дружинін, розглядаючи його як психічний стан, що супроводжується мобілізацією ресурсів суб'єкта діяльності для виконання конкретної діяльності [12, с. 416]. Уміння управляти власним психічним станом допомагає працівникам ДСНС зберігати самоконтроль при виконанні фахової діяльності та виконувати свої обов'язки в екстремальних умовах, ретельно та правильно оперувати знаннями, навичками і досвідом.

Не менш важливою для нашого дослідження є думка Г. Балла щодо психологічної готовності до вправної поведінки в ситуаціях вибору як складової психологічної культури індивіда [1]. Вправна поведінка сприяє виробленню в майбутніх рятувальників власних професійно важливих якостей, які сприяють виконанню професійної діяльності, оскільки завдання виконуються величезну кількість раз, тобто відпрацьовуються до автоматизму й освоюються з досвідом особистості. Психологічна культура в поєднанні з вправною поведінкою дозволяє майбутньому рятувальнику ухвалювати моральні рішення в екстремальних ситуаціях, а також сприяє успішному саморозвитку, самовизначенню, самореалізації та соціальній адаптації.

І. Кулініч розглядає психологічну готовність до діяльності як складне багаторівневе утворення, яке містить особистісну й операційну підструктури. На думку вченого, початковий рівень психологічної готовності до ді-

яльності запроваджується ще на стадії професійних намірів і характеризується відсутністю професійної та спеціальної диференціації. Готовність до фахового навчання та власне професійне навчання є якісними складовими цього рівня готовності. Результат навчання у ВНЗ є основою психологічної підготовленості до діяльності, яка виявляється в готовності до входження в новий трудовий колектив, систему службових і професійних взаєностосунків та, головне, до конкретної діяльності [8].

Психологічна готовність курсантів до майбутньої професійної діяльності, як зазначає Л. Матохнюк, є складною особистісною властивістю, котра включає в себе мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Для успішного розвитку психологічної готовності курсантів до професійної діяльності необхідно враховувати вплив об'єктивних і суб'єктивних умов навчання та розробити психолого-педагогічні засоби формування зазначених компонентів. Дослідниця доводить, що у формуванні психологічної готовності до фахової діяльності провідну роль відіграє розвиток мотиваційно-ціннісного компонента з використанням при цьому активних методів навчання, зі створенням на заняттях умов для саморозвитку особистості [9, с. 5]. Таким чином, готовність майбутнього рятувальника ДСНС України до діяльності в екстремальних умовах після закінчення навчального закладу є психологічним чинником фахового виконання завдань, які диктує професія, сприяє швидкій орієнтації в надзвичайних умовах і правильному застосуванню набутих знань і навичок.

Отже, психологічна готовність майбутніх пожежників залежить від результатів навчальної діяльності, багажу засвоєних знань і навичок майстерного виконання діяльності в екстремальних умовах.

Важливим періодом формування психологічної готовності майбутнього рятувальника є стадія переходу від навчання до фахової діяльності. Так, Т. Кудрявцев та В. Бодров вважають, що психологічна готовність тісно пов'язана з поняттями “професіоналізм” і “професійне самовизначення”. Є. Клімов під професіоналізмом розуміє властивості людей систематично, надійно й ефективно виконувати фахову діяльність в особливих умовах життєдіяльності [6, с. 7]. Для успішного виконання рятувальником професійної діяльності, особливо в екстремальних умовах, а також компенсації негативного впливу середовища йому необхідно вміти використовувати внутрішні психологічні ресурси.

Психологічну готовність до діяльності в бойовій обстановці гасіння пожежі О. Самонов трактує як можливість мобілізувати психіку, налаштуватися на доцільні дії в конкретній діяльності. Професійні навички в

поєднанні з психологічною готовністю дозволяють рятувальнику фахово виконувати діяльність в екстремальних умовах. Готовність у майбутніх рятувальників формується систематично та закріплюється у процесі професійного навчання та впродовж службової діяльності [14, с. 8].

Так, на думку В. Молотай, психологічна готовність визначає здатність особистості до готовності діяти в нестандартних умовах, до психологічної саморегуляції, вміння аналізувати та передбачати ситуацію швидкодії, а головне – формувати реакцію організму в особливих умовах [10]. Зазначені якості є вагомими для працівника ДСНС, адже здійснення оцінки, аналіз небезпечної ситуації та правильна реакція організму на неї значно зменшують ризик небезпеки не лише для оточуючих, а й для самого пожежника.

В. Барко тлумачить дефініцію “психологічна готовність керівника органів внутрішніх справ до управлінської діяльності” як тривалий психологічний стан, який включає в себе мотиви, здібності, інтереси, знання, вміння, інші особливості особистості, та головне складається з комплексу суб’єктивних і об’єктивних компонентів, які в сукупності забезпечують ефективне виконання професійної діяльності в особливих умовах [2].

Психологічну готовність до льотної діяльності О. Керницький пояснює як психологічне утворення особистості пілота-військовослужбовця й інтегральну властивість, що проявляється як психічний стан готовності до фахової діяльності та забезпечує функціонування психіки і надійність отриманих знань, умінь і навичок в особливих умовах [5].

В. Россах спільно із В. Шапар виділили дефініцію “готовність до екстремальної дії” як здатність до швидкого та дієвого реагування на екстремальні ситуації, які є непередбачуваними та непрогнозованими [15, с. 99]. Така готовність передбачає сформованість внутрішніх настанов особистості на поведінку певного роду, яка супроводжується налаштуванням і мобілізацією всіх резервів для виконання дій, використанням набутих у процесі професійного становлення знань, умінь і навичок. Звідси витікає, що для формування готовності до діяльності в особливих умовах у процесі навчання потрібно створювати відповідні психолого-педагогічні умови.

Цікавою є думка Т. Бунєєва про те, що готовність молодих офіцерів-прикордонників до самостійного виконання посадових обов’язків можна підвищити за таких умов: орієнтація самовиховання офіцерів на розвиток самостійності; підвищення рівня внутрішньої мотивації молодих офіцерів до самостійного розв’язання поставлених завдань; вдосконалення змісту і методики організації педагогічної діяльності офіцера підрозділу [3, с. 4].

Діяльність рятувальника характеризується, з одного боку, постійною бойовою готовністю в непередбаченому режимі очікування екстремаль-

них ситуацій, з іншого – поєднується з певною монотонністю у зв'язку з виконанням регламентних робіт відповідно до розпорядку дня (Є. Русаєв). Під психологічною готовністю до діяльності в надзвичайних ситуаціях учений розглядає можливість рятувальників професійно виконувати аварійно-рятувальні роботи на високому морально-психологічному рівні в будь-яких незвичайних умовах, потенції до рішучої діяльності, навіть до самопожертви заради порятунку людей, котрі опинилися в зоні ризику [13].

Таким чином, у наукових джерелах психологічна готовність фахівця до діяльності розглядається, з одного боку, як наявність професійно важливих якостей, володіння знаннями, уміннями і навичками, а з іншого – як стан концентрації можливостей індивіда, що передує певним діям; як внутрішнє налаштування на виконання професійної діяльності; як стан мобілізації психофізіологічних систем, які забезпечують ефективне виконання діяльності людини.

Різні тлумачення науковцями дефініції “психологічна готовність” зумовлені відмінними теоретичними підходами та специфікою структури діяльності. На сьогоднішній день визначено два основні підходи до вивчення психологічної готовності: особистісний, який розглядає психологічну готовність у сукупності з особистісними передумовами до успішної діяльності, та функціональний, який аналізує готовність у зв'язку із психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих фахових показників. Особистісний компонент, своєю чергою, зумовлює вдосконалення психічних процесів, станів і якостей людини, потрібних для продуктивної діяльності [4, с. 163-164].

Сьогоднішня вимагає від рятувальників ДСНС володіння знаннями та вміннями, новітніми технологіями провідних науковців, постійного саморозвитку та самовдосконалення, вмотивованості, що і є складовими психологічної готовності майбутніх фахівців до ефективного виконання діяльності в екстремальних умовах.

Здійснивши теоретичний аналіз літератури, пропонуємо визначення поняття “психологічна готовність майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах” розглядати як активно-діючий, усвідомлений стан, що формується на основі професійного досвіду, ціннісних настанов, психологічної культури, особистісних якостей, знань, умінь, навичок, мотиваційно-цільової структури, прагнення до саморозвитку і сприяє результативному виконанню професійної діяльності, миттєвому ухваленню рішень у кризових ситуаціях швидкодії та професійно-доцільній поведінці, а також особистісній і професійній самореалізації.

Подальші дослідження передбачають наукове обґрунтування психолого-педагогічних умов формування психологічної готовності до діяльності в особливих умовах і розроблення сучасної методики її формування.

**Посилання:**

1. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. — 2005. — № 1. — С. 3—13.
2. Барко В. І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід) : монографія / В. І. Барко. — К. : Ніка-Центр, 2003. — 448 с.
3. Бунєєв Т. В. Розвиток готовності в молодих офіцерів-прикордонників до самостійного виконання посадових обов'язків : автореф. дис. канд. пед. наук : 20.02.02 / Тарас Васильович Бунєєв; Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2002. — 18 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 173 с.
5. Керницький О. М. Теоретичний аналіз проблеми формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до військово-професійної діяльності / О. М. Керницький // Військова освіта : [зб. наук. пр.]. — 2003. — № 14. — С. 50—59.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. — 512 с.
7. Кудрявцев Т. В. Особенности личности и профессиональное самоопределение / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 86—93.
8. Кулініч І. О. Трудове самовизначення молоді в умовах демократизації суспільства / І. О. Кулініч // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : Матеріали II міжнародної наукової конференції (Одеса, 24–26 травня 2002 р.) / М-во освіти і науки України, Ін-т вищ. освіти АПН України, Одеська нац. юридич. академія, Канадсько-Український проект “Демократична освіта”. — К. : Ай-Бі, 2003. — С. 459—466.
9. Матохнюк Л. О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07: / Людмила Олександрівна Матохнюк; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Хмельницький, 2006. — 24 с.
10. Молотай В. А. Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ МВС України до діяльності по охороні громадського порядку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Валерій Анатолійович Молотай. — Хмельницький, 2006. — 20 с.
11. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. — К. : “Вища школа” 1982. — 813 с.
12. Психология : учебник для гуманитарных вузов / ред. В. Н. Дружинина. — С.-Пб. : Питер, 2001. — 656 с.
13. Русаев Э. С. Психология человека в чрезвычайных ситуациях : учебное пособие / Э. С. Русаев. — Уфа : Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Республики Башкортостан, 2003. — 181 с.
14. Самонов А. П. Психологическая подготовка пожарных / А. П. Самонов. — Москва : “Стройиздат”, 1982. — 264 с.
15. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / сост. В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь / ред. В. Б. Шапаря. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. — 808 с.

**References (transliterated and translated):**

1. Ball H. O. Fenomen vyboru v konteksti sotsialnoyi povedinki (The phenomenon of choice in the context of social behavior). // Social Psychology, 2005, № 1. P. 3—13.

2. *Barko V. I.* Psikhologhiya upravlinnia personalom organiv vnutrishnikh sprav (proaktivnyi pidhid) : monografiya (Psychology of personnel management of the Interior (proactive approach) : monograph). Kyiv, 2003. 448 p.
3. *Buniev T. V.* Rozvytok hotovnosti v molodyh ofitseriv-trykordonniv do samostynoho vykonannya posadovykh oboviazkiv: avtoreferat (Developing readiness in young border guard officers to self-fulfillment of duties : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogical Sciences). Khmelnytskyi, 2002. 18 p.
4. *Diachenko M. I., Kandybovich L. A.* Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti (Psychological problems of readiness to work). Minsk, 1976. 173 p.
5. *Kernytskyi O. M.* Teoretychnyi analiz problemy formuvannya psikhologichnoy hotovnosti kursantiv-lotchikiv do vsiyskovo-profesiyanoi diyalnosti (The theoretical analysis of the formation of psychological readiness of cadets-pilots to military-professional work). // Military Education : [collected works], 2003, № 14. P. 50—59.
6. *Klimov E. A.* Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya: ucheb. posobie (Psychology of professional self-determination : Tutorial). Rostov-on-Don, 1999. 512 p.
7. *Kudriavtsev T. V., Suharev A. V.* Osobennosti lichnosti i professionalnoe samoopredelenie (Personality traits and professional self-determination). // Voprosy psikhologii (Issues of Psychology), 1985. № 1. P. 86—93.
8. *Kulinich I. O.* Trudove samovyznachennia molodi v umovakh demokratizatsiyi suspilstva (Employment determination of youth in democratic society). // The development of democracy and democratic education in Ukraine : Proceedings of II International Scientific Conference (Odessa, 24-26 May 2002) / Ministry of Education and Science of Ukraine, Institute of Higher Education, Odessa State Academy of Law, Canada-Ukrainian project "Democratic Education". Kyiv, 2003. P. 459—466.
9. *Matokhniuk L. O.* Formuvannya psikhologichnoy hotovnosti maibutnikh inzheneriv-trykordonnykh do profesiyanoi diyalnosti: avtoreferat (Formation of psychological readiness for future engineers- border guards to the profession Author's abstract of Ph. D. thesis in Psychological Sciences). Khmelnytskyi, 2006. 24 p.
10. *Molotay V. A.* Formuvannya psikhologichnoy hotovnosti viyskovosluzhbovtiv vnutrishnikh viysk MVS Ukrayiny do diyalnosti po okhroni hromadskoho poriadku: avtoreferat (Formation of psychological readiness of troops of the Interior Ministry of Ukraine to the activities for the protection of public order Author's abstract of Ph. D. thesis in Psychological Sciences). Khmelnytskyi, 2006. 20 p.
11. Psikhologichnyi slovnyk (Psychological Dictionary). Ed. by *V. I. Voytka*. Kyiv, 1982. 813 p.
12. Psihologiya. Uchebnik dlya gumanitarnykh vuzov (Psychology. Textbook for liberal arts colleges) / Ed. by *V. N. Druzhinina*. St. Petersburg, 2001. 656 p.
13. *Rusaev E. S.* Psihologiya cheloveka v chrezvychnykh situatsiyah: Uchebnoe posobie (Human psychology in emergencies : Tutorial). Ufa, 2003. 181 p.
14. *Samonov A. P.* Psihologicheskaya podgotovka pozharnykh (Psychological training of firefighters). Moscow, 1982. 264 p.
15. *Shapar V. B., Rossoha V. E., Shapar O. V.* Noveyshiy psikhologicheskii slovar (Newest psychological dictionary). Ed. by *V. B. Shapar*. Rostov-on-Don, 2005. 808 p.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2014

*И. Коваль*

**Теоретические аспекты психологической готовности будущих спасателей к деятельности в экстремальных условиях**

В статье на основании анализа научной литературы рассмотрены различные подходы специалистов относительно трактовки понятий “готовность к деятельности” и “психологическая готовность”, осуществлено подробную аналитическую интерпретацию. Автор в процессе научного анализа предлагает собственную трактовку дефиниции “психологическая готовность будущих спасателей к деятельности в экстремальных условиях”. Современное украинское общество требует от спасателя Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям психологической готовности к трудовой деятельности в экстремальных условиях, а именно: владения системой профессиональных знаний, умений и навыков, осведомленности с новейшими достижениями техники на национальном и мировом уровнях, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Предпосылкой возникновения психологической готовности к выполнению конкретной деятельности является ее понимание, желание добиться успеха и осознание ответственности за результат.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, экстремальная ситуация, будущие спасатели, профессиональная деятельность.

*I. Koval*

**Theoretical Aspects of Future Lifeguards' Psychological Readiness to Work under Extreme Conditions**

Based on the analysis of the scientific literature the article considers different approaches regarding the interpretation of the concepts of “readiness for activities” and “psychological readiness” by detailed and analytical interpretation. In the process of scientific analysis the author suggests his own interpretation of the definition of “future lifeguards' psychological readiness to work in extreme conditions”. Today the Ukrainian society requires psychological readiness to work in extreme conditions from the rescuer of the State Service of Ukraine for Emergencies, namely – to possess a system of professional knowledge and skills, be aware of the latest advances in technology at the national and international levels, strive constantly for self-development and self-improvement. Predictors of psychological readiness to perform specific activities is understanding, desire to succeed and sense of responsibility for the outcome.

**Key words:** psychological readiness, extreme situation, future lifeguards, professional activity.

Рецензент – доктор педагогічних наук,  
професор Л. О. Хомич

УДК 37.015.3

*Роман Наконечний,  
Андрій Копитко,  
Наталія Мисак*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ**

Зміна соціальних орієнтацій і цінностей, запитів суспільства, що висуваються до фахівців із вищою освітою, зумовлює необхідність модернізації як організаційних та методичних форм навчання і виховання, змісту освіти, так і філософії вищої освіти загалом. В умовах сьогодення у контексті завдань Болонського процесу відбувається індивідуалізація навчання, посилюється його спрямованість на формування самостійності як ключової складової майбутнього професіонала. Це, в свою чергу, висуває нові вимоги до фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) “Магістр”, стимулює пошук і розробку нових підходів і методів до їх підготовки. Обов’язковою умовою професійного зростання магістрів і здобуття ними духовної та соціальної зрілості є психолого-педагогічна підготовка. Особливо це стосується вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) аграрного профілю, адже їх керівництву при затвердженні в нових, змінених умовах стандартів вищої освіти слід усвідомити декілька особливостей. По-перше, випускникам аграрних ВНЗ доведеться працювати як у навчальних закладах різних рівнів акредитації, так і в господарствах, агрофірмах, держадміністраціях тощо, а це вимагає від них ґрунтовних психологічних і педагогічних знань, щоб успішно вирішувати колективні й індивідуальні завдання. По-друге, сучасний фахівець – це не лише людина, яка знає та вміє якісно реалізовувати поставлені цілі та завдання професійної діяльності, але й значною мірою володіє навиками комунікації, самовдосконалення, навчання і передачі власного досвіду молодшим поколінням. По-третє, доцільно так побудувати навчально-виховний процес, щоб у результаті з випускника сформувати не лише громадянина, професіонала, а й представника суспільної еліти, педагога та психолога. Натомість ми частіше бачимо у випускниках ВНЗ радше професіоналів – добрих виконавців своєї справи, аніж тих, хто здатен організувати колектив односторонців на виробництві чи в науково-педагогічній царині, спроможний навчити молодь оволодівати новітніми знаннями і головне – виховати сучасних спеціалістів із



розвинутими психолого-педагогічними якостями (організованість, системність, творчість, інноваційність, комунікабельність, толерантність, гуманізм, критичність у мисленні, широта світогляду тощо). Про це переконливо засвідчила й зустріч заступника міністра аграрної політики та продовольства України А. Дикуна із професорсько-викладацьким і студентським колективом Львівського національного аграрного університету (ЛНАУ) і представниками агробізнесу Львівщини, що відбулась у м. Дубляни Жовківського району Львівської області 7 травня 2014 р. Таким чином, очевидна нагальна потреба вивчення і запозичення позитивного досвіду психолого-педагогічної підготовки магістрів у ВНЗ аграрного профілю в Україні.

Якісна психолого-педагогічна підготовка магістрів у сучасних умовах – одне з актуальних завдань, які прагне вирішити у теоретичній та практичній площинах вітчизняна педагогічна наука. Особливо дане питання нагальне для вищих навчальних закладів природничо-технічного профілю, зокрема аграрних. Саме це спонукає науковців і безпосередніх учасників педагогічного процесу здійснювати інтенсивний пошук нових форм і методів вирішення окресленого завдання. Серед найновіших публікацій, присвячених даній проблематиці, варто відзначити дослідження В. Кручек, В. Мозгового, О. Ільків, Д. Герцюка, О. Ляски, В. Люльки, С. Вітвицької, Н. Брюханової та інших, у яких проаналізовано механізми формування комунікативної, управлінської й інформаційної культури магістрів, шляхи вдосконалення психолого-педагогічної підготовки інженерів-педагогів через впровадження інноваційних технологій навчання, а також вивчення основ побудови педагогічної взаємодії між викладачами та студентами. Серед подібних праць слід відзначити статтю О. Джеджули, М. Ярмоленка, О. Бурдейного “Підготовка магістрантів до професійно-педагогічної діяльності викладача аграрного вузу”, де висвітлено основні проблеми становлення викладача аграрного ВНЗ [8].

Підготовка магістрів у вищому аграрному навчальному закладі має специфіку, що пов’язана з особливостями фаху, соціальним середовищем, з якого походять студенти, загальним рівнем їхньої культури й освіти, менталітетом, соціально-економічними та політичними умовами життя. Психолого-педагогічна підготовка покликана забезпечити максимальну адаптацію студентської молоді до існуючих реалій – з одного боку, а з іншого – сформуванню у них характерологічні риси, які б дозволяли їм творчо та нестандартно мислити і діяти, з урахуванням сучасних світових стандартів якості життя та праці покращу-

вати реальну, не завжди сприятливу для себе та інших людей дійсність. Це спонукає по-новому переглянути проблеми психолого-педагогічної підготовки магістрів, враховуючи як власний досвід навчально-виховної роботи, так і найновіші напрацювання дослідників із даного питання.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічної підготовки магістрів у вітчизняних ВНЗ аграрного профілю на прикладі Львівського національного аграрного університету (ЛНАУ), який є базовим для комплектування науково-педагогічних і виробничих кадрів агропромислового комплексу Західного регіону України.

Підготовку магістрів потрібно вибудовувати з урахуванням трьох основоположних складових: 1) системи освіти, для якої готується педагог; 2) професійної кваліфікації, яку він здобуває; 3) індивідуальних характеристик конкретної особистості. Всі ці моменти необхідно розглядати у нерозривній єдності. Причому в процесі підготовки фахівців ОКР “магістр” доцільно створити широке поле можливостей для пошуку і вибору варіантів діяльності, уникаючи надмірного консерватизму та догматизму в побудові їхньої програми підготовки.

Часто у процесі розробки магістерських програм навчання забувають, що магістратура виступає вишівською програмою підготовки фахівців, що нерозривно пов’язана з бакалаврською програмою. Слід пам’ятати, що пріоритетне завдання магістратури – це підготовка фахівців з інноваційним стилем мислення та діяльності, здатних швидко відповідати на вимоги часу. Звідси важливо суттєво підвищити рівень вимог до вступу в магістратуру бакалаврів, адже сюди дійсно повинні відбиратися кращі студенти, які виявили реальні успіхи в науковій і навчально-виховній роботі.

Психолого-педагогічна підготовка магістрів у ВНЗ аграрного профілю є одним із провідних аспектів їхньої професійної підготовки загалом. Вона повинна вибудовуватися на конструктивній співпраці між тими, хто навчається та виховується, та тими, хто навчає і виховує. Високий рівень психолого-педагогічної підготовки значною мірою залежить від рівня підготовки самого професорсько-викладацького персоналу навчального закладу. Тому паралельно із професійною та психолого-педагогічною підготовкою магістрів необхідно приділяти значну увагу комплектації, підвищенню кваліфікації професорсько-викладацького складу аграрного ВНЗ. Активна робота в цьому напрямі здійснюється у Львівському національному аграрному університеті. Так, у навчальному закладі функціонують семінари на-

ставників академічних груп і молодих викладачів. Значна увага приділяється і перепідготовці тих викладачів, які з певних причин не змогли отримати належної психолого-педагогічної підготовки в минулому. Різко зростає увага до питань організації різноманітних психологічних тренінгів та практикумів спілкування, що дозволяє молодим педагогам розширити горизонти своїх психологічних знань, долати власні психологічні комплекси і стереотипи.

Першочергове завдання психолого-педагогічної підготовки магістрів полягає у формуванні в них відповідних компетенцій: соціальних, комунікативних, інформаційних, когнітивних, спеціальних. Так, соціальні компетенції передбачають знання і вміння розробляти, приймати та втілювати в життя рішення, нести відповідальність за їх виконання. Комунікативна компетенція передбачає оволодіння найрізноманітнішими видами спілкування та взаємодії. У сучасних умовах різко зросла потреба в інформаційній, когнітивній і спеціальній компетенціях, адже вони передбачають оволодіння не лише відповідними знаннями, але й набуття вмінь діяти та мислити критично, самостійно, здійснюючи самоаналіз і самооцінку досягнутого рівня, а також здатність частково чи повністю перебудувувати свої знання і вміння на нових, більш конструктивних засадах. Слід погодитись із С. Резнік про те, що при формуванні цих компетенцій у магістрів важливо застосовувати індивідуальний, особистісний і діяльнісний підходи [6, с. 95]. Реалізація даних вимог дозволить підготувати особистостей, здатних до інноваційних пошуків, які мислять креативно, мають відповідну світоглядну і громадянську позицію, володіють необхідними моральними якостями (почуття гордості та честі за свій фах, толерантність, повага до думок інших, здатність до діалогу та пошуку компромісу).

Належна психолого-педагогічна підготовка магістрів є передумовою формування з їх середовища майбутніх науково-педагогічних кадрів для системи вищої освіти. Така підготовка особливо актуальна для навчальних закладів аграрного профілю. Адже як показує практика, донедавна до вирішення цієї проблеми ставилися доволі поверхнево, що призвело до несприятливих наслідків у організації та забезпеченні якості навчально-виховного процесу. Психолого-педагогічна підготовка магістрів має нерозривно поєднуватись із загальнонауковою, загальнопрофесійною та спеціальною підготовкою. Дослідники наголошують, що вона повинна охоплювати такі моменти: 1) носити системний та інтегральний характер, котрий враховує вимоги професійної освітньої програми; 2) проектуватись відповідно до

визначеної моделі професійно-педагогічної діяльності педагога; 3) організовуватися на ґрунті професійно-педагогічних завдань [8, с. 212]. Магістрові як майбутньому викладачеві важливо оволодіти системними знаннями про педагогічні основи побудови власної професійної діяльності. В одній особі мають поєднуватися фахівець і педагог. Майбутній викладач повинен володіти знаннями та навиками аналізу інформації, проектування та планування своєї діяльності, організації групової та індивідуальної праці студентів, а також взаємодії, постійно прагнути до саморозвитку та морально-етичного вдосконалення.

Психолого-педагогічна підготовка магістрів має бути систематичною, цілеспрямованою і здійснюватися через професійно-педагогічну діяльність [3, с. 226]. При цьому важливою є узгодженість професійної та педагогічної підготовки фахівців, її цілісність та інтегрованість. Отже, зростає потреба координування зусиль як на рівні ВНЗ загалом, так і його структурних підрозділів (факультет, інститут, кафедра) зокрема. Магістри мають здобувати комплексні, взаємопов'язані між собою знання, на основі яких доцільно формувати відповідні вміння і навики. Тому важливо приділяти увагу проблемі не лише професійної, але й педагогічної практики. Магістранти повинні засвоїти переданий їм масив інформації та оволодіти методологією і методикою її опрацювання, застосування, передачі іншим. Саме за таких обставин отримана у процесі навчання інформація перетвориться у складову професійних компетенцій майбутнього фахівця.

Педагогічна практика не повинна обмежуватися лише певним періодом, визначеним програмою підготовки магістра. Це питання потребує першочергового вирішення, починаючи з першого курсу. У процесі навчання студенту необхідно не лише пояснювати суть певної фахової інформації, але й розкривати механізми її отримання, передачі, опрацювання, формувати вміння і навики застосування на практиці. Іншими словами, викладачі мають поступально включати студента в педагогічне середовище та сприяти оволодінню ним основами педагогічної діяльності. Специфіка сучасної системи освіти полягає в реалізації концепції випереджуючого навчання, що передбачає поглиблення самостійності як інтегративної риси особистості. З огляду на це, необхідно поступально збільшувати рівень самостійності виконуваних студентами завдань у процесі їх навчання. У магістратуру студент має прийти вже з доволі значним багажем знань із психології та педагогіки і в подальшому удосконалювати їх. Магістра-практиканта доцільно прикріпляти до відповідних кафедр, залучати до проведення занять різних типів (семінарські, практичні, лабораторні).

Підготовку майбутніх педагогів для аграрних ВНЗ дослідники пропонують здійснювати у нерозривній взаємодії з кафедрами педагогіки, педагогічними університетами, інститутами підвищення кваліфікації працівників освіти [7]. Слід відзначити вдалу реалізацію даної вимоги в ЛНАУ. Показовим у цьому відношенні стало проведення семінару “Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності” в даному навчальному закладі (з 2 по 6 червня 2014 р.), у якому взяли участь провідні фахівці, педагоги і психологи з Національного університету біотехнологій і природокористування (м. Київ) Н. Демешкант, О. Вітвицька, В. Кручек. У семінарі взяли активну участь магістранти і молоді викладачі ЛНАУ, що сприяло збагаченню їхнього теоретичного та практичного багажу педагогічних і психологічних знань.

У процесі підготовки магістрів не менш важливо привчати їх до інноваційних пошуків, творчості, переходу до сучасних методик навчання та виховання. Як справедливо зазначає з цього приводу Д. Герцюк, магістри мають оволодівати азами побудови навчального процесу як “спільної діяльності студентів і викладачів у формі діалогу, партнерства, міжособистісних взаємодій” [2, с. 179–180]. Така вимога особливо актуальна для ВНЗ інженерно-технічного спрямування, зокрема аграрного профілю. Її втілення потребує впровадження нових дисциплін психолого-педагогічного циклу, особливо з проблем методології та методики навчання і виховання студентської молоді, створення спеціальних курсів-тренінгів, максимально наближених до реалій педагогічного процесу, літніх і зимових шкіл, куди варто запрошувати не лише власних викладачів, а й фахівців з інших вітчизняних і зарубіжних ВНЗ. У цьому плані також слід збільшити обсяг часу на вивчення таких дисциплін, як “Педагогіка”, “Педагогіка вищої школи”, “Психологія і педагогіка вищої школи”, “Методика викладання у вищій школі”, запровадження нових спецкурсів.

В умовах сьогодення в аудиторії студент в особі викладача часто може зустріти хорошого спеціаліста, але не завжди висококласного педагога та психолога, який достеменно не розуміє всіх тонкощів методики навчання, психологічних і педагогічних основ побудови ефективного навчального процесу, а подекуди вважає це не настільки суттєвим. Введення дисциплін психолого-педагогічного спрямування подекуди сприймається викладачами інженерно-технічного спрямування як необґрунтоване обмеження навантаження на користь гуманітаріїв у збиток профілюючій підготовці молодих фахівців. Загалом така позиція видається недалекоюглядною, оскільки створює несприят-

ливе соціально-психологічне середовище для ефективної підготовки майбутніх педагогів.

Прикладом для наслідування вважаємо досвід інших великих аграрних ВНЗ України. Так, у Національному університеті біоресурсів і природокористування України читаються курси “Організація виховної роботи у ВНЗ”, “Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах”, “Педагогічні технології”, “Основи педагогічної майстерності”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Основи наукових досліджень у педагогіці” тощо [4].

У цьому відношенні важливо урізноманітнити форми роботи слухачів науково-педагогічного семінару, що функціонує в межах ЛНАУ. У його рамках доцільно було б створити факультативні магістерські програми підготовки, які б дозволили отримати не лише базову теоретичну підготовку, але й здобути практичні навички використання новітніх педагогічних і навчальних технологій у майбутній педагогічній діяльності. Окрім того, вкрай необхідними є літні та зимові школи на базі функціонуючого педагогічного семінару, куди б запрошували для викладання відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Ще однією суттєвою проблемою, яку доводиться вирішувати у ЛНАУ й інших аграрних навчальних закладах, є психологічна адаптація молодих педагогів. Часто буває, що певні невдачі (а вони, як відомо, будуть обов’язково) вибивають викладачів-початківців із колії нормального процесу побудови власної педагогічної діяльності. Тому в процесі підготовки магістрів важливо створювати і розглядати навчальні педагогічні ситуації, максимально наближені до реалій, що, на думку дослідників, “дасть можливість сформулювати певні професійні якості, здобути навички, які допоможуть на практиці швидко зорієнтуватись та вміло вирішити різного роду професійні, педагогічні питання” [5]. Таким чином, проблемне навчання є вагомою складовою у формуванні молодих педагогів. Воно привчає до нестандартності мислення та дій, пошуку адекватних ситуації рішень.

Підготовка майбутніх освітян має ґрунтуватися на принципах “необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності” [1]. При цьому важливо, щоб викладач-початківець навчився адаптовувати отримані знання, вміння і навички до конкретних ситуацій, іншими словами, завжди бути динамічним у виборі принципів, методів і форм роботи, за потреби оновлюючи або видозмінюючи їх. Бажано, щоб молодий педагог привчався поступально вибудовувати

власну концепцію педагогічної діяльності. Саме в цьому, на нашу думку, і полягає вимога її інноваційності. Викладач, не здатний до діалогу, відкритості у пошуку нових аспектів вирішення навчально-виховних та освітніх завдань, навряд чи зможе досягти висот у своєму професійному зростанні. З цим нерозривно пов'язана вимога до педагога знати та вміти критично аналізувати власні професійні та характерологічні якості, що сприятиме його утвердженню як сформованої, впевненої у своїх силах особистості. Реалізовувати ці вимоги необхідно ще у процесі навчання на магістерських програмах.

Варто детальніше зупинитися на діяльності гуманітарних кафедр, особливостях роботи викладачів, на яких покладено забезпечення психолого-педагогічної підготовки магістрантів. У ЛНАУ ці функції реалізує кафедра філософії та політології, працівники якої на чолі із завідувачем постійно працюють над розширенням форм і методів співпраці зі спеціалізованими кафедрами педагогіки і психології Львівського національного університету ім. І. Франка, такими ж кафедрами Національного університету біотехнологій і природокористування (м. Київ), інших ВНЗ. Викладачі кафедри філософії та політології активно беруть участь у розробці концепції національного виховання у ЛНАУ, методологічних і методичних основ побудови навчально-виховного процесу відповідно до вимог Болонського процесу. Так, у жовтні 2010 р. з ініціативи кафедри в університеті було проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію з проблем виховання студентської молоді, де обговорювалися різні аспекти побудови виховної роботи в студентському середовищі.

Таким чином, на основі аналізу основних проблем психолого-педагогічної підготовки магістрів у ЛНАУ та інших ВНЗ аграрного профілю в Україні можна зробити висновки про необхідність урізноманітнення її форм і методів, використання нових підходів і технологій. Першочерговими завданнями навчальних закладів у даній царині повинні стати: налагодження всебічної співпраці між навчальними закладами та викладачами у процесі підготовки фахівців ОКР “магістр”, розширення меж і механізмів педагогічної практики для магістрантів, культивування педагогічних знань серед студентів бакалаврського рівня підготовки, що стане надійним підґрунтям для якіснішого відбору магістрів. Подальші дослідження спрямовані на вивчення конкретних форм і шляхів співпраці між кафедрами ЛНАУ з метою раціоналізації й оптимізації психолого-педагогічної підготовки магістрів.

**Посилання:**

1. *Вітвицька С. С.* Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / *С. С. Вітвицька*. — Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7736/97/>
2. *Герцюк Д.* Психолого-педагогічна підготовка викладача як умова організації взаємодії зі студентами у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / *Д. Герцюк* // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — 2005. — Вип. 19. — Ч. 2. — С. 176—182. — Режим доступу : [http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/19\\_2/26\\_gertsyuk.pdf](http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/19_2/26_gertsyuk.pdf)
3. *Ляска О. П.* Особливості професійно-педагогічної підготовки інженерів-педагогів в умовах двоциклового навчання у вузі [Електронний ресурс] / *О. П. Ляска*. — С. 224—230. — Режим доступу : <file:///C:/Users/biblios6/Videos/Documents/.pdf>
4. Магістерські програми / за ред. *Д. О. Мельничука, В. П. Лисенко, М. Д. Мельничука, І. М. Верхогляда*. — Київ, 2008. — 264 с.
5. *Мозговий В. Л.* Удосконалення психолого-педагогічної підготовки інженерів-педагогів шляхом впровадження інноваційних технологій навчання [Електронний ресурс] / *В. Л. Мозговий* // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. — Х., 2005. — Вип. 10. — С. 172—178. — Режим доступу : <http://uchebilka.ru/pshologiya/209154/index.html>
6. *Резнік С. М.* Педагогічні умови управлінської підготовки магістрів адміністративного менеджменту / *С. М. Резнік* // Теорія і практика управління соціальними системами : щокварт. наук.-практ. журн. — Х. : НТУ “ХПІ”, 2009. — № 3. — С. 94—100.
7. *Сиротін О. С.* Тенденції у сфері професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи [Електронний ресурс] / *О. С. Сиротін* // Проблемы подготовки специалистов. Педагогические науки. — 2013. — № 2. — Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/12\\_KPSN\\_2013/Pedagogica/2\\_135501.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/Pedagogica/2_135501.doc.htm)
8. *Ярмоленко М. П.* Підготовка магістрантів до професійно-педагогічної діяльності викладача аграрного вузу [Електронний ресурс] / *М. П. Ярмоленко, О. М. Бурдейний, О. М. Дзеджула* // Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Сер. : Соціально-гуманітарні науки. — 2013. — Вип. 2. — С. 208—214. — Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/naukzv\\_2013\\_2\\_26.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/naukzv_2013_2_26.pdf)

**References (transliterated and translated):**

1. *Vitvystka S. S.* Teoretytsni zasady pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi pedahohichnoi osvity (Theoretical fundamentals of masters' training under condition of grade pedagogical education). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://studentam.net.ua/content/view/7736/97/>
2. *Herstiuk D.* Pshyholoho-pedahogichna pidhotovka vykladacha yak umova orhanizatsii vzaiemodii zi studentami u vshchzykh navchalnykh zakladakh (Psychological and pedagogical education of a teacher as a factor of interaction with students at higher educational establishments). [Electronic resource]. // Bulletin of Lviv University. Educational series, 2005. Issue 19. Part 2. P. 176—182. — Access mode : [http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/19\\_2/26\\_gertsyuk.pdf](http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/19_2/26_gertsyuk.pdf)
3. *Liaska O. P.* Osoblyvosti profesiyno-pedahohichoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv v umovakh dvotsyklovoho navczannia u vuzi (Some peculiarities of vocational and pedagogical training of an engineer-teacher under condition of two-cyclic education at educational establishment). [Electronic resource]. — P. 224—230. — Mode of access : <http://www.file:///C:/Users/biblios6/Videos/Documents/.pdf>
4. Mahistersky prohramy (Masters' programs). / Ed. by *D. O. Melnychuk, V. P. Lysenko, M. D. Melnychuk, I. M. Verkhohliad*. Kyiv, 2008. 264 p.
5. *Mozghovyi V. L.* Udoskonalennia psycholoho-pedahohichnoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv shliakhom vprovadzhennia innovatsiynykh tekhnolohiy navchannia (Improvement of psychological



- and pedagogical education of an engineer-teacher by introducing innovative learning technologies) [Electronic resource]. // Problems of Engineering and Pedagogical Education : collection of scientific works / Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy Kharkiv, 2005. Issue 10. P. 172—178. — Mode of access : <http://uchebilka.ru/pshologiya/209154/index.html>
6. *Reznik S. M.* Pedagogical conditions of management training of masters of administrative management // Theory and Practice of Management of Social Systems : quarterly journal. Kharkiv, 2009, № 3. P. 94—100.
  7. *Syrotin O. S.* Trends in vocational and pedagogical training of higher school teachers) [Electronic resource]. // Problems of Training Specialists. Pedagogical sciences, 2013, № 2. — Mode of access : [http://www.rusnauka.com/12\\_KPSN\\_2013/Pedagogica/2\\_135501.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/Pedagogica/2_135501.doc.htm)
  8. *Yarmolenko M. P., Burdeinyi O. M., Dzhezdzhula O. M.* Training of masters as teachers to vocational and educational activities at agrarian educational establishment) [Electronic resource]. // Scientific Notes of Vinnytsia National Agrarian University. Series : Social and human sciences, 2013. Issue 2. P. 208—214. — Mode of access : [http://www.file:///C:/Users/usr/Downloads/naukzv\\_2013\\_2\\_26.pdf](http://www.file:///C:/Users/usr/Downloads/naukzv_2013_2_26.pdf)

Стаття надійшла до редакції 23.09.2014

*Р. Наконечный, А. Копытко, Н. Мысак*

#### **Психолого-педагогическая подготовка магистров в высших учебных заведениях аграрного профиля**

В статье анализируются проблемы психолого-педагогической подготовки магистров в отечественных высших учебных заведениях аграрного профиля. За основу для изучения взят процесс такой подготовки в Львовском национальном аграрном университете – одном из крупных высших учебных заведений подобного профиля в Украине. Освещены достижения и пробелы в этой работе научно-педагогического коллектива вуза, начертаны возможные пути улучшения качества психолого-педагогической подготовки магистров с учетом опыта работы как преподавателей этого университета, так и других учебных заведений естественно-технического направления подготовки. Много внимания уделено проблеме качества психолого-педагогической подготовки научно-педагогических кадров из среды магистров для подобного рода вузов. Автор делает вывод о необходимости разнообразия форм и методов психолого-педагогической подготовки магистров, использования новых подходов и технологий. Первоочередными задачами учебных заведений должны стать: налаживание всестороннего сотрудничества между учебными заведениями и преподавателями в процессе подготовки специалистов, расширение границ и механизмов педагогической практики, культивирование педагогических знаний среди студентов бакалаврского уровня подготовки.

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение аграрного профиля, инженерно-технические кадры, магистры, психолого-педагогическая подготовка, преподаватели, качество подготовки научно-педагогических кадров, педагогическая практика.

*R. Nakonechnyi, A. Kopytko, N. Mysak*

#### **Psychological and Pedagogical Training of Masters at Higher Agrarian Schools**

The article deals with some problems of psychological and pedagogical training of masters at higher educational establishments of agricultural profile. Process of such training in Lviv National Agrarian University, which is one of the largest higher educational establishments of this profile

in Ukraine, was taken as a basis for researching. Some achievements and challenges of teaching staff of the university in this sphere of investigation as well as possible ways to improve the quality of psychological and pedagogical training of masters taking into account the experience of teaching staff of the university and other establishments of natural-technical training are highlighted in the article. Great attention is paid to the problem of the quality of psychological and educational training of masters for educational establishments of this type. The author makes a conclusion about the necessity of diversity of forms and methods of masters' psychological and pedagogical training, the use of new approaches and technologies. The primary tasks of educational institutions should be the following: the establishment of comprehensive cooperation between educational institutions and teachers in the process of training, expanding the boundaries and mechanisms of pedagogical practice, cultivation of pedagogical knowledge among students of bachelor-level training.

**Key words:** higher educational establishment of agricultural profile, engineering and technical staff, masters, psychological and pedagogical training, teaching staff, quality of teaching staff's training, teaching practicum.

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

УДК 372.4

*Олена Будник*

### **СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ПТНЗ**

В умовах сучасних українських реалій особливої гостроти набуває проблема формування національно свідомих, морально стійких, патріотично налаштованих фахівців, здатних до соціокультурної комунікації в умовах полікультурного простору. Високий рівень розвитку, передусім, громадянських якостей особистості слугує засобом ефективної професійно-трудової соціалізації на виробництві, створення конкурентоздатної продукції на ринку праці. Складна військово-політична ситуація в Україні показує, що справжній патріотизм людей, соціокультурна грамотність виявляється щодня не лише у безпосередньому веденні військових дій, а й у волонтерській діяльності з виготовлення найнеобхіднішої продукції для потреб вітчизняної армії та зміцненні територіальної цілісності держави, налагодженні міжкультурної взаємодії з представниками різних націй і народів, незважаючи на етнічну чи релігійну приналежність. Тому першочерговим у професійній підготовці майбутніх робітників вважаємо формування в них особистісних, духовно-моральних цінностей засобами соціокультури.

Проблемі національних пріоритетів у освіті присвячено наукові праці І. Бега, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, О. Сухомлинської, Р. Скульського, Г. Філіпчука. Окремі аспекти формування етнокультурної компетентності особистості досліджують О. Гуренко, М. Євтух, В. Кириченко, Л. Коваль та інші вчені; фундаментальні проблеми змісту соціально-педагогічної діяльності, професійної підготовки соціальних педагогів, соціалізації учнівської та студентської молоді – В. Бочарова, О. Безпалько, А. Капська, А. Мудрик, С. Савченко, М. Сакурова, С. Харченко та ін. Однак проблему соціокультурного виховання учнів у контексті їх професійної підготовки в умовах ПТНЗ вважаємо висвітленою недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати сутність і закономірності соціокультурного виховання як дієвого засобу цілеспрямованого управління со-

ціалізацією учнів у руслі їх професійної підготовки у професійно-технічному навчальному закладі.

Соціокультурне виховання особистості майбутнього фахівця у контексті його професійної соціалізації розглядаємо як предмет соціально-педагогічної діяльності вчителя у педагогічно організованому мікросередовищі професійно-технічного навчального закладу.

Виховний потенціал мікросередовища становить цілісна соціально-педагогічна система на основі інтегрування основних компонентів соціокультурного виховання (мета, суб'єкти й об'єкти виховання, соціально-педагогічна взаємодія, зміст виховання, засоби педагогічної комунікації, методи управління, освоєння соціального середовища та ін.). Тому в контексті соціально-педагогічної системи виокремлюємо концептуальну спрямованість її мікросередовища, що передбачає цілеспрямований, послідовний і систематичний виховувальний вплив на особистість. Відповідно соціально-педагогічна діяльність, яка включає й управління соціалізацією учня, оволодіння ним соціокультурним досвідом, суспільно й особистісно значущими цінностями, – підсистема цілісної соціально-педагогічної системи середовища.

Метою виховання є формування в людини норм поведінки, яка відповідає прийнятним у суспільстві моральним принципам і правилам. Однак така поведінка може бути внутрішньо вмотивованою і свідомою лише тоді, коли особа володіє системою наукових понять, на яких ґрунтуються її дії. А ці знання – результат цілеспрямованого навчання. Отже, виховання як процес опанування духовно-моральними цінностями не може бути повноцінно реалізованим поза навчанням, у т. ч. професійним. Таким чином, маємо всі підстави для висновку про те, що цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців у контексті оволодіння ними соціокультурним досвідом, з одного боку, здійснюють через навчальний процес, а з іншого – через позанавчальну виховну роботу. При цьому навчання слугує не лише засобом засвоєння духовно-моральних, естетичних, природничо-математичних, економічних, екологічних, техніко-технологічних та інших знань і практичних умінь, а й формування низки соціальних цінностей (почуттів, мотивів, установок тощо). Отже, у професійно-технічному навчальному закладі варто акцентувати, що організація повноцінного соціокультурного виховання учнів потребує органічного поєднання й ефективного використання, з одного боку, виховних можливостей навчального процесу, а з іншого – педагогічного потенціалу позаурочної виховної роботи.

На єдності навчальної та виховної мети у соціальному становленні особистості наголошував В. Сухомлинський. На думку вченого, завдання

професійної діяльності педагога полягає в тому, щоб знання, які здобувають учні, сприяли їхньому громадському зростанню, визначали ідейну позицію, тобто перетворювались у переконання, що мотивують до практичної діяльності. “Знання стають переконаннями тоді, коли вихованець готовий активно діяти відповідно до тих істин, у справедливості яких він не сумнівається, а діяльність стає для нього потребою” [12, с. 102–103].

У якості соціальної установки П. Ігнатенко розглядає громадянськість, що містить три складові: знання, переживання та вчинки, співвідношення між якими відображає у вигляді “лійки”, де найширша частина – це різнобічні знання, далі – переживання (але далеко не вся інформація переживається), і найвужчу частину “лійки” становлять вчинки, поведінка, практичні дії [7, с. 24]. Учений, як і В. Сухомлинський, вважав, що будь-які знання соціального змісту не стануть особистісним надбанням, якщо вони не набудуть певного емоційного забарвлення, не стануть переконаннями людини. Як кажуть у народі, “нічого не прийде до розуму людини, якщо воно не перейшло через її серце”.

Переконання є основою світоглядної позиції майбутнього фахівця. У цьому ж одноставній польській вчені. Наприклад Я. Ухила-Зроскі (J. Uchuła-Zroski) наголошує на оволодінні духовними цінностями, входженні їх у соціокультуру, що здійснюється за інтегральною схемою: пізнання → переживання → діяльність [13, с. 30]. Нам глибоко імпонує загальний вигляд відображення процесу формування світогляду особистості у вигляді такої схеми: знання → розуміння → переконання → діяльність (С. Гончаренко, Ю. Мальований) [5, с. 53]. Отже, соціокультурне виховання особистості здійснюється поетапно, шляхом засвоєння знань відповідного змісту, формування стійких переконань, емоційного ставлення, етичної відповідальності та досвіду соціально ціннісної поведінки й діяльності. Переконання, що інтегруються зі свободою та відповідальністю, слугують засобом вдосконалення професійної компетентності фахівця, а отже, і суспільства в цілому.

У формуванні в учнів стійких переконань важливим є з’ясування змісту понять “соціальне виховання” та “суспільне виховання”, що часто вживають як синоніми. Так, І. Підласий зауважує, що під суспільним (соціальним) вихованням розуміють виховання, що здійснюється в системі “людина – людина”, тобто через безпосередні людські відносини, а також через суспільні інституції (благочинні фонди, асоціації, громадські організації тощо). Відтак, автор виступає проти зведення суспільного виховання виключно до благодійної діяльності, надання педагогічної підтримки дітям “групи ризику” чи соціальної допомоги різним верствам населення, оскільки суспільне виховання передбачає, передусім, фо-

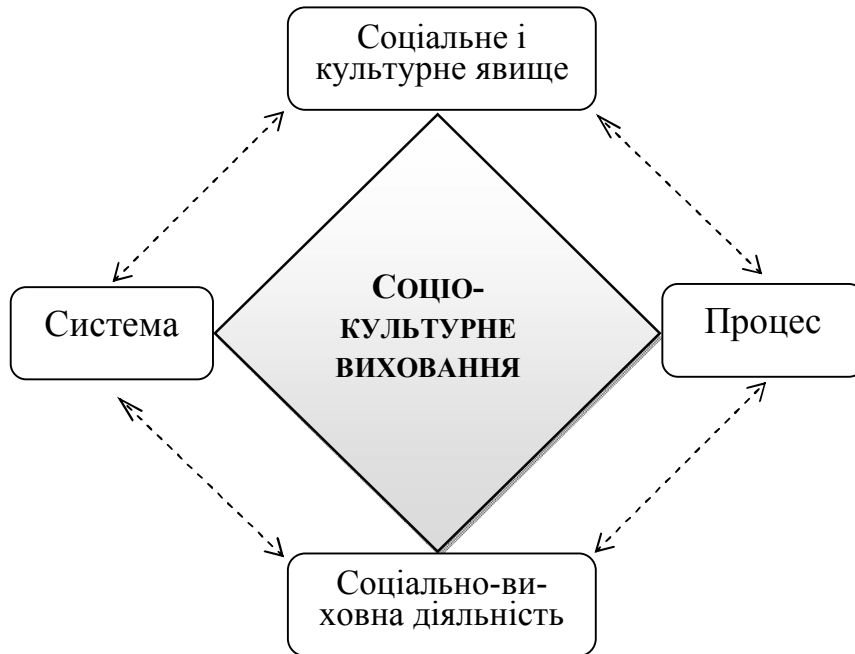
рмування важливих якостей особистості (громадянськість, патріотизм, соціальна активність, відповідальність і т. под.), тобто тих, які ні школа, ні сім'я відокремлено сформуванню не можуть [10, с. 190–191].

*Суспільне виховання* спрямоване, передусім, на забезпечення гармонізації виховних впливів суспільства й особистості, створення так званого “балансу” між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистості перед суспільством у формуванні громадянина певної держави. *Соціальне виховання* сьогодні набуло поширення у зв'язку зі становленням соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання і має метою педагогізацію соціального середовища та виявлення виховного потенціалу суспільства в розвитку особистісно значущих цінностей людини.

Процес соціального виховання зростаючої особистості в умовах різних рівнів соціального середовища сучасні вчені (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола та ін.) вважають предметом соціальної педагогіки. Зазвичай, *соціальне виховання* трактується як “процес забезпечення в суспільстві умов і заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій” [2, с. 29].

Вітчизняні соціологи вважають, що вихованню як соціальному феномену притаманна сукупність форм соціального: соціальне явище, взаємодія, організація, інститут і соціальний процес. Як соціальна система виховання містить такі елементи: об'єкти та суб'єкти, соціальні інститути, культура й “культурене” природне середовище, напрями. Системними функціями виховання виокремлено такі: культурологічна, соціалізаційна, адаптаційна, ціннісно-утворювальна, нормативна, інтегративна і соціального контролю [11, с. 49]. Акцентуємо на потребі реалізації в професійно-технічній освіті культурологічної функції виховання як складової соціально-педагогічної діяльності, що передбачає глибинне пізнання культурних детермінант соціуму на основі підпорядкування духовно-моральним законам людського буття, усвідомлення необхідності підвищення соціально-особистісного рівня культури.

Виховання – це “залучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури” (І. Зязюн). Академік наголошує на проблемі формування ціннісної свідомості особистості, яка не є продуктом соціального середовища. Тому в процесі соціокультурного виховання пріоритетним визначаємо формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця у взаємодії з соціумом, у результаті чого об'єкти пізнання набувають для суб'єкта особистісного смислу, отже, і суспільної значущості в цілому. У цьому сенсі виокремлюють якісні стани соціального виховання (І. Липський), що представлено на рис. 1 [9, с. 90–91].



**Рис. 1. Сукупність якісних станів соціокультурного виховання (за І. Липським)**

Виходячи з розуміння мікросередовища як складної динамічної відкритої соціально-педагогічної системи, що самоорганізується, професійну діяльність вчителя (вихователя) ПТНЗ розглядаємо як управління соціокультурним вихованням учнів на основі визначеної послідовності відповідних дій. Згідно з теорією соціального управління (В. Афанасьєв, М. Лапін, Ю. Тихомиров та ін.), виховання у мікросоціумі трактується як організація та реалізація оптимальних цілеспрямованих виховних впливів на параметри середовища як динамічної системи. Тому управління соціокультурним вихованням учнів у складних динамічних системах (зокрема ПТНЗ) відбувається як сукупність лінійних і нелінійних причинно-наслідкових залежностей на основі зворотного зв'язку. Саме зворотний зв'язок у соціально-педагогічній діяльності, зокрема в аспекті виховної взаємодії педагога й вихованців, забезпечує самоуправління соціально-педагогічної системи наявним мікросередовищем.

У висвітленні сутності соціокультурного виховання орієнтуємося на цілі соціального виховання з урахуванням культурних досягнень конкретного народу. Адже опанування учнем моральними цінностями, нормами поведінки в соціумі відбувається у контексті тієї культури, яка оточувала дитину з часу її народження. Процес і результати цього виховання детерміновані можливостями наявного соціального мікросередовища, в якому відбувається становлення індивіда як людини і громадянина. Рівень його культури значною мірою залежить від уміння бачити, відчувати й усвідо-

млювати прекрасне у мистецтві, зокрема народному. Необхідною умовою виховання вважаємо формування особистісного художньо-естетичного досвіду, основними складовими якого, на думку І. Зязюна, є потреби, емоції, почуття, смаки, погляди, ідеали. “Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов’язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу” [6, с. 75].

Вважаємо, що професійна підготовка майбутнього робітника в ПТНЗ на засадах гуманізму, співробітництва і співтворчості з використанням мистецтва слугуватиме забезпеченню суб’єктної позиції студентів у виховному процесі, стимулюванню їх до самовиховання, розвитку креативного мислення, комунікативної культури і компетентності. У цьому контексті доцільним вважаємо налагодження соціальної взаємодії з учнями, надання морально-психологічної підтримки особі чи соціальній групі, що її потребують, формування соціокультурних цінностей для успішної соціалізації в суспільстві, першочергове місце в соціально-педагогічному процесі відводимо емоційній складовій.

Ефективним чинником емоційного стимулювання учнів до соціально позитивної вчинкової діяльності вважаємо використання елементів гумористичного мистецтва, що становить вагомий пласт української культури. Численні дослідження феномена гумору відображені у вітчизняній і зарубіжній філософській та психолого-педагогічній науці. Так, природу гумору, його соціальні функції та вплив на розвиток особистості вивчали Аристотель, Р. Декарт, Ж. Поль; психологічні переживання почуття радості – К. Ізард, Л. Саккетті, З. Фрейд; зв’язок гумору з інтелектуальною діяльністю особистості – Л. Фейєрбах, П. Якобсон; почуття гумору як об’єкт психологічного аналізу – А. Бабаджанова, О. Зайва та інші вчені. Педагогічний гумор як складову професійної майстерності вчителя досліджують Г. Васянович, Д. Гришин, І. Зязюн, В. Прокопенко, І. Харченко; питання особистісно зорієнтованого виховання у контексті налагодження суб’єкт-суб’єктних взаємин – Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко, І. Підласий, О. Савченко; універсальне та національне в англійському гуморі – І. Беженар, Ю. Рибалкіна. Древні мудреці зазначають: “Учись звеселятися!” (Сенека); “Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи” (Аристотель), однак жартувати безперервно означає “брак розуму”, про що писав Г. Сковорода: “І найкраще діло нудне без послаби, а тільки байдики бити у сто разів нудніше”, а вірш “Всякому городу нрав і права” – це класика українського гумористичного жанру.

І. Беженар та Ю. Рибалкіна визначають шість теорій гумору, що групуються за двома основними напрямками – позитивістським і негативіст-



ським: теорія негативної якості об'єкта насміхання (Аристотель) та переваги над комічним предметом (Т. Гоббс, К. Уберхорт); теорія деградації (А. Бен, А. Стерн); теорія контрасту (І. Кант, Г. Спенсер), теорія відхилення від норми (К. Гросс, Е. Обуе); теорія перехрещення мотивів (А. Бергсон, З. Фрейд); теорія суперечності (А. Шопенгауер, Г. Гегель).

Одним з аспектів соціально-педагогічної діяльності викладача ПТНЗ є психолого-педагогічне діагностування вихованців на предмет розуміння ними гумористичних елементів у професійній взаємодії, а також вирішення низки соціально-педагогічних завдань. Обґрунтування результатів опитування уможлиблює вироблення теоретико-методичних орієнтирів щодо практичної соціально-педагогічної діяльності з формування в учнів соціокультурних цінностей, розвитку вмінь сміятися над власними помилками, оптимістично сприймати докідля, а також роботи з соціально та педагогічно занедбаними вихованцями.

Гумор учителя у соціально-педагогічній діяльності як природне джерело оптимізму, складову його майстерності досліджує Г. Васянович: "Гумор є доцільним із погляду вирішення як виховних, так і дидактичних проблем, оскільки має свою логіку, доказ. Він може бути з успіхом застосований як аргумент, роз'яснення, підтвердження основних думок, положень... Він [гумор] допомагає не лише співставити явища в аспекті їх суперечності (рівень констатації), але й подивитися на це співвідношення з неочікуваного боку. Саме несподіваність яскраво і глибоко виявляє протиріччя явищ... і викликає сміх" [3, с. 87].

Отже, в епоху постмодерну важливим аспектом професійної підготовки майбутнього фахівця є розуміння ним своєрідного тексту багатоманітного світу, вміння вирізняти існуючу інформацію, що неможливо без наявного загальнокультурного, духовно-морального та культурно-мистецького досвіду. Актуальним залишається вивчення студентами технологій використання народного мистецтва як засобу емоційного стимулювання соціально позитивної поведінки та діяльності учнів. Емоційно-ціннісний аспект соціокультурного виховання передбачає вироблення соціально позитивного ставлення особистості до норм соціальної культури, позитивних емоцій і почуттів; створення сприятливого морально-психологічного клімату в соціумі; зміцнення стресостійкості; формування уявлень про іронічний сарказм у відображенні суспільних негативізмів; розвитку творчих здібностей тощо.

Соціокультурне виховання майбутнього фахівця трактуємо як необхідний механізм міжпоколіннєвої трансмісії соціокультурного досвіду, процес формування і розвитку зростаючої особистості під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, визначальне значення в якому належить соціальності й духовності.

У результаті виховання в учнів формується особистісний соціокультурний досвід як механізм поступового привласнення соціально-культурних надбань суспільства шляхом інтегрування в нове соціальне середовище у процесі відповідної діяльності. Цей процес здійснюється на основі відтворення духовних і матеріальних цінностей шляхом наслідування нормативної поведінки середовища, прагнення до виконання соціальних ролей і засвоєння особистістю позитивних мотивацій. Соціокультурний виховний вплив на майбутніх фахівців у професійно-технічному навчальному закладі вважаємо дієвим засобом цілеспрямованої підготовки до ефективної професійно-трудової соціалізації у виробничому процесі.

Безперечною умовою формування та розвитку особистості є діяльність, у якій найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші набуті якості. Саме у процесі соціально-педагогічної діяльності вчителя як відкритої соціальної системи здійснюється *соціокультурне виховання*, під яким розуміємо процес і результат цілеспрямованого впливу на особистість із метою опанування нею знаннями загальнолюдської та національної культури, соціальними цінностями і позитивно значущими якостями. Відповідно виховання допомагає майбутньому робітникові осмислити свою приналежність до суспільності, відповідної традиції та культури, соціалізуватись, особистісно та професійно реалізуватись. У дослідженні послуговуємося соціокультурологічною парадигмою виховання, що є домінантною мітою у визначенні соціально-педагогічної траєкторії педагогів ПТНЗ.

Важливим завданням педагогічної науки ХХІ ст. є теоретичне обґрунтування закономірностей організації виховного процесу, без чого неможливим вважаємо успішне здійснення соціально-педагогічної діяльності. На необхідності виявлення та чіткої диференціації педагогічних законів і закономірностей досліджуваного явища наголошував академік С. Гончаренко, вказуючи на їхні гносеологічні відмінності: будь-яке явище у процесі цілісного, обов'язкового й об'єктивного пізнання залежить від стану функціонування його складових і певних умов (дидактичних, психологічних, соціальних та інших). Саме наявність цієї залежності виступає як закономірність [4, с. 19]. Відтак, найважливішими рисами закону є необхідність, всезагальність, повторюваність та інваріантність. На основі цього в педагогічній науці С. Гончаренко пропонує низку законів, основним із яких є закон обов'язкового привласнення підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідної умови входження у громадське життя, здійснення наступності між поколіннями, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіда й розвитку сутнісних сил кожної особистості [4, с. 14]. Опираючись на цей закон, обмежимося виявленням закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя.

За Ю. Бабанським, *закономірності в суспільних явищах* – це об'єктивно існуючий, необхідний, істотний, повторюваний зв'язок явищ і процесів, що характеризує їхній розвиток. Закономірність виражає певний порядок причинного, необхідного стійкого зв'язку між явищами і властивостями об'єктивного світу, за яких зміни одних явищ зумовлюють зміни інших [1, с. 264]. У сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу до визначення закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя. Зазвичай, ці закономірності стосуються процесів виховання чи навчання (С. Гончаренко, В. Краєвський, А. Макаренко, І. Підласий, В. Сухомлинський, А. Хуторський та ін.), професійної діяльності соціального педагога чи працівника соціальної служби (В. Бочарова, О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко та ін.). Адаже динаміка соціально-педагогічних явищ у суспільстві зумовлює виникнення нових закономірностей, від яких залежить ефективність відповідної діяльності. Орієнтиром в обґрунтуванні закономірностей соціокультурного виховання учнів слугувала його зумовленість не лише соціальним характером діяльності педагога, а й обов'язковим привласненням особистістю культурних надбань суспільства, особливостями її формування і розвитку.

Не вдаючись до ретельного аналізу, визначимо закономірності соціальної складової професійної діяльності вчителя. Основні закономірності соціальної роботи в науковій літературі поділяють на дві групи: закономірності функціонування та розвитку самих суб'єктів соціальної роботи; істотні зв'язки між суб'єктом і об'єктом у соціальній діяльності. Очевидно, пріоритет у визначенні закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя зумовлює її суспільна значущість, динаміка відповідно до соціальних процесів у соціальній системі держави.

З огляду на висвітлені вище дослідження та результати власних розвідок в аспекті соціокультурного виховання нами виокремлено такі *закономірності соціально-педагогічної діяльності вчителя ПТНЗ*: результати соціально-педагогічної діяльності як цілісної системи детерміновані потребами розвитку суспільних виробничих сил і реальними можливостями вихованців до оволодіння соціокультурним досвідом, ідеологічною надбудовою, соціокультурними цінностями і морально-естетичними нормами поведінки; залежність мети, змісту, методів, засобів і форм соціально-педагогічного впливу від навчально-виховних ситуацій та умов її здійснення; гуманістична й культурологічна спрямованість соціально-педагогічного процесу в мікросередовищі навчального закладу; цілісність і системність соціально-виховних впливів вчителя в аспекті профілактики негативних учинків учнів; забезпечення

оптимальної організації соціально-виховного процесу задля досягнення максимально можливих за даних умов результатів; зумовленість результативності соціально-педагогічної діяльності рівнем професійної майстерності вчителя ПТНЗ; необхідність координації соціально-виховних впливів навчального закладу, сім'ї та громадськості.

Сучасні стратегії професійної освіти на передній план ставлять істотно нові вимоги до процесу та результатів соціального становлення зростаючої особистості: традиційна педагогічна парадигма орієнтує навчально-виховний процес ПТНЗ на спеціально створені моделі соціально-виховного впливу на учнів, а популяризація та розвиток гуманітарно-антропологічної парадигми головним пріоритетом визнає особистість у всій її цілісності й неповторності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні та розробленні теоретико-методичного й організаційного супроводу професійної підготовки фахівців до використання сучасних виховних технологій у моделюванні соціокультурного середовища навчальних закладів різних типів.

**Посилання:**

1. *Бабанский Ю. К.* Закономерности, принципы и способы оптимизации педагогического процесса // Избранные педагогические труды / сост. *М. Ю. Бабанский*. — М. : Педагогика, 1989. — С. 262—272.
2. *Безпалько О. В.* Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / *О. В. Безпалько*. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 208 с.
3. *Васянович Г. П.* Вибрані твори : в 5-ти т. — Т. 3: Педагогічна етика : навчальний посібник / *Г. П. Васянович*. — Львів : Сполом, 2010. — 420 с.
4. *Гончаренко С. У.* Педагогічні закони і закономірності / *С. У. Гончаренко* // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. — Т. 3 : Загальна середня освіта. — К. : Педагогічна думка, 2012. — С. 11—20.
5. *Гончаренко С. У.* Світоглядні функції загальної середньої освіти / *С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований* // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 1. — С. 44—55.
6. *Зязюн І. А.* Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / *І. А. Зязюн*. — К. : Вища школа, 1976. — 172 с.
7. *Ігнатенко П. Р.* Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / *П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька*. — К. : ІЗМН, 1997. — 252 с.
8. *Кант И.* Сочинения: В 6 т. — Т. 4. — Ч. 1 / *Иммануил Кант* ; под. общ. ред. *В. Ф. Асмуса* и др., вступит. статья *Т. Ойзермана*. — М. : Мысль, 1964. — 543 с.
9. *Липський І. А.* Соціальне виховання / *І. А. Липський* // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. — 2-е видання / за заг. ред. проф. *І. Д. Звереві*. — Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. — С. 89—93.
10. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : В 2 кн. / *И. П. Подласый*. — Кн. 2 : Процесс воспитания. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.

11. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Біленького Є. А. і Козловця М. А. — К. : Кондор, 2006. — 372 с.
12. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. — Т. 2. — К. : Радянська школа, 1976. — С. 7—147.
13. Uchyla-Zroski J. Aksjologiczne konteksty edukacyjnej wspólnoty kształtowane przez muzykę w szkole wyższej / Jadwiga Uchyla-Zroski // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. — Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. — S. 29—44.

**References (transliterated and translated):**

1. Babanskij Ju. K. Zakonomernosti, principy i sposoby optimizacii pedagogicheskogo processa (Regularities, principles and methods of pedagogical process optimization). // Selected pedagogical works / compiler M. Ju Babanskij. Moscow, 1989. P. 262—272.
2. Bezpalko O. V. Sotsialna pedahohika : skhemy, tablytsi, komentari : navchalnyi posibnyk [dlia stud. vyshch. navch. zakl] (Social pedagogy: charts, tables, comments : Tutorial [for higher school students]). Kyiv, 2009. 208 p.
3. Vasianovych H. P. Vybrani tvory : v 5-ty t. — T. 3: Pedahohichna etyka : navchalnyi posibnyk (Selected works: In 5 volumes. — Vol 3: Pedagogical ethics : Tutorial). Lviv, 2010. 420 p.
4. Honcharenko S. U. Pedahohichni zakony i zakonomirnosti (Pedagogical laws and regularities). // Pedagogical and psychological science in Ukraine : collected works : 5 volumes. — Vol. 3 : Secondary Education. Kyiv, 2012. P. 11—20.
5. Honcharenko S. U. Malovanyi Yu. I. Svitohliadni funktsii zahalnoi serednoi osvity (Ideological functions of secondary education). // Pedagogy and Psychology, 1994, № 1. P. 44—55.
6. Ziaziun I. A. Estetychnyi dosvid osoby. Formuvannia i sfery vyjavu (The aesthetic experience of the individual. Formation and display areas). Kyiv, 1976. 172 p.
7. Ihnatenko P. R., Pophuzhnyi V. L., Kosarieva N. I., Krytska L. V. Vykhovannia hromadianyna: psykhologo-pedahohichni i narodoznavchyi aspekty : navchalno-metodychnyi posibnyk (Citizen education: psycho-pedagogical and ethnology aspects : Tutorial). Kyiv, 1997. 252 p.
8. Kant I. Sochinenija: V 6 t. — T. 4., Ch. 1 (Works : In 6 volumes. — Vol. 4, Part 1). / Ed. by V. F Asmus et al., enter. article T. Oizerman. Moscow, 1964. 543 p.
9. Lypskiy I. A. Sotsialne vykhovannia (Social education). // Encyclopaedia for professionals of social sphere. / Ed. by I. D. Zvereva. Kyiv ; Simferopol, 2013. P. 89—93.
10. Podlasyj I. P. Pedagogika. Novyj kurs : uchebnik dlja stud. ped. vuzov : V 2 kn. (Pedagogy. New course : Textbook for students of pedagogical universities : In 2 books). Moscow, 2000. — Book 2 : The process of education. 256 p.
11. Sotsiologhiia : slovnyk terminiv i poniat (Sociology : vocabulary of notions and concepts). / Ed. by Belenkyi Ye. A. & Kozlovets M. A. Kyiv, 2006. 372 p.
12. Sukhomlynskyi V. O. Formuvannia komunistychnykh perekonan molodoho pokolinnia (The formation of communist beliefs of the younger generation). // Selected works : In 5 volumes. — Vol. 2. Kyiv, 1976. P. 7—147.
13. Uchyla-Zroski J. Aksjologiczne konteksty edukacyjnej wspólnoty kształtowane przez muzykę w szkole wyższej (Axiological contexts of the educational community in higher music school). // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły (Teachers education to change schools). / Ed. by Eugenia Iwona Laska. Rzeszów, 2007. P. 29—44.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2014

*Е. Будник*

### **Социокультурное воспитание будущих специалистов в условиях ПТУ**

В статье обоснованы сущность и закономерности социокультурного воспитания как средства целенаправленного управления социализацией учащихся в русле их профессиональной подготовки. Социокультурное воспитание будущего специалиста автор трактует как необходимый механизм межвозрастной трансмиссии социокультурного опыта, процесс формирования и развития растущей личности под влиянием объективных и субъективных факторов, определяющее значение в котором принадлежит социальности и духовности. Автор определяет такие закономерности социально-педагогической деятельности учителя ПТУ: результаты социально-педагогической деятельности как целостной системы детерминированы потребностями развития общественных производительных сил и реальными возможностями воспитанников к овладению социокультурным опытом, идеологической надстройкой, социокультурными ценностями и морально-эстетическими нормами поведения; зависимость цели, содержания, методов, средств и форм социально-педагогического воздействия от учебно-воспитательных ситуаций и условий ее осуществления; гуманистическая и культурологическая направленность социально-педагогического процесса в микросреде учебного заведения; целостность и системность социально-воспитательных воздействий учителя в аспекте профилактики негативных поступков учеников; обеспечение оптимальной организации социально-воспитательного процесса для достижения максимально возможных при данных условиях результатов; предопределенность результативности социально-педагогической деятельности уровнем профессионального мастерства учителя ПТУ; необходимость координации социально-воспитательных воздействий учебного заведения, семьи и общественности.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, социокультурное воспитание, социально-воспитательный процесс.

*О. Будник*

### **Socio-cultural Education of Future Experts at Vocational Schools**

The article grounds the essence and patterns of socio-cultural education as a means of purposeful management of pupils' socialization in the process of training. The author considers socio-cultural education of the future expert as a necessary mechanism of inter-aged transmission of social and cultural experience, the process of formation and development of a growing personality under the influence of objective and subjective factors. The author defines the following patterns of social and educational work of the teacher at vocational schools: the results of socio-educational activities as an integral system are determined by the needs of the development of the social productive forces and the real possibilities of students to master the social and cultural experience of the ideological superstructure, social and cultural values and moral and aesthetic norms of behavior; the dependence of purpose, content, methods, means and forms of social and pedagogical impact on teaching and educational situations and conditions for its implementation; humanistic and socio-cultural orientation of the pedagogical process in the microenvironment of the institution; the integrity and consistency of social and educational influences of the teacher in terms of pupils' negative behavior prevention; ensuring optimal organization of social and educational process to achieve the best possible results under the given conditions; predetermination of the results of socio-pedagogical activity by the level of professional skills of the vocational school teacher; the need to coordinate social and educational impact of the institution of the family and the community.

**Key words:** social and pedagogical activity, training, socio-cultural education, educational process.

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

УДК 371.15

*Юлія Колісник-Гуменюк*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Існують окремі види людської діяльності, що висувають особливо високі та навіть надвисокі моральні вимоги до осіб, котрі професійно цією діяльністю займаються. Мова йде про види діяльності, здатні породжувати особливо гострі моральні колізії, коли вирішуються питання життя і смерті, здоров'я, свободи і гідності людини, де моральні якості фахівця набувають вирішального значення, а доля одного може величезною мірою залежати від моральної спроможності іншого. У цих професіях на основі загальних принципів моралі виробляються своєрідні кодекси честі, професійної поведінки, котрі поряд із загальноморальними правилами вбирають і весь, часто драматичний, досвід цього виду людської діяльності, але в деяких професіях навіть сама фахова спроможність спеціаліста багато в чому залежить від його моральних якостей.

Це, передусім, стосується професій учителя, лікаря, юриста. Саме в цих сферах професійної діяльності здійснюється безпосередній вихід на людську особистість та її долю, спостерігається особливо велика залежність однієї людини від іншої, відображення загальних принципів у конкретній поведінці за конкретної ситуації, реалізується поведінка воістину доленосна, особливо значуща для людей, котрі займаються педагогікою, медициною, юстицією. Здебільшого саме ці професії вирішують питання життя, смерті, здоров'я, свободи та гідності людини, коли індивід може опинитися в цілковитій залежності від знань, умінь, порядності та відповідальності іншого індивіда. Тому в названих сферах діяльності виникає суспільний феномен особливої моральної відповідальності, породжуваної ситуацією граничної гостроти моральної колізії.

Мета даної статті – розглянути основні підходи до формування професійної етики майбутніх фахівців.

Перші спроби розглянути і проаналізувати моральні якості дістали відображення в ученнях Анаксимандра, Геракліта, Анаксагора, піфагорейців і представників інших філософських течій ранньої античності: сфера морального поширювалася до своєрідної гігієни психічного і тілесного життя.

Цікавою є позиція Демокрита, згідно з якою він фокусував моральну проблематику навколо суверенності особистості, свободи морального ви-

бору стосовно обов'язку, закону, інтересів держави. Демокрит першим висловив думку про те, що моральна відповідальність є такою ж мірою моральним регулятором поведінки людини, як правова відповідальність – правовим. У цьому зв'язку зауважимо, що сучасні філософи Т. Аболіна, А. Єрмоленко, О. Кисельова, В. Малахов наголошують на моральній відповідальності особистості [3, с. 14] як спроможності виконання свого обов'язку людиною, що належить певній інституції, зокрема професійній.

Сократ вважав, що людина стає моральною істотою лише через самопізнання та навчання [2, с. 28-29]. За його переконаннями, допорядними роблять людей знання, а добродієність тотожна знанням і відображається у витриманості, мужності, справедливості.

У філософії Платона [5, с. 354] вищою моральною ціллю для людини повинне бути бажання оволодіти Благом як очищення і піднесення душі.

На думку І. Канта, мораль – це наука не про те, як ми маємо зробити себе щасливими, а про те, як ми повинні стати вартими щастя [4, с. 463]. У сфері моралі філософ виходив із визнання вихідної рівності всіх людських розумів як суверенних чинників свідомого вибору поведінки, з якої випливає, що кожна людина у прийнятті рішень повинна діяти як всезагальний розум. На цій основі формується кантівський “категоричний імператив”: людина, обираючи певний тип поведінки, повинна усвідомлювати, що така поведінка притаманна іншим людям. Моральний категоричний імператив проголошує: я повинен чинити так чи інакше, хоча я б і не хотів нічого іншого. Особистість повинна усвідомлювати, що вона чинить справедливо, лише тоді її дії морально виправдані. Мораль – не вихідний стан людини, а те, чого вона має досягнути в результаті подолання своєї природної чуттєво-егоїстичної спонуки.

У філософії Г. Гегеля мораль – це суб'єктивне розуміння об'єктивних відносин людей і їхні вчинки відповідно до цього розуміння. Критерієм моралі є мотив поведінки, який власне і визначає, є вчинок моральним чи ні. Г. Гегель визначав мораль як внутрішнє переконання людини, а моральність вважав найвищим ступенем розвитку об'єктивного духу.

З позиції моральності практичний розум розглядається не як щось суб'єктивне, а як розум, який історично реалізується в зовнішній і внутрішній дійсності. Цей принцип відображається у звичаях, традиціях, інституціях, тобто в життєвих формах, де він є загальнозначущим. Г. Гегель шукав підґрунтя для моральності у природно створених умовах, які відображались у сім'ї, суспільстві, державі. Завдяки цим трьом впливам людина споріднюється з моральним, яке перестає бути для неї зовнішнім примусом, вона бачить у ньому прояв своєї власної волі.



У наукових джерелах мораль традиційно розглядається як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок, які регулюють людську поведінку і є важливими складовими культури; спосіб нормативного регулювання дій людини в суспільстві; особлива форма суспільної свідомості; вид суспільних відносин (моральні відносини); об'єкт спеціального вивчення етики. Вона регулює відносини людей шляхом переконання: внутрішнього – через совість, а зовнішнього – через думку інших, суспільну думку. За висловом Г. Васяновича, мораль є не лише важливим чинником розвитку культури, а й способом оволодіння гуманним ставленням один до одного [1, с. 15].

Мораль (від лат. *moralis* – моральний, *moris* – звичай) – це сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співіснування і поведінки людей, їхніх відносин у процесі виробництва матеріальних і духовних цінностей. Вона визначає їхні обов'язки стосовно один одного, соціальних груп, верств, класів, суспільства, виконання яких базується на громадській думці. Походження моралі, її природа, структура й особливості закладені в етиці. Моральність уособлює міру самоконтролю людини, виступає показником того, наскільки людина відповідальна за свої вчинки.

Зауважимо, що мораль формується у практичній діяльності людських мас і виражає суспільну думку. Триєдність “етика – мораль – людина” є соціальним орієнтиром у становленні суспільства й особистості. Найвища суспільна й особистісна цінність моралі полягає в її загальнолюдяності, бо ідеал моралі підноситься над вузькокласовими, вузькопрофесійними інтересами. Людське сумління не може бути сумлінням різних верств населення. Воно єдине. А моральний рівень людини не може визначатися її професією, так само як національним походженням чи класовою приналежністю.

Отже, професійна мораль не може виступати як така, що протистоїть загальнолюдській моралі, є поряд із нею. Натомість вона є невід'ємною складовою моралі загальнолюдської, існує в її рамках і формується на її основі.

Вирішуючи питання про природу професійної моралі, необхідно виходити з принципу зв'язку моралі, практичної діяльності та знань з урахуванням ціннісного аспекту всієї проблеми. Через ставлення до об'єкта впливу реалізується ставлення до людини, оскільки ця паралель передбачає суспільну й особисту потреби. С. Рубінштейн вважав, що в самій дії людини має місце моральне ставлення, тобто якраз через дію проявляється моральність особистості. Загальні моральні уявлення формуються залежно від конкретних ситуацій у різних сферах діяльності. Особли-

вості професійних стосунків формують у свідомості особистості відповідні моральні уявлення, звички і переконання. Оскільки мораль виступає надзвичайно важливим елементом людської діяльності, то остання в усій її різноманітності та специфічності не може не накладати відбиток на специфіку моральної регуляції.

Професійну мораль характеризують як таку, що характеризує загальнолюдські моральні цінності (норми, принципи, поняття) у конкретних професіях. Її сутність полягає у відображенні особливостей професійних стосунків. Поєднання моральних якостей із професійними знаннями, навичками і досвідом створює своєрідну домінанту, яка реалізується під час виконання професійного обов'язку. Т. Чмут і Г. Чайка центральним поняттям професійної моралі вважають професійний обов'язок у поєднанні з відповідальністю. У моральних обов'язках, що регламентуються професійною етикою, відображається ставлення представника певної професії до об'єкта своєї праці, колег, партнерів, суспільства загалом.

Професійна мораль конкретизує загальні моральні норми й оцінки, які визначають ставлення людини до своїх професійних обов'язків. Слід зауважити, що на відміну від моральної, правова культура професійної групи – це рівень правової свідомості, притаманний спільноті людей, що професійно займається певною діяльністю, яка потребує фахової освіти і практичної підготовки.

Основи професійної етики як вчення про професійну мораль зафіксовані в моральних кодексах, що є сукупністю моральних норм і правил, які необхідно виконувати. Вони регламентують певний тип стосунків між людьми, що вважаються доцільними з точки зору виконання людиною професійних обов'язків. Професійна етика обґрунтовує необхідність саме таких моральних кодексів, тлумачить їх з урахуванням специфіки професії, її утилітарного і гуманістичного призначення. Моральні кодекси декларують моральні вимоги, вироблені раніше у сфері буденної свідомості, та охоплюють: загальнолюдські вимоги (чесність, правдивість); вимоги до фахової діяльності (професіоналізм, компетентність); вимоги, детерміновані конкретним видом професійної діяльності (збереження лікарської таємниці).

Професійну мораль не слід ототожнювати з мораллю корпоративною, котра, відображаючи відокремлені групові інтереси, створює особливі норми поведінки й оцінок вузького прошарку фахівців, які іноді протистоять нормам суспільної моралі та мають за своєю суттю антисоціальний характер. Трапляється, що з погляду суспільства ці норми корпоративної моралі виступають як явна аморальність, перевернуті норми моральності.

Сучасне суспільство характеризується існуванням численних професій, кожна з яких передбачає наявність певних норм і принципів поведінки у професійному середовищі, тобто професійну етику. Специфічні особливості професійної етики в конкретних видах професійної діяльності розглядалися у різних аспектах, а саме: педагогічному (Г. Васянович, С. Лаптенко, І. Чернокозов, В. Чернокозова), військовому (В. Вдов'юк), робітничому (О. Кривошеєва, М. Салтишев), психологічному (Д. Комісаренко, Е. Носенко), юридичному (О. В'юшин, В. Кукушин, В. Олейников), діяльності державного службовця (С. Дубенко, М. Нинюк) та ін.

За А. Солоніциною, професійна етика регулює взаємини людей у спілкуванні. В її основу покладені певні норми, вимоги і принципи. Останні тлумачаться як всезагальні суспільні уявлення, що дають можливість тим, хто на них спирається, правильно формувати свою поведінку та дії у професійній сфері [6, с. 12]. Принципи також дають конкретному працівникові в будь-якій організації концептуальну етичну платформу для прийняття рішення, виконання дій, побудови взаємин.

Деяко лапідарними, на нашу думку, є американські тлумачення терміна. Одне з них декларує професійну етику як сукупність норм і правил, що керують поведінкою членів професійної групи. На думку З. Зембінскі [11, с. 106], під професійною етикою певної групи слід розуміти “моральну доктрину, яка систематизує оцінки і моральні норми, пов’язані з виконанням певних професійних обов’язків, часом – формулює моральні норми, що наказуються до виконання представникам даної професії”.

М. Тофтул [7, с. 169] вважає професійну етику вченням про професійну мораль, змістом якого є відповідні моральні кодекси – необхідні до виконання моральні норми і правила, які визначають певний тип стосунків між людьми і вважаються оптимальними з точки зору виконання людиною своїх професійних обов’язків.

Часто професійну етику зводять до загальноприйнятих норм. Так, І. Лазарі-Павловска пропонує називати професійною етикою “задокументовані норми, що відповідають на запитання: як, виходячи із засад моралі, представники певної професії вчиняти можуть, а як – не можуть. Професійна етика постає інституціалізованими нормами (кодекси, присяги, обітниця) та нормами, сформульованими у вигляді індивідуальних пропозицій, розрізнених або складених у збірку постулатів” [9, с. 84].

Польський учений Г. Скоровскі вважає, що етос професії є моральністю практичної поведінки певної професійної групи в конкретному середовищі та повинен оцінюватись із погляду її власного бачення. Водночас професійна етика принципово відрізняється від етосу:

“Професійна етика має в собі не описовий – як у випадку етосу – а оцінювальний і нормативний підходи; а на практиці це означає, що вона займається з’ясуванням “як має бути” й “чому так має бути”. Тому можна сказати, що під професійною етикою слід розуміти спробу створення найважливіших етичних норм і директив для конкретної професії, а також їх фактичних мотивацій” [10, с. 106].

У дослідженні А. Сарапата [8, с. 5] термін “професійна етика” розглядається у значеннях: норм, що визначають, як представники певної професії повинні себе поводити; моральних засад представників певної професії та етичної оцінки їхньої поведінки. Норми професійної етики за своєю сутністю не відрізняються від загальноприйнятих норм поведінки в даному суспільстві – тих, які характеризують так звану “порядну людину”. Вони натомість є уточнюючою деталізацією очікуваної поведінки в особливих обставинах, котрі можуть з’явитися під час виконання професійних обов’язків.

Професійна етика як сукупність моральних принципів, пов’язаних із поведінкою людини у професійній сфері, вивчає особливості норм, принципів, понять загальнолюдських моральних цінностей, а професійна мораль конкретизує їх у певних професіях. Майбутні фахівці мають усвідомлювати відповідальність за свої вчинки, які морально оцінюються. Моральна оцінка професійної діяльності визначається за двома основними критеріями: 1) що об’єктивно дає професія для суспільного розвитку; 2) що суб’єктивно дає професія індивідові в сенсі етичного впливу на нього, оскільки різні професії мають неоднаковий моральний вплив на людей.

Професійна етика містить найважливіші положення професійної поведінки фахівця у процесі практичної діяльності. Вона є узагальненням отриманого досвіду, тому що етична обізнаність – необхідна складова кваліфікованої професійної практики кожного працівника.

Таким чином, формування особистості фахівця передбачає: оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки; розвиток почуттів; формування переконань, умінь і звичок поведінки, що будуть відповідати нормам професійно-етичної культури.

Бути кваліфікованим фахівцем – означає не лише відмінно засвоїти теоретичні знання та практичні навички, а й мати сформований відповідний світогляд, стрижнем якого має бути гуманізм, висока культура та духовність, уміння спілкуватися.

***Посилання:***

1. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика : навч.-метод. посібник / *Г. П. Васянович.* — Львів : Норма, 2005. — 344 с.

2. *Васянович Г. П.* Філософія : навч. пос. / *Г. П. Васянович.* — Львів : Норма, 2005. — 216 с.
3. Етичні норми і цінності : проблема обґрунтування / [Аболіна Т. Г., Єрмоленко А. М., Кисельова О. О., Малахов В. А.]. — К. : Інститут філософії і НАН України ім. Г. Сковороди, 1997. — 143 с.
4. *Кант И.* Критика практического разума : Сочинения в шести томах / И. Кант ; [под. общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана]. — М. : Мысль, 1965. — Т. 4. — Ч. 1. — 544 с.
5. *Платон.* Сочинения : в 3 т. ; пер. с древнегреч. ; [под. общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса]. — М. : Мысль, 1968—1972. — Т. 1. — 623 с.
6. *Солоницына А. А.* Профессиональная этика и этикет : учебн. / *А. А. Солоницына.* — Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. — 200 с.
7. *Тофтул М. Г.* Етика : навчальний посібник [Електронний ресурс] / *М. Г. Тофтул.* — К. : Видавничий центр “Академія”, 2005. — 416 с. — Режим доступу : [http://ebk.net.ua/Book/ethics/toftul\\_etika/index.htm](http://ebk.net.ua/Book/ethics/toftul_etika/index.htm).
8. *Etyka zawodowa / pod red. Adama Sarapaty.* — Warszawa : Książka i Wiedza, 1971. — 327 s.
9. *Lazari-Pawłowska I.* Etyka : pisma wybrane / *Ija Lazari-Pawłowska*, wyb., oprac. i red. nauk. *Pawła J. Smoczyńskiego.* — Wrocław : Zakł. Narodowy im. Ossolińskich, 1992. — 491 s.
10. *Skorowski H.* Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej s politycznej / *H. Skorowski.* — Warszawa : Wydawnictwo Salezjanskie, 1996. — 252 s.
11. *Ziembinski Z.* Podstawy nauki o moralności : Skrypt dla studentów prawa / *Z. Ziembinski.* — Poznań : Univ. in. A. Mickiewicza, 1981. — 132 s.

**References (transliterated and translated):**

1. *Vasianovych H. P.* Pedagogichna etyka : navch.-metod. posibnyk (Pedagogical ethics : Tutorial). Lviv, 2005. 344 p.
2. *Vasianovych H. P.* Filosofiia : navch. pos. Philosophy: teach. Ref. / GP Vasyanovych. - Lviv: Norma, 2005. - 216 p.
3. *Abolina T. H., Yermolenko A. M., Kyselova O. O., Malakhov V. A.* Etychni normy i tsinnosti : problema obhruntuvannia (Ethical standards and values : the problem of justification). Kyiv, 1997. 143 p.
4. *Kant I.* Kритика практического разума. Sochinenija v shesti tomah (Critique of practical reason. Works in six volumes); [Ed. by V. F. Asmus, A. V. Guliga, T. I. Oizerman]. M.oscow, 1965. — Vol. 4, Part 1. 544 p.
5. *Plato.* Sochinenija. V 3 t. : per. s drevnegrech. (Works. In 3 vvolumes : Trans. from Ancient Greek); [Ed. by A. F. Losev & V.F. Asmus]. Moscow, 1968-1972. — Vol. 1. 623 p.
6. *Solonicyna A. A.* Professional'naja jetika i jetiket : uchebn. (Professional ethics and etiquette : Textbook). Vladivostok, 2005. 200 p.
7. *Toftul M. H.* Etyka : navchalnyi posibnyk (Ethics : Tutorial). [Electronic resource]. Kyiv, 2005. 416 p. — Mode of access : [http://ebk.net.ua/Book/ethics/toftul\\_etika/index.htm](http://ebk.net.ua/Book/ethics/toftul_etika/index.htm).
8. *Etyka zawodowa* (Professional ethics). / Ed. by *Adam Sarapaty.* Warszawa, 1971. 327 p.
9. *Lazari-Pawłowska I.* Etyka : pisma wybrane (Ethics: selected writings). Wrocław, 1992. 491 p.
10. *Skorowski H.* Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej s politycznej (Social morality. Selected issues of social, economic and political ethics). Warszawa, 1996. 252 p.
11. *Ziembinski Z.* Podstawy nauki o moralności : Skrypt dla studentów prawa (Basics science of morality: Script for law students). Poznań, 1981. 132 p.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2014

**Ю. Колісник-Гуменюк**

**Формирование профессиональной этики будущих специалистов**

В статье рассматриваются психологические особенности и моральные качества специалиста, отражающиеся в его личностной позиции и в эффективности самореализации личности в процессе профессионального становления. Автор статьи делает вывод, что формирование личности специалиста предусматривает: овладение знаниями, нормами и правилами поведения; развитие чувств; формирования убеждений, умений и привычек поведения, соответствующих нормам профессионально-этической культуры. Быть квалифицированным специалистом – значит не только отлично усвоить теоретические знания и практические навыки, но и иметь сформированное соответствующее мировоззрение, стержнем которого должно быть гуманизм, высокая культура и духовность, умение общаться. Важное место в формировании личности специалиста автор отводит профессиональной морали и профессиональной этике, а также сочетанию нравственных качеств с профессиональными знаниями, навыками и опытом.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональная мораль, общение, мораль, культура.

**Yu. Kolisnyk-Humeniuk**

**Formation of Future Specialist's Professional Ethics**

The article deals with psychological peculiarities and moral qualities of specialist which are mirrored in his or her personal position and efficiency of self-realization of personality in the process of professional formation. The author concludes that the formation of the specialist's personality includes: acquisition of knowledge, norms and rules of conduct; the development of the senses; the formation of beliefs, skills and habits of behavior, keeping up standards of professional and ethical culture. Being a qualified person means not only to have great theoretical knowledge and practical skills, but also have a formed corresponding world outlook, the core of which should be humanism, high culture and spirituality, the ability to communicate. The author considers that professional morality and professional ethics, as well as a combination of moral qualities with professional knowledge, skills and experience play an important role in shaping the personality of the specialist.

**Key words:** training, professional morality, communication, ethics, culture.

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

УДК 378:01-339.138

*Вікторія Майковська*

### **ПОСЛУГИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ РЕГІОНАЛЬНОГО МАРКЕТИНГУ Й ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

Основні концептуальні параметри функціонування вищої освіти в умовах формування економіки знань полягають у поступовій уніфікації її внутрішньої структури, впровадженні високих освітніх стандартів і механізмів їх гарантування. У процесі поглиблення ринкових відносин розширюється коло суб'єктів, які беруть участь в управлінні та фінансуванні вищих навчальних закладів. Дедалі зростаюча інтеграція і глобалізація освітнього простору призводить до посилення їх підприємницьких функцій. Економіка знань спрямовує функціонування інституту вищої освіти на створення інтелектуального потенціалу як основи інноваційних перетворень в економіці. Так, наприклад, Т. Барро дослідив, що розширення процесу охоплення дітей середньою освітою на 1% призводить до 1-3% зростання ВВП на 1 особу. Один додатковий рік післяшкільної освіти всього населення дає 1% економічного зростання в рік [1, с. 13].

Заслуговують на увагу результати наукових пошуків Г. Бекера, Б. Вейсброта, Е. Денисона, Дж. М. Кейнса, А. Маршалла, В. Петті, Л. Хансена, Т. Шульца, присвячені проблемам підготовки якісного людського ресурсу, формування інтелектуального і кадрового потенціалу суспільства в цілому і окремих регіонів країни зокрема. Інтенсифікація досліджень у "ринковому" скеруванні, здійснена попередниками, сприяла досить швидкому поширенню погляду на навчально-виховний процес як на пропозицію освітніх послуг із формування людського капіталу.

Аналіз названих літературних джерел, вивчення вітчизняного педагогічного досвіду [2, с. 195] свідчать про те, що з розгортанням суспільних трансформацій у пострадянських країнах під потужним впливом

переходу від регульованої та планової економіки до вільної ринкової конкуренції сформувалися ліберально-законодавчі засади діяльності соціуму та зросла його зацікавленість механізмом входження системи вищої освіти в капіталістичну економіку. Вперше детально ця проблема розглядалась у виданій у Російській Федерації книзі В. Щетиніна “Економіка освіти” [6, с. 15]. Зазначимо, що у ході дослідження педагогічного досвіду зарубіжних учених з даної проблеми ми звернули увагу на деяку специфіку сучасної професійної підготовки молоді та розвитку її професійної компетентності. У Польщі, наприклад, основні реформи освіти доповнили структуру управління та фінансування децентралізованої моделі держави, в якій фінансування навчальних закладів та управління ними належать виключно до питань територіального самоврядування регіону. В даному випадку зміни мають на меті підвищення ефективності навчання та якості професійної підготовки і забезпечення майбутнім випускникам ВНЗ однаковості шансів на працевлаштування в умовах спільного європейського ринку праці на основі високого рівня професійної компетентності [2, с. 34].

Результати аналізу вказаних вище публікацій дають підставу стверджувати, що проблема, яка нами досліджується, не висвітлена належним чином вітчизняними дослідниками. Вона не розглядається у тому руслі, яке поєднує вищу освіту та маркетинг, що в кінцевому результаті забезпечує випускникові ВНЗ високий рівень професійної компетентності в умовах ринкової економіки. Таким чином, виникає суперечність між вимогами українського суспільства до регіонального розвитку та існуючим у країні підходом до професійної підготовки фахівців.

Метою даної публікації є аналіз теоретичних аспектів надання послуг вищої освіти в умовах формування економіки знань, а також розкриття сутності регіонального маркетингу як інструмента формування людського потенціалу.

У процесі дослідження даної проблеми нами встановлено, що система вищої освіти органічно пов'язана з соціально-економічною організацією суспільства. В умовах формування економіки знань погляд на її роль у суспільстві ґрунтується на теорії ринку освітніх послуг, а сама вона розглядається як джерело їх створення і надання. Послуги вищої освіти нині визначаються як сукупність тих знань, умінь і навичок, які кожна особа може отримати у межах формальної системи для безпосереднього задоволення власних потреб та опосередкованого задоволення державних і загальносуспільних потреб [4, с. 47]. Російський економіст В. Єрошин наголошує, що ринкові механізми зна-



чною мірою оптимізують розподіл ресурсів між виробниками освітніх послуг, тим самим сприяючи підвищенню ефективності використання коштів, які суспільство вкладає в освіту. В такому ракурсі освітні послуги є здійсненням педагогічної, виховної та наукової діяльності працівниками сфери вищої освіти з метою задоволення потреб окремих людей і всього суспільства в отриманні знань та інформації, засвоєнні певних навичок і вмінь [3, с. 59]. Важливе в цьому сенсі зауваження щодо сутності послуг можна знайти у Є. Песоцької: “Послуга корисна не як річ, а як певна діяльність” [4, с. 48].

Виділимо особливі характеристики освітньої послуги. Перше: вона невідчутна. Споживач має в розпорядженні знання, спираючись лише на власні суб’єктивні уявлення про предмет вивчення. Друге: послуга невід’ємна від ВНЗ – її виробника. Тому важливою складовою якості професійної підготовки є відповідний підбір науково-педагогічного персоналу. Третє: на відміну від товару, освітня послуга більшою мірою індивідуальна, і вкрай важко добитися постійності її якості. Відтак споживачеві може бути цікавим конкретний виконавець послуги, що ототожнюється в його свідомості з думками про вищий рівень наукової або професійної кваліфікації. Четверте: споживач послуги оплачує її ще до того, як дістане можливість повноцінно споживати й оцінити рівень задоволення своєї потреби. П’яте: в сучасному суспільстві освітня послуга надається одночасно індивідуально і колективно, а тому носить громадський характер і виступає у вигляді суспільного блага.

З погляду на вказане вище наголосимо, що наука за своєю глибиною природою є феноменом некомерційним, навіть якщо її плоди стають об’єктом комерційної діяльності. У ній закладено момент загальності знань, який проявляється через неможливість їх локалізації через економічні механізми та важелі. Далеко не кожне наукове відкриття може бути реалізоване у продукції чи послугах. Освіта, як і наука, теж є феноменом некомерційним, оскільки має властивості невизначеності. В освіті непередбачуваність результату зумовлюється її особливостями як складника науки і суб’єктивним характером дій науково-педагогічного персоналу. Потреба в кількості та якості задіяних у науці й освіті фахівців не може бути передбачуваною на початку процесу професійної підготовки та в його кінці, тому що ми маємо справу з проявом так званого “людського фактора”. Ринкові ж відносини націлені на конкретний продукт у реальному виконанні. Отже, в умовах формування економіки знань постає проблема переосмислен-

ня процесу охоплення громадян вищою освітою, що означає створення можливості ефективного загального доступу населення до освіти, яка, у свою чергу, ґрунтується на гармонійному розвитку особистості. Світовий досвід доводить, що загальною тенденцією розвитку країн світу є підвищення середнього рівня освіти їх мешканців: неодмінною умовою працевлаштування стала наявність повної загальної середньої та професійної освіти [1, с. 12].

Системі вищої освіти, створеній в Україні впродовж ХХ ст., притаманна добре поставлена й організована виховна функція та професійна орієнтація на формування кваліфікованих кадрів для потреб економіки, гіпертрофованої переважно в бік розвитку галузей важкої промисловості та військово-промислового комплексу. Проте матеріальний і науково-технічний прогрес суспільства нині виступають необхідною умовою становлення постіндустріального порядку, і достатньою умовою його формування є зміна ціннісних орієнтирів людини, яка призводить до формування в якості головного мотиву діяльності вдосконалення особистісного потенціалу. Вперше термін “постіндустріальне суспільство” використав Г. Канн наприкінці 60-х років ХХ ст., висловивши думку, що процес формування нового суспільства вносить зміни в саме ядро його соціальної структури, яка існувала до тих пір, та ініціює новий спосіб виробництва [8, с. 86]. Праця і капітал, характерні для індустріального суспільства, замінюються інформацією і знанням як головними цінностями. В умовах формування економіки знань створюється новий механізм їх безпосереднього застосування у виробничій і сервісній сферах, а увага фокусується на процесі безперервного навчання індивідуума, що забезпечує створення й удосконалення його особистісного потенціалу.

З погляду Б. Юдина, особистісний потенціал, що в сукупності виступає як людський потенціал, є узагальненою характеристикою можливостей здійснювати різні форми й види діяльності, якими володіє виділена за тими чи іншими критеріями (соціальними, культурними, професійними, демографічними, етнічними, територіальними) група людей або окрема країна, або сукупність країн [7, с. 1000]. Істотним є те, що людський потенціал визначається, з одного боку, властивостями і якостями суб’єкта (індивідуального чи колективного), а з іншого – тими зовнішніми умовами, в яких цей суб’єкт живе й діє. Процес навчання як фаза підготовки людського потенціалу визначається умовами матеріального виробництва. Освіта є не лише процесом навчання і його результатом, а й виступає як сукупність матеріальних

засобів, необхідних для досягнення суспільно важливих цілей. Саме тому в умовах економіки знань, що провокують безпрецедентне розширення вимог до працівника, система освіти потребує більших ресурсів для свого нормального функціонування.

Характерними рисами економіки знань є: бурхливий розвиток знань, що проявляють себе як безпосередня продуктивна сила; постійно зростаюча роль наукомісткого сектору; збільшення обсягів виробництва і збуту сучасних наукомістких технологій; процеси комп'ютеризації інформаційного простору економіки і всього суспільного життя; зростання капіталізації ринкової вартості компаній, які здійснюють “проривні” дослідження в галузях науки і техніки; капіталізація витрат на людину як один із державних пріоритетів розвитку науки і техніки; високі темпи оновлення основного капіталу в жет-тезабезпечувальних секторах матеріального виробництва й обслуговуючої інфраструктури; забезпечення рівних умов для кожного громадянина країни в можливості заробітку, отримання житла, доступу до інформаційного обслуговування тощо.

Передумовою формування економіки знань виступає вільна конкуренція, яка запускає внутрішні механізми саморозвитку. У вищій освіті конкуренція присутня на різних рівнях: між навчальними закладами, між викладацькими і науковими кадрами, між студентами. На сучасному етапі в Україні між вищими навчальними закладами вже сформовані конкурентні відносини, що спонукає до поліпшення якості професійної підготовки, підвищення кваліфікаційного рівня персоналу, оновлення матеріальної бази. Між студентами конкуренція має місце як при вступі до ВНЗ, так і у процесі навчання. Щодо професорсько-викладацького складу, то вільна конкуренція в сучасній українській вищій школі майже відсутня. Нам вбачається можливим існування таких шляхів її забезпечення: підвищення заробітної платні професорсько-викладацькому складу і прийняття законодавчо обґрунтованих управлінських рішень, спрямованих на посилення ступеня ротації кадрів, покращення рівня професійно-педагогічної діяльності, активізація участі в наукових дослідженнях. У цьому сенсі конкуренція виступає динамічним імпульсом розвитку альтернативних педагогічних концепцій, інтенсивної розробки та впровадження нових технологій професійної підготовки, формування інноваційних моделей вищих навчальних закладів, які можуть успішно функціонувати на ринку освітніх послуг.

Ринки, на яких державні монополісти-виробники замінені незалежними виробниками, що конкурують між собою, називають квазіринками. Вони дещо відрізняються від традиційних ринків із точки зору пропозиції та попиту: на квазіринках існує така ж конкуренція, як і на звичайних ринках, але мета задоволення попиту першочергово полягає не в отриманні прибутку [4, с. 278]. Ринок освітніх послуг саме є квазіринком, а за провідну мету на ньому економіка знань визначає формування людського потенціалу. Регулювання цього квазіринку передбачає наявність державного фінансування освітніх послуг як соціальних і підтримку конкуренції між незалежними закладами вищої освіти, що контролюється державою. Державне фінансування гарантоване законодавчо і має на меті забезпечення рівня якості освітніх послуг та надання споживачеві можливості набути у процесі професійного навчання того рівня компетенцій, який забезпечує конкурентоспроможність майбутнього фахівця на ринку праці. Вища освіта як суспільний інститут акумулює в собі та навколо себе інтелектуальні, культурні, наукові, комерційні, благодійні й інші ресурси, комплексне використання яких забезпечує відтворення людського потенціалу регіону і гарантує його подальший розвиток.

В умовах економіки знань як сучасна філософія управління територією виступає регіональний маркетинг. Одними з перших на пострадянському просторі поняття регіонального маркетингу в 1994 р. ввели А. Лавров і В. Сурін, визначивши його як елемент системи ринкових відносин, спроектований на мезорівень у межах економіко-географічного підходу [5, с. 16]. В. Бутов, В. Ігнатов, Н. Кетова під регіональним маркетингом розуміють нову ділову філософію підприємницької діяльності в регіоні, в основі якої – прагнення задовольнити потреби в товарах і послугах конкретних суб'єктів [5, с. 20]. Суб'єкти регіонального маркетингу локалізовані на конкретній території, проявляють на ній активність і основною метою своєї діяльності вважають успішний соціально-економічний розвиток території для комфортного на ній проживання і безпечного ведення комерційної та некомерційної діяльності [5, с. 26]. До таких відносять: територіальні органи влади й управління; комерційні структури ринку (підприємництво різних галузей економіки, органи транспорту, об'єкти дозвілля тощо); некомерційні організації (сферу освіти, виховання, охорони здоров'я, спорту тощо) і мешканців цієї території, у т. ч. відомих осіб – вихідців із неї [5, с. 27]. Відтак основним завданням регіонального маркетингу є підвищення привабливості території як комплексу ре-

курсів, що дозволяє за наявності конкуренції вигравати змагання з іншими територіями. У ринкових умовах регіональний маркетинг виконує специфічну соціально-етичну функцію, оскільки закладає основи формування економіки знань, виступаючи як інструмент формування людського потенціалу на конкретній території. Відповідно послуги вищої освіти стають предметом регіонального маркетингу.

Специфіка технології надання послуг вищої освіти зумовлюється особливостями організації навчального процесу в Україні та полягає в розмежуванні проміжного продукту, яким є послуги викладачів, і кінцевого продукту – сформованої відповідно до визначених державою вимог робочої сили. Навчальні заклади як продуценти послуг вищої освіти за своєю суттю є соціальним явищем, що характеризується двоїтим виявом своєї форми: з одного боку, вони продовжують залишатися виробничими організаціями, цільовою функцією яких держава визначила виробництво освітнього продукту, а з іншого – в умовах економіки знань вони забезпечують реалізацію очікувань суспільства у підвищенні якості життя, перетворюючись на фактор соціального і культурного розвитку регіонів. Сучасна українська молодь налаштована на пошук сенсу життя та свого місця в ньому, на утвердження себе в постіндустріальному суспільстві, що надає можливості ефективно використовувати її у вирішенні завдань соціально-економічного розвитку регіонів країни. Це дозволяє вищій освіті здійснювати функцію розвитку регіональних систем у цілому і національних традицій у їх межах зокрема та викликає необхідність урахування освітніх запитів різних соціокультурних груп населення, створюючи передумови для запровадження інструментів регіонального маркетингу.

Таким чином, надання послуг вищої освіти і забезпечення потреб споживачів цих послуг в умовах економіки знань передбачає реалізацію трьох функцій даного соціального інституту. Перша – масова підготовка кваліфікованих фахівців у формі передавання професійних знань, умінь і навичок відповідно до вимог державних стандартів. Друга – створення когорти високоосвічених особистостей, які, досягнувши “критичної маси”, перетворюються на національний ресурс і згодом візьмуть на себе місію прийняття стратегічних рішень у різних галузях економіки регіонів держави. Третя – урахування потреб сучасного суспільства і неперервне відтворення умов для саморозвитку та формування особистісного потенціалу, що в сукупності виступає як людський потенціал.

Проведений аналіз свідчить, що питанню надання послуг вищої освіти як інструменту формування людського потенціалу приділяється недостатньо уваги, оскільки процес професійного навчання не лише пов'язаний із підготовкою індивіда до певного виду діяльності, а й впливає на його соціальний статус. Отже, на даному етапі розвитку найважливішою соціально-економічною функцією вищої освіти, безумовно, є формування інтелектуального і кадрового потенціалу суспільства, бо значення такого фактора, як якість людських ресурсів, в умовах економіки знань зростає багаторазово. Враховуючи результати дослідження, вважаємо, що вища освіта як соціальний інститут забезпечує відтворення людського потенціалу регіону і гарантує його подальший розвиток, а тому послуги вищої освіти є предметом регіонального маркетингу. Оскільки в публікації неможливо розкрити всі аспекти висвітлюваної науково-педагогічної проблеми, подальші наукові пошуки пов'язуються нами з розкриттям сутності погляду на послуги вищої освіти і професійну підготовку як впливові важелі, якими держава може користуватися для підвищення власної конкурентоспроможності.

**Посилання:**

1. Барро Р. Экономический рост в сопоставлении различных стран / Барро Р. ; пер. с англ. — М. : МИНХ, 1991. — 36 с.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетингологів професійної компетенції : [монографія] / М. В. Вачевський. — К. : ВД “Професіонал”, 2005. — 364 с.
3. Ерошин В. И. Финансово-экономические отношения в образовании / В. И. Ерошин // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 59.
4. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань : [монографія] / Каленюк І. С., Куклін О. В. — К. : Знання, 2012. — 343 с. — (Сучасна наука).
5. Сачук Т. В. Территориальный маркетинг / Т. В. Сачук. — С.-Пб. : Питер, 2009. — 368 с. — (Серия “Учебное пособие”).
6. Щетинин В. П. Экономика образования / Щетинин В. П., Хроменков Н. А., Рябушкин Б. С. — М., 1995. — 168 с.
7. Юдин Б. Г. Человеческий потенциал // Глобалистика : междунар. междисципли. энциклоп. словарь / [гл. ред. Мазур И. И., Чумаков А. Н.]. — М. ; С.-Пб. ; Н.-Й. : ИЦ “ЕЛИМА” ИД : “Питер”, 2006. — С. 1000.
8. Kahn H. The Year 2000. A Framework for Speculation on the Next 33 Years / H. Kahn, A. Wiener. — L., 1967. — 186 p.

**References (transliterated and translated):**

1. Barro R. Ekonomicheskiy rost v sopostavlenii razlichnyh stran (The Economic growth by comparison of different countries). Moscow, 1991, 36 p.
2. Vachevskyy M. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh marketologiv profesiinoi kompetentsii (Theoretical and methodological grounds of the formation the future marketologist's professional competences). Kyiv, 2005, 364 p.

3. *Eroshin V. I.* Finansovo-ekonomicheskie otnosheniya v obrazovanii (Financial and economic relations in education). Moscow, 1999, 59 p.
4. *Kaleniuk I. S.* Rozvytok vysshoi osvity ta ekonomika znan (The higher education development and the economy of knowledge). Kyiv, 2012, 343 p.
5. *Sachuk T. V.* Territorialnyi marketing (Territorial marketing). St-Peterburg, 2009, 368 p.
6. *Schetinin V. P.* Ekonomika obrazovaniya (Economics of education). Moscow, 1995, 168 p.
7. *Yudin B. G.* Chelovecheskii potentsial // Globalistika: mezhdunarodnyi mezhdistsiplinarnyi entsiklopedicheskii slovar (Human potential // Globalistics: intern. interdisciplin. encyclop. dictionary). Moscow ; St-Peterburg, 2006, 1160 p. – P. 1000.
8. *Kahn H.* The Year 2000. A Framework for Speculation on the Next 33 Years. London, 1967, 186 p.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2014

***V. Майковская***

### **Услуги высшего образования как предмет регионального маркетинга и инструмент формирования человеческого потенциала**

В статье раскрыт взгляд на услуги высшего образования как предмет регионального маркетинга. Установлено, что в условиях формирования экономики знаний роль высшего образования в обществе объясняется с позиций теории рынка образовательных услуг. Обосновано понятие услуг высшего образования как совокупности знаний, умений и навыков для обеспечения интересов частных лиц, государства и общества. Определена сущность образовательных услуг как одновременной педагогической, воспитательной и научной деятельности с целью удовлетворения потребности в получении знаний и информации. Рассмотрены особенные характеристики образовательных услуг. Проведен анализ результатов научных поисков отечественных и зарубежных авторов по проблеме подготовки качественного человеческого ресурса и формирования интеллектуального и кадрового потенциала регионов страны. Исследовано содержание понятия личностного и человеческого потенциала. Выявлено значение человеческого потенциала в качестве фактора формирования экономики знаний. Указано на противоречие между требованиями украинского общества к региональному развитию и существующим в стране подходом к профессиональной подготовке. Предложено использование регионального маркетинга как инструмента формирования человеческого потенциала.

**Ключевые слова:** услуги высшего образования, профессиональная подготовка, личностный потенциал, человеческий потенциал, постиндустриальное общество, экономика знаний, региональный маркетинг.

***V. Maykovska***

### **Higher Educational Services as a Subject of Regional Marketing and the Tool of the Forming of Human Potential**

The article describes services of higher education as a subject of regional marketing. It was established that in the context of the economy of knowledge the opinion about the role of higher education in society is based on the theory of the education market. The idea of higher educational services as a set of knowledge and skills to meet the interests of the individual, the state and society was substantiated. The essence of educational services was defined as at the same time the complex of pedagogical, educational and research activities to meet the needs in knowledge and information. The special characteristics of educational

services were considered. The analysis of the results of scientific research of the training the quality human resources and the formation of the intellectual and personnel potential of the country by national and foreign authors was made. The content of the concept of personal and human potential was researched. The importance of human potential as a factor of formation of the economy of knowledge was defined. It was noticed the contradiction between the requirements of Ukrainian society to the country's regional development and the existing approach to the professional training in the country. The article proposes to use the regional marketing as a tool for the forming of human potential.

**Key words:** services of higher education, professional training, personal potential, human potential, post-industrial society, the economy of knowledge, regional marketing.

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



---

---

## НАУКОВЕ ЖИТТЯ

---

---

### ВІТАЄМО З ЮВІЛЕЄМ!



### **ВЕЛЬМИШАНОВНА НЕЛЛЮ ГРИГОРІВНО!**

Два найбільш ємні слова виокремлюються так звично й характерно для Вас упродовж багатьох років – Людина і Світло. Ви утвердили себе Людиною – життєдайною, динамічно-активною, працьовитою, неординарно-творчою, далекоглядною і водночас справедливою, толерантною, совісною і вимогливою, з якою завжди хочеться бути разом.

Академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, Ви дбаєте про нас, опікуєтеся нами, як організатор і науковець розв'язуєте незліченне коло питань через призму особистісних і загальнодержавних вимірів.

Вам притаманне чуття інноваційності, випереджувальності, прозорливості у виокремленні найсуттєвішого в надскладних, нерідко не прогнозованих ситуаціях і подіях сучасності. Ваша дієва душа не знає спокою, і Ви все з новою і новою силою беретеся за подолання перепон, які так часто з'являються на професійно-технічній ниві.

Прогностичне вміння побачити й усвідомити “Світ у краплі води”, неперевершена здатність перейти від часткового, одиничного на рівень глобального теоретико-методологічного узагальнення – без перебільшення одна з найприкметніших рис Вашого таланту.

Закохана у життя добрих, порядних людей, Ви сама випромінюєте душевно-духовне Світло, даруєте його людям, і воно знову повертається до Вас. Дай Боже перебувати Вам у доброму здоров’ї та зустрічати нові ювілеї. Дай Боже ще довгий час плідно працювати разом, утверджуючи себе і колектив, яким Ви так уміло і натхненно керуєте.

*Григорій Васянович,  
Світлана Вдович*

**ЛЬВІВСЬКОМУ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОМУ ЦЕНТРУ  
ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ  
НАПН УКРАЇНИ – 20 РОКІВ**

Львівському науково-практичному центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України виповнилося 20 років. З огляду на історичний розвиток це вкрай мало. З огляду на розвиток людини – це юнацький вік, і Центр є по-юнацьки сильним, незважаючи на ті надзвичайно складні проблеми, які переживає наше суспільство, а також освіта і наука. Зробимо короткий історичний екскурс у становлення Центру та окреслимо перспективи його розвитку.

Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України (надалі – Центр) є правонаступником Львівського науково-практичного центру (наукової установи, яка діяла у складі Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України), створеного Постановою Президії АПН України 24 листопада 1993 р. До складу Інституту педагогіки і психології професійної освіти увійшли тоді шість наукових лабораторій, у тому числі дві з м. Львова: заснована в 1989 р. лабораторія профтехпедагогіки, якою завідував кандидат педагогічних наук В. Жук, і заснована в 1990 р. лабораторія проблем національної освіти (згодом – гуманізації професійної освіти), якою керувала кандидат філософських наук Г. Дегтярьова. Обидві ці лабораторії діяли до 1994 р. у складі Науково-дослідного інституту педагогіки України. Згодом до Інституту педагогіки і психології професійної освіти увійшло дванадцять відділів, із них чотири – у м. Львові.

Львівський науково-практичний центр створений Постановою Президії № 1-7/5-39 АПН України від 25 травня 1994 р. і рішенням вченої ради Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України від 16 червня 1994 р. (протокол № 6) як підрозділ Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України з метою здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на вирішення актуальних теоретичних і методичних проблем педагогіки і психології професійної, зокрема професійно-технічної освіти.

Необхідність створення цієї установи була задекларована в Обласній програмі “Освіта” (Львівщина XXI століття) та на Міжнародній науко-

во-практичній конференції “Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи”, яка проходила в м. Львові 11-14 травня 1994 р., оскільки відчувався гострий дефіцит наукових досліджень із проблем професійної педагогіки в Західному регіоні України, що позначалося на якості вищої та професійно-технічної освіти.

29 червня 1994 р. наказом керівника Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України І. Зязюна директором Львівського науково-практичного центру був призначений кандидат економічних наук Я. Камінецький.

28 липня 1994 р. зареєстровано Статут Центру, який прийняли загальні збори співробітників і затвердив директор Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України Іван Андрійович Зязюн. Отже, Львівський науково-практичний центр почав діяти на правах самостійного підрозділу, підпорядкованого Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Центр розмістився у триповерховій будівлі на вул. М. Кривоноса, 10 у старовинній частині Львова в районі славетного Високого Замку, яка з листопада 1998 р. за згодою Міністерства освіти, Академії педагогічних наук, погодженням Міністерства економіки, Міністерства фінансів і Фонду державного майна України передана на його баланс.

На початку діяльності в Центрі діяли три наукові лабораторії: гуманізації професійної освіти; загальноосвітньої підготовки в закладах профтехосвіти; профтехпедагогіки. У них працювало 29 наукових співробітників, у тому числі два доктори і 15 кандидатів наук. До свого п'ятиріччя Центр підійшов зі структурою, що складалась із чотирьох лабораторій: гуманізації професійної освіти; інтеграції та диференціації у професійній освіті; профтехпедагогіки; ступеневої професійної освіти. У них працювали 32 наукові співробітники, у т. ч. три доктори і 18 кандидатів наук.

У 2001 р. Львівський науково-практичний центр повністю перейшов на дослідження науково-педагогічних проблем професійно-технічної освіти.

Згідно з постановою Президії АПН України від 17 листопада 2005 р. (протокол № 1-7/13-23) Центр підпорядковувався безпосередньо Академії педагогічних наук України і став самостійною бюджетною установою – Львівським науково-практичним центром професійно-технічної освіти АПН України. Його наукову діяльність спрямовувало і контролювало Відділення професійної освіти і освіти дорослих АПН України.

Згідно з новою редакцією Статуту Львівського НПЦ ПТО, затвердженого Президією АПН України 26 січня 2006 р. (протокол № 1-7/1-19), Центр отримав права юридичної особи, а саме: самостійний баланс, рахунки в органах держказначейства, круглу печатку із зображенням Державного герба України, штампи, бланки, посвідчення, дипломи, емблеми, символіку й інші реквізити. У 2004 р. Центр пройшов державну реєстрацію як наукова установа, що підтримується державою (свідоцтво НД № 00535). У грудні 2006 р. Львівський науково-практичний центр перереєстрований як наукова установа, що підтримується державою (свідоцтво НД № 00779). Зміна назви Центру та підпорядкування його безпосередньо АПН України стали важливою подією в житті колективу.

Указом Президента України від 24 лютого 2010 р. № 259/2010 Академії педагогічних наук України надано статус національної. З 6 лютого 2013 р. Центр увійшов до складу Інституту професійно-технічної освіти України, який очолює доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Валентина Олександрівна Радкевич (Постанова Президії НАПН України № 1–7/3–80 від 21.02.2013 р.; Наказ директора ПТО НАПН України № 8–ОД від 05.02.2014 р.). У Центрі нині працює 41 працівник, у т. ч. 29 наукових співробітників (серед них один член-кореспондент АПН України, п'ять докторів і 19 кандидатів наук).

Впродовж своєї діяльності Львівський науково-практичний центр очолювали: кандидат економічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України Ярослав Григорович Камінецький (1994 – 1996 рр.; 2005 – 2013 рр.); доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Петро Іванович Сікорський (1996 – 2000 рр.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Ярослав Михайлович Кміт (2000 – 2005 рр.); доктор педагогічних наук, професор Григорій Петрович Васянович (лютий 2013 р. – дотепер).

Секретарями вченої ради Центру працювали: кандидат педагогічних наук, доцент Ніна Болеславівна Лозинська (1994 – 1996 рр.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Марія Михайлівна Барна (1996 – 2000 рр.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Світлана Михайлівна Вдович (2000 – 2002 рр.; 2013 – дотепер); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Андрій Вікторович Литвин (2002 – 2007 рр.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Лідія Василівна Сліпчишин (2008 – 2012 рр.); кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Тетяна Дмитрівна Якимович (2012 – 2013 рр.).

Колегіальне керівництво центром здійснює вчена рада. Голова вченої ради – доктор педагогічних наук, професор Г. Васянович, секретар вченої ради Центру – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник С. Вдович.

Нині у Львівському науково-практичному центрі Інституту професійно-технічної освіти НАПН України працює 5 відділів:

*Відділ гуманітарної освіти* (завідувач – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник В. Онищенко) утворений у червні 2000 р. під час реорганізації структурних підрозділів Львівського науково-практичного центру ІПППО АПН України.

Його витоки сягають 1990 р., коли під керівництвом кандидата філософських наук, старшого наукового співробітника Г. Дегтярьової було створено лабораторію проблем національної школи, яку з 1994 р. названо лабораторією гуманізації професійної освіти. Сьогодні у відділі працює шість наукових співробітників, серед них один доктор і п'ять кандидатів наук. З 2001 до 2008 року при відділі працювала лабораторія практичної психології на громадських засадах, діяльність якої була спрямована на впровадження практичної психологічної служби в професійно-технічну освіту. На основі цієї лабораторії у 2009 р. було створено як окремий підрозділ Центру відділ практичної психології.

*Відділ професійно-практичної підготовки* (завідувач – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник А. Литвин) утворений 12 лютого 2007 р. на основі відділу загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, а до того – лабораторії ступеневої професійної освіти. Витоки відділу сягають 1989 року, коли було створено лабораторію профтехпедагогіки. З 1994 року частина науковців відділу працювала у складі лабораторії загальноосвітніх дисциплін у закладах профтехосвіти, а з 1997 р. – в лабораторії інтеграції та диференціації у професійній освіті. У свій час завідувачами були: доктор технічних наук, професор Я. Ханик, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Ю. Жидецький, доктор педагогічних наук, професор Г. Васянович, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник І. Козловська, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Я. Собко.

*Відділ природничо-математичних дисциплін* (завідувач – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник В. Робак) утворений у структурі Львівського науково-практичного центру 14 червня 2000 року згідно з наказом № 29а по Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України та відповідно до постанови Президії

АПН України. Першим завідувачем відділу був призначений кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Я. Кміт. Із вересня 2000 року до липня 2002 року завідувачем відділу був кандидат фізико-математичних наук, доцент Р. Мокрик. Нині у відділі працює п'ять наукових співробітників, із них два доктори, три кандидати наук.

*Відділ економіки в системі професійно-технічної освіти* (завідувач – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник М. Копельчак). З 2000 р. до 2014 р. відділ називався “Відділ управління в системі професійно-технічної освіти”. Цей відділ у 2000 р. відповідно до наказу Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України № 71 від 30 березня та постанови Президії АПН України № 1-7/3-37 від 13 березня 2000 р. До листопада 2005 року обов'язки завідувача відділу виконував член-кореспондент АПН України, кандидат економічних наук, провідний науковий співробітник Я. Камінецький. Дослідження відділу беруть свій початок від лабораторії профтехпедагогіки Інституту педагогіки УРСР, яку очолив у м. Львові в 1989 р. кандидат педагогічних наук В. Жук. Створення відділу було зумовлене потребами професійно-технічної освіти, її реформуванням, яке на практиці часто проводилося без належного наукового обґрунтування та в супереч логічній доцільності, що сповільнює процес адаптації галузі до нових економічних умов, позначається на діяльності професійно-технічних навчальних закладів і якості підготовки кваліфікованих кадрів. При відділі на громадських засадах працювала лабораторія моніторингу регіональної підготовки кадрів та їх соціального захисту (керівник – М. Копельчак).

*Відділ практичної психології* (завідувач – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Л. Руденко) утворений у березні 2009 р. під час реорганізації структурних підрозділів Львівського науково-практичного центру ПТО АПН України на базі лабораторії практичної психології на громадських засадах, яка розпочала свою діяльність у 2001 р. при відділі гуманітарної освіти.

З 2002 р. при Центрі здійснюється підвищення кваліфікації педагогічних і керівних працівників професійно-технічних і вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації (діюча ліцензія АД №073469 від 31.01.2013 р., видана Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України). Організовує підвищення кваліфікації кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник М. Копельчак. На сьогодні близько 9000 працівників професійно-технічної освіти підвищили свою кваліфікацію при ЛНПЦ ПТО НАПН України. Нині ЛНПЦ

ІТТО НАПН України має ліцензію на підвищення кваліфікації 1500 осіб, які працюють у ПТНЗ.

У вересні 2007 р. у Львівському науково-практичному центрі професійно-технічної освіти НАПН України було відкрито аспірантуру зі спеціальності 13.00.04. – “Теорія і методика професійної освіти” (Наказ МОН № 157 від 27 лютого 2007 р.). За це час аспірантуру закінчили: 10 аспірантів, які навчалися за державним замовленням, з них 9 – денна форма, 1 – заочна форма навчання; 6 аспірантів, які навчалися за кошти фізичних і юридичних осіб, заочна форма навчання.

З 10 випускників, які навчалися за державним замовленням, 5 успішно захистили дисертації; 4 пройшли попередні захисти і подали документи до спецради. З 6 випускників, що навчалися за кошти фізичних і юридичних осіб, 1 пройшов попередній захист дисертації і подав документи до спецради.

Співробітниками Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України з часу його створення досліджувалися індивідуальні (17) та колективні (24) теми, які спрямовувалися на комплексне методичне забезпечення загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ; інтеграцію та диференціацію знань із загальноосвітніх і спеціальних предметів в учнів ПТНЗ; теоретичні та методичні основи екологічної освіти і виховання у ПТНЗ; теоретико-методологічні основи екологічної освіти і виховання у ПТНЗ; теоретико-методологічні основи виховання учнів у ПТНЗ; організаційно-педагогічні та методичні основи багаторівневої підготовки робітників; науково-теоретичне та методичне забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх фахівців; дидактичні засади культурологічної підготовки спеціаліста; педагогічне забезпечення змісту профільних дисциплін у системі ПТНЗ; організаційно-педагогічні основи управління підготовкою кваліфікованих робітничих кадрів і умовах ринку; теоретичні та методичні засади вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ та ін.

У 2013 р. співробітники Центру розпочали роботу над новими колективними темами:

1. “Формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників в умовах техніко-технологічних змін” (РК № 0113U001274; науковий керівник – директор ЛНПЦ ІТТО НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Г. Васянович), мета якої полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних основ формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників в умовах техніко-технологічних змін та шляхів удосконалення професійної освіти учнів ПТНЗ у процесі гумані-



тарної підготовки, а також створенні й апробації відповідного науково-методичного забезпечення.

2. “Професійне спрямування змісту природничо-математичної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів” (РК № 0113U001273; науковий керівник – завідувач відділу природничо-математичних дисциплін, кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник В. Робак), мета якої полягає в обґрунтуванні психолого-педагогічних основ професійно спрямованої природничо-математичної підготовки кваліфікованих робітників і визначенні шляхів підвищення її якості у ПТНЗ різних профілів, а також у створенні відповідного науково-методичного забезпечення.

3. “Модернізація науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців народних художніх промислів” (РК № 0113U001272; науковий керівник – завідувач відділу професійно-практичної підготовки, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник А. Литвин), мета якої полягає в модернізації науково-методичного забезпечення (інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів, педагогічні засади розвитку творчості майбутніх фахівців народних художніх промислів, педагогічні основи формування змісту професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів, інформаційно-комунікаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю) професійної підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів, спрямованого на підвищення якості освіти та рівня професійної компетентності випускників ПТНЗ.

4. “Економічні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти” (РК № 0113U001271; науковий керівник – завідувач відділу економіки професійно-технічної освіти, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник М. Копельчак), мета якої полягає в теоретичному обґрунтуванні й розробленні економічних чинників якісної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, а також створенні відповідного науково-методичного забезпечення.

З 1997 р. у Центрі започаткована видавнича діяльність. На його базі видається фаховий журнал “Педагогіка та психологія професійної освіти” (головний редактор, академік Н. Ничкало), який виходить у світ один раз на 2 місяці. Засновниками журналу є Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та Національний університет “Львівська політехніка”. Основною проблематикою журна-

лу є: дидактика, методика і технологія навчання; психологія особистості та колективу; історія професійної освіти; зарубіжний досвід та ін.

За період з 1994 р. по сьогодні У Львівському науково-практичному центрі було опубліковано: 56 монографій, з яких 21 колективна, 34 підручники, 143 посібники, з яких 79 навчальних, 48 навчально-методичних та 16 методичних, 132 методичні рекомендації, 98 навчальних програм, 18 словників, 1424 статті, з них 75 у міжнародних виданнях, 651 матеріалів і тез конференцій, інші види наукової продукції склали 144 одиниці.

Перспективними напрямками роботи Центру є:

1. Підвищення якості досліджень всіма науковцями Центру шляхом організації та проведення експериментальної роботи, а також зростання науково-професійної компетентності, мобільності співробітників;

2. Посилення зв'язку теорії та практики, неухильне поєднання фундаментальних і прикладних досліджень.

3. Активне впровадження результатів досліджень у навчально-виховний процес ПТНЗ.

4. Створення банку електронних підручників, навчальних посібників.

5. Акцентування уваги на вдосконаленні системи міжнародних зв'язків, інтернаціоналізації НДР.

6. Покращення матеріально-технічної бази Центру, створення належних умов праці співробітників.

7. Залучення до редколегії журналу "Педагогіка і психологія професійної освіти" зарубіжних науковців та проведення роботи щодо включення журналу до науко-метричних баз даних.

8. Посилення співробітниками Центру професійно-орієнтаційної роботи серед майбутніх учнів ПТНЗ/

Колектив Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України докладає усіх зусиль із тим, щоб якісно і вчасно виконати ті завдання, які є актуальними для науки, освіти і всього суспільства.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014

---

---

## НАШІ АВТОРИ

---

---

**Будник Олена Богданівна** – старший науковий співробітник відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Васянович Григорій Петрович** – директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Вдович Світлана Михайлівна** – вчений секретар Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Вінтюк Юрій Володимирович** – доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат психологічних наук

**Греб Марія Михайлівна** – доцент кафедри філологічних дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, кандидат філологічних наук

**Дегтярєва Ганна Семенівна** – провідний науковий співробітник відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

**Зарічанська Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського

**Коваль Ігор Святославович** – старший психолог сектора психологічного забезпечення Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

**Колісник-Гуменюк Юлія Ігорівна** – старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Копитко Андрій Дмитрович** – доцент кафедри філософії і політології Львівського національного аграрного університету, кандидат історичних наук, доцент

**Лазарева Марина Леонідівна** – старший викладач кафедри філософії та політології Львівського національного аграрного університету, кандидат філософських наук

**Литвин Андрій Вікторович** – завідувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Майковська Вікторія Ігорівна** – старший викладач кафедри маркетингу Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, кандидат педагогічних наук

**Марлова Аліна Сергіївна** – доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова, кандидат педагогічних наук

**Матійків Ірина Миколаївна** – старший науковий співробітник відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Мисак Наталія Федорівна** – доцент кафедри філософії і політології Львівського національного аграрного університету, кандидат історичних наук, доцент

**Михнюк Марія Іванівна** – докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук

**Наконечний Роман Андрійович** – завідувач кафедри філософії і політології Львівського національного аграрного університету, кандидат філософських наук, доцент

**Онищенко Василь Денисович** – завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

**Парфанович Іванна Іванівна** – доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Терно-

пільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор педагогічних наук, доцент

**Руденко Лариса Анатоліївна** – завідувач відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Сікорський Петро Іванович** – провідний науковий співробітник відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Сліпчишин Лідія Василівна** – старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Ткаченко Михайло В'ячеславович** – аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Філоненко Мирослава Мирославівна** – доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, кандидат психологічних наук

### Пам'ятка авторові

- ❖ Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел і коректне посилання на них.
- ❖ У статті повинні бути присутні такі необхідні елементи: постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження; висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.
- ❖ Відповідно до вимог АК України до фахових наукових видань електронна версія журналу буде розміщена на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Надсилання статті до редакції передбачає згоду автора на розміщення її в мережі Інтернет.
- ❖ Структура статті:
  - УДК;
  - прізвище та ім'я автора;
  - назва статті;
  - текст статті;
  - список використаних джерел;
  - анотація російською й англійською мовами у такій послідовності: ім'я та прізвище автора, назва статті, текст анотації (обсягом до від 100 до 250 слів), ключові слова.
  - транслітерація і переклад англійською мовою використаних джерел.
- ❖ Обсяг статті – 9-12 сторінок комп'ютерного набору.
- ❖ Текст статті набирається українською мовою на сторінці формату А4 кеглем 14 через 1,5 інтервали з дотриманням розмірів полів: верхнього, нижнього і лівого – 30 мм, правого – 10 мм (29 рядків, 60-65 знаків у рядку). Не допускається набір будь-якої частини тексту меншим інтервалом.
- ❖ У тексті статті посилання на використані джерела подаються у квадратних дужках, зазначається порядковий номер і сторінка цитованого джерела.
- ❖ Список використаних джерел складається в алфавітному порядку за вимогами Держстандарту.
- ❖ Сторінки статті нумеруються за порядком, без пропусків і буквених позначень. Автор несе особисту відповідальність за достовірність вказаних у статті дат, цитат, фактичних даних, бібліографії тощо.
- ❖ Ілюстрації та таблиці входять до загального обсягу статті. Загальна кількість ілюстративного матеріалу – таблиць, схем, малюнків – у статті не повинна перевищувати п'яти. Таблиці виконуються згідно з вимогами Держстандарту і розміщуються в тексті статті.
- ❖ На електронну адресу редакції (ppro2003@ukr.net) необхідно надіслати файл із текстом статті в редакторі Microsoft Word, шрифт – Times New Roman, розмір шрифту – 14, міжрядковий інтервал – 1,5. Схеми та діаграми виконуються в редакторі Word.
- ❖ До статті додаються такі супроводжувальні документи:
  - рецензія доктора або кандидата педагогічних чи психологічних наук відповідно до напрямку статті;
  - повідомлення про автора (прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце роботи (повна назва навчального закладу, установи), науковий ступінь, вчене звання, поштова адреса з індексом, службовий і домашній телефони) та кількість замовлених примірників журналу.
- ❖ Редколегія журналу залишає за собою право подавати рукописи на зовнішнє рецензування.
- ❖ Редакція зобов'язується кожному автору надіслати один примірник журналу.

**Для нотаток**

Наукове видання

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

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Науково-методичний журнал**

Коректура: С. Вдович

Комп'ютерна верстка, технічне редагування: С. Вдович, М. Голяк

Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 10.11.2014 р.  
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 13,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром  
Видавництва Національного університету  
“Львівська політехніка”  
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000