
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

***ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ***

Науково-методичний журнал

№ 1

травень – липень

У номері:

- * Дидактика, методика
і технології навчання*
- * Психопедагогіка безпеки людини*
- * Психологія*
- * Проблеми виховання*
- * Історія професійної освіти*
- * Наукове життя*

м. Львів

2017 р.

<p>Засновники: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності</p> <p>Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України</p> <p>Видається один раз на три місяці з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво КВ № 22729-12629 ПР від 30.05.2017 р.</p> <p>Адреса редакції: 79000, м. Львів, вул. Клепарівська, 35. e-mail: rpro2003@ukr.net</p> <p>Телефони: Головний редактор – (032) 233-40-41. Відповідальний секретар – (067) 969-71-13.</p>	<p>Головний редактор – М. М. Козяр</p> <p>Редакційна колегія: О. В. Аніщенко, Г. П. Васянович, С. М. Вдович (відп. секретар), Н. І. Жигайло, Я. Зімни, М. С. Коваль, О. А. Кривопишина, А. Д. Кузик, О. А. Куций, А. В. Литвин, Л. Б. Лук'янова, В. О. Моляко, Л. Ю. Москальова, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, О. М. Отич, Е. О. Помиткін, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, В. В. Рибалка, Л. А. Руденко, М. В. Савчин, П. І. Сікорський, Р. І. Сірко, В. І. Слободяник, Л. О. Хомич, Б. І. Шуневич.</p> <p>Переклад англійською мовою: О. В. Дубовик</p>
---	--

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Л. А. Руденко,
доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло,
доктор психологічних наук, професор О. А. Кривопишина.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Львівського державного університету безпеки життєдіяльності від 8 червня 2017 р., протокол № 10.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. — 2017. — № 1. — 188 с.

УДК 37

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

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Бахтійор Ідрісов

Методологічні проблеми системної підготовки студентів –
майбутніх педагогів у контексті компетентнісного навчання 7

Олександр Пономарьов, Максим Черемський

Толерантність освітнього простору 17

Лариса Руденко

Формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій:
гносеологічний аспект 27

Владислав Ткаченко

Особистісно орієнтоване навчання майбутніх менеджерів основам
масових комунікацій у процесі викладання дисципліни «Соціологія» 37

Руслана Слухенська

Творчий потенціал особистості студента вищого медичного
навчального закладу та фактори його активізації у процесі
професійної підготовки 47

Лариса Покудіна

Використання потенціалу міждисциплінарної інтеграції
у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх
фахівців фінансово-економічної сфери 56

Наталія Тарасенко

Еспериментальна перевірка педагогічних умов формування
безпечного освітнього середовища ВВНЗ 64

Юрій Вінтюк

Критерії сформованості професійної компетентності
майбутніх психологів 74

ПСИХОПЕДАГОГІКА БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ

Михайло Козяр, Андрій Литвин

Теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного
захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях 85

Оксана Повстин

Підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності як педагогічна проблема 99

Юлія Ненько

Система підготовки професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС України до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту 109

ПСИХОЛОГІЯ

Світлана Костю, Ангеліна Химинець

Психологічні аспекти процесу навчання обдарованих дітей у сучасній системі освіти 117

Галина Закалик, Дзвенислава-Софія Кобецька, Анастасія Франчук

Самооцінка студентів із проявами девіантної поведінки 124

Ернест Івашкевич

Психолінгвістичні аспекти наративу: сприйняття звуку та кольору ... 137

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Тетяна Бутурлим

Виховання у старшокласників неприйняття гендерного насильства в сім'ї на прикладі аналізу гендерних ситуацій ХІХ ст. 145

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Віталій Маврін

Історичний контекст становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості впродовж ХVІ – початку ХХ ст. 161

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Лариса Руденко

Актуальне видання 180

Наші автори 184

CONTENTS

DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

B. Idrisov

Methodological Problems of System Training of Students –
Future Teachers in the Context of Competency Training 7

O. Ponomaryov, M. Cheremskyi

Toleration of Educational Space 17

L. Rudenko

On Forming Outlook of Future Specialists of Socioeconomic Professions:
Epistemological Aspect 27

V. Tkachenko

Personality-oriented Training of Future Managers for the Basics
of Mass Communications while Teaching «Sociology» Subject 37

R. Slukhenska

Student's Creative Potential at Higher Medical Schools and Enhancing
Factors in the Professional Training Process 47

L. Pokudina

Using the Potential of Interdisciplinary Integration
in Preparing Future Financiers for Professional Activities 56

N. Tarasenko

Experimental Validation of Pedagogical Conditions for the Formation of
Safe Educational Environment at Higher Military Educational Establishment 64

Yu. Vintiuk

Criteria of Formation of Future Psychologists' Professional Competence 74

PSYCHOPEDAGOGY OF HUMAN SECURITY

M. Koziar, A. Lytvyn

Theoretical Principles of Formation of Civil Protection Specialists' Read-
iness to Work in Emergency Situation 85

O. Povstyn

Preparing Future Human Security Specialists for Management
as a Pedagogical Problem 99

Yu. Nenko

System of Training of Teaching Staff of Universities of State Emergency Service of Ukraine to Professionally Oriented Communicative Teaching of Future Civil Protection Service Officers	109
--	-----

PSYCHOLOGY

S. Kostyu, A. Khymynets

Psychological Aspects of Gifted Children Teaching in the Modern Education System	117
--	-----

H. Zakalyk, Dz.-S. Kobetska, A. Franchuk

Self-esteem of Students with Manifestations of Deviant Behavior	124
---	-----

E. Ivashkevych

Psycholinguistic Aspects of Book Narration: Perception of Sound and Color	137
---	-----

PROBLEMS OF UPBRINGING

T. Buturlym

Education of for senior pupils High School Students' Upbringing for Non-acceptance of Gender Violence in the Family	145
---	-----

HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

V. Mavrin

Historical Context of the Development of Native Life-creation Pedagogy during the 16th– early 20th centuries	161
--	-----

SCIENTIFIC LIFE

L. Rudenko

Topical edition	180
-----------------------	-----

Our authors

184

УДК 371.132

Бахтійор Ідрісов

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СИСТЕМНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна система професійної освіти в умовах глобалізації характеризується необхідністю змін національних освітніх систем із метою підвищення якості професійної підготовки, де предмет діяльності трансформується з віртуальної багатовимірної сутності в матеріальну об'єктну форму. Відповідно до цих вимог компетентнісний підхід у підготовці фахівця є альтернативою абстрактно-теоретичним знанням, що дозволяє продуктивній сфері оптимально сформулювати знання, вміння і навички у певні компетенції.

Актуальність досліджень професіоналізації як процесу навчання компетентності отримала своє відображення в роботах таких учених, як С. Адам, В. Бетхер, І. Зимня, Дж. Равен, П. Сперроу, Г. Халаж, Н. Хомський та інших науковців. Однак, незважаючи на велику кількість нормативних актів, угод і наукових публікацій, багато аспектів компетентнісного навчання залишаються маловивченими, що викликано як нечітким визначенням змісту компонентів, так і особливостями визначення його критеріїв. Дані проблеми відображаються у відсутності єдиного розуміння змісту і застосування соціальних, особистісних і професійних компетенцій, що викликано відмінностями в державних освітніх програмах, національних цілях управління, економічних умовах і вимогах суспільства. Саме тому мета дослідження полягає у визначенні структурних компонентів системного навчання майбутніх педагогів у контексті формування загальнопрофесійної компетентності.

Основними завданнями роботи є аналіз наукової літератури з питань змісту понять «компетентність» і «компетенції»; виділення особливостей їхнього застосування в різних педагогічних системах; структурне моделювання компетентнісної підготовки майбутнього педагога.

Застосування понять «компетентність» і «компетенції» володіє власною історією розвитку та специфічними відмінностями змісту. Аналіз наукової літератури показує відсутність єдиного трактування понять, підходу до їхньої класифікації та розмежування, що призвело до проблем термінології. Варіативність у розумінні змісту дефініцій упродовж тривалого часу отримала своє відображення у таблиці 1.

Таблиця 1

**Генезис змісту понять «компетентність» і «компетенції»,
представлених у різних джерелах і концепціях**

Рік	Джерело або концепція та її автор	Зміст понять компетентність / компетенції
1707	Glossographia Anglicana Nova	Зручність, відповідність, або достатність чогось нематеріального
1785	A dictionary of the English language	Повноваження або правомочність судді або суду
1828	An American dictionary of the English language	Повноваження, юридична сила, адекватність, придатність, докази
1928	Генетика та біологія, Ф. Гріффіт	Здатність бактерії приймати ДНК із зовнішнього середовища
1959	Психологія, Р. Уайт	Успішна взаємодія з оточуючими внаслідок тривалого навчання
1965	Лінгвістика, Н. Хомський	Знання та вміння розрізняти граматичні речення від неграматичних
1973	Управління персоналом, Д. МакКлелланд	Сукупність здібностей, необхідних фахівцеві для успішної кар'єри
1982	«Competence-based-education», Г. Халаж	Процес навчання професіоналізму впродовж життя
1997	Глосарій термінів ринку праці	Сукупність вимог, які пред'являються найманому працівнику
1999	Bologna Process	Вміння та можливості випускника, демонстровані по завершенні навчання
2000	«Tuning Educational structures in Europe»	Модель поведінки індивіда в різних ситуаціях професійної діяльності

Ці суперечності у розумінні понять закладені у двох основних концепціях бачення кінцевої мети компетентнісної освіти: англо-американської моделі, в якій професіоналізація трактується як сукупність стратегій певної групи, та континентальної моделі, де визначаються можливості держави в задоволенні вимог і очікувань суспільства. Однак навіть у рамках однієї англо-американської моделі спостерігаються різні підходи до розуміння та застосування компетенцій. Так, у педагогіці США компетенція трактується як поведінкова хара-

ктеристика, демонстрована в успішній дії, що залежить від спрямованості, організаційних умов, стану середовища, в якому виробляється дія, та характеристик професійної діяльності. Дане твердження базується на вимогах професійного відбору, тому початком застосування поняття самі американці вважають 1973 рік. Саме в цей рік була опублікована робота Д. МакКлелланда «Тестування: компетенції проти інтелекту», в якій була представлена методика, названа пізніше «Рух за компетенціями». Дослідник замість традиційної психодіагностики «особистісні тести і тести IQ» запропонував методику експертизи за принципом «вимоги до успішної діяльності – оцінка компетенцій суб'єкта». Її основою є поведінкове інтерв'ю (ВЕІ), яке поєднує метод аналізу критичних подій і тематичний апперцептивний тест. Слід зазначити, що дана методика з успіхом застосовується в даний час і є елементом «СВЕ-підходу».

В Об'єднаному Королівстві при визначенні змісту компетентнісного навчання концентрують увагу не на особистісних якостях, а на властивостях – елементах діяльності. Рівень їхнього виконання визначається за досягнутими результатами та відповідно до стандартів. Отже, компетентність, у розумінні англійських учених, – це прояв діяльності працівника, який досягає або перевищує стандарти Національної ради з професійної кваліфікації. Слід підкреслити, що навчання у Великобританії спрямоване на оволодіння «ключовими навичками», представленими А. Шелтенем як спосіб розвитку соціально-професійних якостей і поліпшення перспектив майбутнього фахівця в отриманні роботи. Метою навчання ключовим навичкам є забезпечення можливості для фахівця виконувати роботу за межами вузько-професійних вимог. Навички характеризують соціально-професійні якості працівників (компетентності) та відображають ступінь готовності до змін на ринку праці.

Подібна суперечність у підходах навіть у рамках однієї моделі європейські учені пояснюють відмінностями в їхньому застосуванні. Так, Ф. Ле Дейст стверджує, що в США функціональні та когнітивні компетенції відносяться до поведінкових компетенцій, у той час як у Великобританії когнітивні та поведінкові компетентності включаються до складу професійно-функціональної моделі [5, с. 27-46].

Слід враховувати ще один важливий факт: англійська мова у США і Англії відзначається значними лексичними особливостями, що й зумовлює різне написання понять «competence» або «competency». Саме тому більшість представників континентальної моделі навчан-

ня, особливо не замислюючись над функціональними відмінностями понять, при перекладі дефініції з американських джерел застосовують термін «компетенції», якщо ж воно наводиться в англійських роботах – як «компетентності».

Отже, проведений аналіз дає підстави для висновку, що навіть у рамках однієї навчальної моделі спостерігаються істотні відмінності в підходах: американські педагоги концентрують увагу на особистості, яка виконує діяльність, у той час як їхні англійські колеги – на характеристиках даної діяльності й умовах її виконання.

Аналіз наукових робіт із питань змісту західноєвропейських освітніх програм також показує суттєві відмінності в цілях національних систем у підготовці компетентного фахівця. Так, у німецькій педагогіці застосовується поняття «ключова кваліфікація», запропоноване Д. Мертенсом, де компетентність – це сукупність освітньої, політичної та метакультурної усвідомленості. Мета подібного контексту навчання виражається в підготовці найманого працівника, пристосованого до динамічних змін ринку робочої сили.

У Данії в навчанні застосовується поняття «базові навички», зміст яких Б. Оскарсон визначив як «особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені у різних формах у різноманітних ситуаціях роботи та соціального життя». Метою застосування цього підходу є досягнення відповідності рівня базових навичок можливостям отримання гідної роботи.

Отже, ми можемо зробити висновок, що в освітніх програмах країн із розвиненою ринковою економікою також немає спільного розуміння компетенцій, а їхній склад, ієрархія і диференціація визначаються залежно від національних цілей управління.

Аналіз змісту наукових робіт із питань компетентнісного навчання відображає ще одну проблему: в розумінні перспектив його реалізації існує дві абсолютно протилежні гіпотези:

1) компетентнісний підхід найточніше відображає соціально-економічну реальність, відповідає основним запитам виробничої сфери та є засобом модернізації професійної освіти;

2) «компетентність» і «компетенції» не містять принципово нових елементів, які не входять в обсяг понять «знання» і «вміння», а застосування навичок і усвідомлення ризиків є наслідком практичної діяльності, тому пріоритетність даного підходу над іншими є невірним.

Перша гіпотеза базується на твердженні, що компетентність є економічною категорією, що чітко позначено в «Глосарії термінів ринку пра-

ці, розробки стандартів, освітніх програм і навчальних планів», прийнятому в 1997 р. У «Глосарії» визначено такі моделі компетенцій, які відрізняються плануванням, організацією навчання й оцінкою успішності:

1) «Модель компетенції, яка заснована на параметрах особистості», де кінцевою метою навчання є підготовка керівних кадрів;

2) «Модель компетенції вирішення завдань» – метою її застосування є навчання інженерним спеціальностям у вузькоспеціалізованій галузі;

3) «Модель компетенції для продуктивної діяльності», дія якої спрямована на навчання спеціальностям, де ефективність роботи вимірюється за результатами продаж, управління проектами або виробництвом, що є оптимальним при підготовці менеджерів і маркетологів;

4) «Модель управління діяльністю», метою якої є підготовка фахівця, який відповідає сукупності соціальних вимог, що пред'являються найманому працівникові; її дія відповідає навчанню педагогів [1, с. 69-70].

Представники другої гіпотези стверджують, що компетентнісне навчання безпосередньо залежить від комерційних інтересів і підходить лише для певного кола професій, тоді як педагогічна освіта є не економічною, а соціальною категорією і має відповідати очікуванням і вимогам суспільства. У даному випадку компетентнісний підхід є лише одним із компонентів навчання і не може переважати над іншими навчальними практиками.

Обидві гіпотези, незважаючи на суперечності, є вірними, проте слід враховувати, що педагогічна діяльність – це сукупність практики і теоретичних побудов, де використовуються новітні досягнення в багатьох галузях наукового пізнання. Даній мультидисциплінарності, на нашу думку, найбільше відповідає концепція компетентнісного навчання, де компетенції виступають в якості елементів загальнопрофесійної підготовки, а розвинені комунікативні здібності є сполучною ланкою між набутими знаннями і практичними навичками.

В Україні за роки незалежності ігнорування державою проблем суспільства призвело до невідповідності освіти сучасним вимогам світового освітнього простору. Тому швидке й ефективне реформування освітньої системи в сучасному економічному стані держави і суспільства неможливе без активного застосування чужого досвіду. На жаль, як зазначає Н. Ідрісова, в реформі вітчизняної освіти у процесі сприйняття чужого досвіду сліпо копіюється термінологія, однак не переймається кодовий зміст понять [3, с. 143]. Доказом цього твердження є результати дослідження з питань компетентнісного навчання школярів, проведеного дослідницею у 2015-2016 та 2016-2017 нав-

чальних роках. Так, опитування 100 молодих учителів м. Мелітополя показало:

- зі змістом Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (далі – Стандарт) ознайомлені усі 100% опитаних респондентів, однак лише 14% назвали його цілі та завдання;

- 11% усвідомили значення понять «компетентність», «компетентності» і «компетенції», але можливості їхнього застосування обґрунтували 4%;

- незнання змісту суміжних освітніх галузей продемонстрували 97%;

- 96% опитуваних плутають компетенції з посадовими обов'язками;

- лише 2% визнали необхідність впровадження даної концепції освіти.

Повні результати дослідження дають підстави для таких висновків:

- 1) впроваджений державою «Стандарт», незважаючи на свою необхідність, не відповідає реаліям українського суспільства та сучасним негативним умовам педагогічної діяльності;

- 2) зміст і межі багатьох понять не конкретизовані, тому респондентам не зрозумілі, а їхня класифікація та структурування не завжди є точними;

- 3) учитель перестає бути «творчою особистістю» і, відповідно, не в змозі швидко й адекватно реагувати на зміни в контексті освіти.

Останній фактор вказує на те, що реформа шкільної освіти повинна відбуватися одночасно з реорганізацією навчання у педагогічному ВНЗ. У даному випадку компетентнісна підготовка студентів повинна бути взаємопов'язаною структурою, де метою є оволодіння студентами ключовими міжпредметними та предметними педагогічними компетенціями, які відображають різні варіації професійного розуміння, сприйняття і знання.

Рівень оволодіння ключовими компетенціями повинен відображати головну якість учителя – педагогічне мислення, яке виробляється за рахунок освоєння педагогічно-психологічних знань і вмінь незалежно від обраної спеціальності. Міжпредметні компетенції формуються при вивченні суспільних дисциплін і виробляють усвідомлення соціальної значущості та ролі вчителя в суспільстві. Предметні компетенції відображають рівень знань і вмінь у донесенні до свідомості школярів змісту конкретної дисципліни. Варіативність застосування для цього різних, у тому числі зарубіжних, методологій показує якість освоєння майбутнім педагогом змісту спеціальних і галузевих дисциплін і сформованість професійного понятійного апарату.

Отже, «педагогічна компетентність» є сукупністю знань і можливостей їхнього застосування на практиці, професійних позицій і на-

вичок, усвідомлення відповідальності за дії, які формуються не лише у ВНЗ, а й із накопиченням особистого досвіду і розвитком здатності до самонавчання.

Таким чином, аналіз змісту вивчених дефініцій і суперечностей їхнього трактування й особливостей застосування, визначені проблеми в баченні кінцевої мети компетентнісного навчання, а також результати польового дослідження дають підстави для таких висновків:

1) «компетентність» і «компетенції» є складними взаємопов'язаними поняттями і трактуються залежно від сфери їхнього застосування, економічного стану суспільства і цілей розвитку держави;

2) педагогічна компетентність є системним явищем, яка формується шляхом оволодіння студентами різними видами компетенцій і особистим досвідом їхнього застосування;

3) структурна побудова компетентнісної підготовки майбутніх педагогів дозволяє визначати спрямованість дій на оптимізацію навчального процесу.

Однак ефективність компетентнісного навчання може нівелюватися проблемами, вирішення яких залежить від держави і суспільства:

– сучасний освітній процес у педагогічному ВНЗ характеризується стійкою тенденцією до скорочення аудиторних занять, що ускладнює компетентне освоєння навчальних дисциплін;

– шкільний учитель сприймається як соціальний невдаха – безправний працівник (у змісті колективних трудових договорів три з половиною сторінки займає перелік обов'язків учителя й лише півсторінки – його права; особливий подив викликає пункт «право на користування шкільною бібліотекою») із невідповідною статусу зарплатою;

– висококваліфікований працівник завжди є компетентним, якщо діють стандарти компетентності, проте в реаліях досить часто потрібне лише його формальне підтвердження.

У подібних негативних умовах компетентний випускник педагогічного ВНЗ в найближчі роки буде невмотивованим до діяльності за фахом та, згідно із «законом компетентності», буде шукати і знаходити іншу, привабливішу в економічному і соціальному плані роботу. Відповідно в школу прийде той, хто буде не в змозі компетентно виконувати роботу вчителя: даний фактор побічно відзначила в серпні 2016 року глава МОН, заявивши, що гірші бали із ЗНО були в абітурієнтів, які подали документи саме на педагогічні спеціальності.

Література:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. — М. : ЕФО, 1997. — 160 с.
2. *Ідрісов, Б.* Педагогічні можливості формування і розвитку комунікативних компетенцій у майбутніх учителів / *Б. Ідрісов* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2016. — № 1. — С. 33-42.
3. *Ідрісова, Н. О.* Формування здорового способу життя в учнів середньої загальноосвітньої школи (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / *Н. О. Ідрісова*. — Мелітополь : МДПУ, 2015. — 201 с.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова КМУ від 23.11.2011 р., №1392. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
5. *Le Deist, F.* What is competence? / *F. Le Deist* // Routledge Taylor&Francis Group: Human Resource Development International. — 2005. — № 8 (1). — P. 27-46.
6. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes // Competencies Methodology, 2001-2003. — Phase 1. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf

References (transliterated and translated):

1. Glossariy terminov rynka truda, razrabotki standartov, obrazovatel'nyh programm i uchebnyh planov (Glossary of labor market terms, the development of standards, educational programs and curricula). Moscow, 1997, 160 p. [in Russian].
2. *Idrisov, B.* Pedagogichni mozhlyvosti formuvannia i rozvytku komunikatyvnykh kompetentsiy u maibutnykh uchytyeliv (Pedagogical possibilities of formation and development of future teachers' communicative competences) // Pedagogy and Psychology of Professional Education, 2016, No 1, pp. 33-42. [in Ukrainian].
3. *Idrisova, N. O.* Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia v uchniv serednoi zahalnoosvitnoi shkoly (kinets XX – pochatok XXI stolittia) : diss... kand. ped. nauk: 13.00.01. (Formation of a healthy way of life among students of secondary schools (the end of the 20th – the beginning of the 21st centuries) : Ph.D. thesis in Pedagogy). Melitopol, 2015, 201 p. [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity : Postanova KМУ vid 23.11.2011 r., №1392 (On Approval of the State Standard for basic and complete secondary education: Decree of Cabinet of Ministers from 23.11.2011, No. 1392. – [Electronic resource]. – Available at : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> [in Ukrainian].
5. *Le Deist, F.* What is competence? // Routledge Taylor & Francis Group : Human Resource Development International, 2005, No 8(1), pp. 27-46. [in English].
6. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes // Competencies Methodology, 2001-2003. – Phase 1. – [Electronic resource – Available at : http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf [in English].

Стаття надійшла до редакції 13.02.2017

Б. Ідрісов

Методологічні проблеми системної підготовки студентів – майбутніх педагогів у контексті компетентнісного навчання

Метою дослідження є визначення структурних компонентів системного навчання майбутніх педагогів у контексті формування загальнопрофесійної компетентності. На основі аналізу наукових робіт, нормативних документів і результатів експерименту доведено, що «компетентність» і «компетенції» є складними взаємопов'язаними поняттями, володіють власними аналогами і трактуються залежно від сфери застосування; розвиток і застосування компетентнісного навчання залежать від економічного стану суспільства і цілей розвитку держави; педагогічна компетентність є системою професійної підготовки, спрямованої на оволодіння студентами ключовими міжпредметними і предметними педагогічними компетенціями, які відображають різні варіації розуміння, сприйнятливості та знання. Рівень оволодіння ключовими компетенціями повинен відображати головну якість учителя – сформоване педагогічне мислення; міжпредметні компетенції виробляють усвідомлення соціальної значущості та ролі вчителя в суспільстві; предметні компетенції відображають рівень знань і умінь у донесенні до свідомості школярів змісту конкретної дисципліни. Визначено, що педагогічна компетентність є сукупністю знань і можливостей їх застосування на практиці, професійних позицій і навичок, усвідомлення відповідальності за їхні дії та формується не лише у ВНЗ, а й у міру накопичення особистого досвіду і розвитку здатності до самонавчання.

Ключові слова: компетентнісне навчання, системна підготовка студентів, ключові, міжпредметні і предметні компетенції.

B. Idrisov

Methodological Problems of System Training of Students – Future Teachers in the Context of Competency Training

The aim of the study is to determine the structural components of the system of training of future teachers in the context of the formation of general professional competence. Based on the analysis of scientific papers and normative documents, as well as the results of the experiment, the author proves that the terms «competence» and «competency» are complex interrelated concepts with their own counterparts and are treated depending on the application. The development and application of the competency training depend on the economic condition of the state and the aims of

the society development; pedagogical competence is a training system aimed at students mastering the key interdisciplinary teaching and subject specific competencies, reflecting variations of understanding, sensitivity and knowledge. It highlights that the level of mastery of key competencies should reflect the superior quality of the teacher, i.e. formed pedagogical thinking; interdisciplinary competence generate awareness of the social significance and the role of teachers in the society; subject specific competences reflect the level of knowledge and skills in bringing to the consciousness of pupils the content of a particular subject. It was determined that pedagogical competence is a set of knowledge and ability of their application in practice, a sense of responsibility for their actions, and formed not only at the university, but also while accumulating personal experience and the presence of a developed capacity for self-learning.

Key words: competence training; system training of students; key, interdisciplinary and subject specific competences.

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

УДК 378.14:37.013.41

*Олександр Пономарьов,
Максим Черемський*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Матеріальний і духовний рівень життя людей істотною мірою визначає характер освітнього простору. Про це свідчить аналіз соціально-економічного становища різних країн. Найбільш економічно та технологічно розвинені з них вирізняються високою якістю освіти та високим її авторитетом у суспільстві. Низька якість життя, знехтування владою розвитком освіти призводить до науково-технічного, технологічного і соціально-економічного відставання, до занепаду духовності та культури. Тож не випадково говорять, що війни виграють не генерали, а вчителі.

Мова йде не лише про їх професіоналізм, педагогічну майстерність, рівні заробітної платні та витрат держави на освіту, а про те невловиме, але вкрай важливе, що є втіленням духу освітнього простору і становить основу і серцевину навчально-виховного процесу. Цілі та зальна спрямованість векторів освіти, таких як навчання, виховання, соціалізація й особистісний розвиток, утворюють своєрідний каркас цього простору та визначають, якими є випускники: чи усвідомлюють вони себе вільними людьми, здатними виражати власну думку, почуття та фантазію, втілюючи їх у життя, чи приречені бути безсловесними виконавцями чужої волі. Саме від цього залежить можливість особистісної та професійної самореалізації людини, постановка нею високих життєвих цілей та успішне їх досягнення.

Тому саме увага та глибока повага до особистості учня чи студента, урахування її особливостей і можливостей мають виступати основоположними принципами українського освітнього простору.

Освітній простір визначає інтелектуальний розвиток людини, формує її духовний світ, світоглядні позиції та естетичні ідеали, моральні принципи і переконання, ставлення до себе, до інших людей і суспільства в цілому. І все це – результат духу того освітнього простору, в якому відбувається становлення і розвиток людини як особистості, професіонала та громадянина.

Найважливішими характеристиками цього простору є ступінь його гуманності та толерантності. Вони залежать від характеру міжособистісних взаємовідносин, які домінують у суспільстві, та, у свою чергу, суттєво впливають на формування і розвиток цих взаємовідносин, на

загальну соціально-психологічну атмосферу в суспільстві, на його духовність і культуру.

Над даною проблемою сьогодні працюють В. Кремень, В. Кудін, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Васянович, С. Пазиніч, О. Романовський, О. Ігнатюк, З. Черваньова та інші відомі педагоги. Вони зокрема наголошують на необхідності створення умов для творчої співпраці викладача і студента. Така взаємодія сприяє значному підвищенню рівня поваги і толерантності між двома сторонами як учасниками бінарного, суб'єкт-суб'єктного навчально-виховного процесу.

Мета даної статті полягає у визначенні ролі та місця толерантності в освітньому просторі та пошуку шляхів для її виявлення, розвитку і плідного використання з метою підвищення демократизації освіти, а відтак і її якості.

Сьогодні світ переживає далеко не кращі часи: глибоку економічну кризу, тероризм, сепаратизм, екстремізм, загострення міжнаціональних і міжконфесійних стосунків. До того ж, серйозно загострюються екологічні проблеми. На цьому похмурому фоні суттєво ускладнюється рішення серйозних проблем людства, що все більше набувають глобального характеру і створюють загрозу самому існуванню людини як біологічного виду: незворотні природно-кліматичні зміни, перспектива вичерпання природних ресурсів, не лише енергоносіїв, але і таких важливих для життєзабезпечення людини, як чисте повітря та питна вода. Водночас спостерігається різке загострення енергетичної та продовольчої проблеми, підвищення рівня захворюваності серед населення.

Вирішення вказаних проблем потребує мобілізації всіх інтелектуальних і матеріальних ресурсів людства, проте ворожнеча, конфлікти і протистояння країн і народів перешкоджають цьому, значно ускладнюючи досягнення загальнолюдських цілей в ім'я майбуття наших дітей та онуків. Деінде ця ворожнеча зайшла так далеко, що навіть кращі уми людства не бачать можливості її подолання та забезпечення якщо не дружби, то хоча б мирного співіснування ворогуючих сторін.

На наше глибоке переконання, сьогодні існує тільки два такі шляхи, і обидва можуть бути реалізовані лише у просторі освіти та культури. *По-перше*, необхідне глибоке усвідомлення лідерами й авторитетними для широкої суспільності особистостями ворогуючих сторін безперспективності збереження стану ворожості. Це усвідомлення спочатку необхідне педагогам, котрі виховують підрастаюче покоління, у тому числі майбутніх лідерів, інтелектуальну еліту нації. Системно прищеплюючи їм думку про необхідність пошуку виходу з протистояння, що

безнадійно затягнулося, та його подолання, педагоги можуть і повинні спонукати своїх вихованців до пошуку прийнятних шляхів і засобів вирішення конфліктної ситуації.

По-друге, слід пам'ятати, що багаторічна, а то і вікова ворожнеча не зникає миттєво лише в результаті реалізації знайдених та обопільно узгоджених політичних рішень. Її рецидиви, нехай навіть на побутовому рівні, будуть ще довго проявлятися, отруюючи взаємовідносини між учасниками неначе вже вирішеного конфлікту. Зниження їх кількості та пом'якшення напруженості буде досягатися лише за цілеспрямованого виховання толерантності як єдиної можливості подолати ворожнечу та забезпечити співіснування, а потім і співпрацю та взаємодію сторін для їх же блага.

Проте для того, щоб це стало реальністю, необхідне виховання толерантності у самих педагогів як атрибута освітнього простору, його духовно-культурної та ціннісної характеристики. Це завдання цілком реальне, оскільки толерантність іманентна і феномену освіти, і кожному справжньому педагогу. Через них вона транслює в освітній простір, а потім і в суспільну свідомість, поступово й надійно закріплюючись у ньому як стійка моральна, духовна та соціально-психологічна норма.

Реальність цього шляху переконливо продемонстрували всьому світу США, де практично впродовж життя одного покоління відбувся перехід від расової сегрегації до міжрасової толерантності й активної участі афроамериканців у всіх сферах суспільного життя, у тому числі в бізнесі та політиці. Підтвердженням може служити хоча б обрання Барака Обами президентом цієї країни. Подібний приклад, правда, далеко незавершений, демонструє Південноафриканська республіка. Можна навести історичне примирення іспанців, які воювали у протилежних таборах у період громадянської війни, післявоєнне примирення німців і французів, які тривалий час вороже ставилися один до одного.

Проте існують і приклади достатньо тривалої і, на жаль, непримиренної ворожнечі. Можна назвати хоча б протистояння Ізраїлю та палестинців, котрі не зуміли створити своєї національної держави на основі резолюції Генеральної Асамблеї ООН 1947 року. І однією з причин ворожості слід вважати відсутність бажаної толерантності в системах освіти обох сторін. І чим раніше вони це усвідомлять, чим скоріше прийдуть до розуміння необхідності співпраці в ім'я досягнення загальних цілей, тим більшим виявиться їх вигравш. А починати слід із подолання ворожості та формування толерантного ставлення до пред-

ставників протилежної сторони, починаючи з дитячого віку, чітко та послідовно проводячи цю лінію на всіх рівнях освіти.

Освітній простір є одним із найважливіших і невід'ємних елементів загального соціокультурного простору кожного суспільства та країни. Проте, на відміну від інших елементів, він має набагато вагоміший вплив на функціонування та розвиток цього простору, оскільки будь-яка його сфера значною мірою залежить, перш за все, від її кадрового складу, від професійної компетентності й особистісних якостей спеціалістів. А ці якості формуються та розвиваються саме у просторі освіти. І від того, наскільки в ньому культивується толерантність, залежатиме характер загальної спрямованості функціонування цієї сфери на людину, її потреби, інтереси та прагнення або на формальні інтереси держави, а точніше її владні й управлінські структури.

Було б невірним стверджувати, що все матеріальне та духовне буття людини і суспільства визначається лише простором освіти. Для того він і існує, щоб готувати людей до успішного життя та діяльності поза цим простором, але під суттєвим його впливом, котрий можуть підсилювати або послаблювати інші складові соціокультурного простору – простору літератури та мистецтва, влади та засобів масової інформації тощо залежно від їх позицій і їх ставлення до гуманізму і толерантності.

Сама ж толерантність в освітньому просторі починається зі ставлення вчителів та викладачів до своїх учнів і студентів. Вона неможлива в умовах авторитарної педагогіки. Лише демократизація навчально-виховного процесу та глибока повага до учня і студента, вміння бачити в кожному з них індивідуальну та неповторну особистість створюють передумови для розвитку толерантності освітнього простору. При цьому слід пам'ятати, що взаємовідносини між педагогом і його вихованцями завжди певною мірою суперечливі. Джерела суперечностей лежать у вікових, статусних, ціннісних та інших відмінностях, природних відмінностях у життєвих цілях і цінностях, естетичних смаках та ідеалах, у розумінні ролі освіти в досягненні життєвого успіху.

Ці суперечності, поряд із вимогливістю викладача, цілком здатні породжувати конфліктні ситуації. Мудрість же педагога полягає в тому, що він не дає цим ситуаціям переростати в конфлікти. Толерантність, життєвий досвід, педагогічна культура та почуття гумору мають допомагати йому знаходити ефективні шляхи та засоби їх вирішення. При цьому важливу роль має відігравати його вміння поступатися та першому йти на примирення таким чином, що в результаті саме він стає переможцем, а його авторитет серед студентів лише підвищується

завдяки виявленню професійної майстерності. Цьому сприятиме й авторитет його дисципліни, вміння створювати додатковий канал мотивації студентів до навчання.

Таким чином, толерантність як важлива характеристика простору освіти здатна відігравати суттєву роль в успішному вирішенні власних проблем педагогіки, значно впливаючи на процеси суспільного розвитку. Як атрибут системи освіти вона відображається в індивідуальних якостях учнів та інтегрується в суспільній свідомості, сприяючи покращенню взаєморозуміння між людьми.

На жаль, сучасна українська освіта певною мірою ще й досі залишається авторитарною, а отже, про толерантність у взаємовідносинах між педагогом і вихованцем тут говорити важко. Коріння нетолерантності криється в основах нашої школи, її авторитарності й непоступливості у питаннях демократизації та гуманізації освіти. Вже з перших днів у такій школі дитина стикається з байдужістю вчителя до її потреб і прагнень. Замість дбайливості й уваги, які вона отримувала вдома та дитячому садку, дитина стикається з холодністю і черствістю, які так люблять демонструвати вчителі перед своїми вихованцями. «Боляче дивитися, – зауважував В. Сухомлинський, – як навіть у знаючих свій предмет учителів виховання іноді перетворюється в запеклу війну лише тому, що ніякі духовні ниті не зв'язують педагога й учнів, і душа дитини – застібнута на всі гудзики сорочка» [3, с. 10].

Про яку толерантність у школі можна говорити, коли «вчительський стіл часом стає тією кам'яною стіною, звідки вчитель веде «наступ» на свого «противника» – учнів... Головною причиною потворних, неприпустимих стосунків між наставником і вихованцем, які мають місце в окремих школах, є взаємне недовір'я і підозрілість: іноді вчитель не відчуває потаємних рухів дитячої душі, не переживає дитячих радощів і прикрощів, не прагне подумки поставити себе на місце дитини», – зазначав В. Сухомлинський [3, с. 10].

Проте, на думку педагога, лише той стане справжнім учителем, хто ніколи не забуває, що він сам був дитиною. Бідою багатьох учителів є те, що вони забувають, що учень є, передусім, живою людиною, яка вступає у світ пізнання, творчості, людських взаємовідносин. Натомість дитину з перших днів у школі змушують підкорятися якимось незрозумілим їй правилам і приписам, котрі придушують те найкраще, що є в дитині, а саме світлий дитячий демократизм, який, за словами Я. Корчака, не знає ієрархії. «Раніше часу засмучує дитину піт батрака та голодний ровесник, зла доля Савраски і зарізаної курки. Близькі їй

пес та птаха, рівнею є метелик і квітка, в камінці та мушлі вона бачить брата. Далека від пихатості вискочки, дитина не знає, що душа лише у людини» [цит. за 3, с. 56].

Саме такого дитячого демократизму бракує дорослій людині, духовний світ якої обмежується здебільшого набуттям матеріальних благ, часом за будь-яку ціну. Звідси і всі конфлікти, розбрати та чвари, які часто закінчуються кров'ю. Чому людина до школи є неначе янгол, а закінчивши її, перетворюється на справжнього циніка? Основною причиною виступає авторитарність освіти, що негативно впливає на індивідуальний розвиток особистості. Байдужість до духовного світу особистості учня, його потреб і прагнень виховує таку ж байдужість у ньому самому. Дитина поступово втрачає свої кращі риси, набуваючи негативних рис характеру. Зокрема її характерна доброта поступається місцем жорстокості, правдивість – брехливості, творчість – шаблону. І все це через те, що педагог не виявив до неї належної уваги та поваги. «Справедливість у вихованні означає, що в педагога є досить духовних сил для того, щоб приділити увагу кожній дитині. Трафарет, шаблон – це найгірший вияв байдужості, несправедливості. Відчуваючи, що її не бачать, не хочуть знати про її особисту маленьку біду, забувають про неї, полишають на саму себе, дитина переживає це як гірку образу і велику несправедливість», – зауважував В. Сухомлинський [4, с. 128].

Видатний педагог, розуміючи порочність сучасної школи, створив альтернативну школу, яка отримала назву «Школа радості». У ній із перших днів дитина почувалася самою собою, її не змушували читати, писати, малювати, натомість вона насолоджувалася блакитним небом, чарівним шкільним садом, лісом, квітами. Як наслідок, у неї з'являлося бажання якось виразити свої почуття та враження. Так народжувалися перші твори, в яких дитина відображала власне, а не з підручника, бачення навколишнього світу. «Творчість, – на думку В. Сухомлинського, – відкриває в дитячій душі ті потаємні куточки, в яких дрімають джерела добрих почуттів. Допмагаючи дитині відчувати красу навколишнього світу, вчитель непомітно доторкається до цих куточків» [3, с. 52].

На жаль, сучасна українська школа не пішла шляхом, який вказав визначний гуманіст, не перетворилася на «Школу радості», принципи якої взяли на озброєння своїх освітніх систем не лише наші найближчі сусіди, але й країни дальнього зарубіжжя. Можливо, сьогодні, коли Україна євроінтегрується, і в нас нарешті з'явиться власна «Школа радості».

Саме з поваги до особистості, її думок, почуттів, фантазії має починатися толерантність. Про це свідчить не лише приклад В. Сухомлин-

ського, але й приклади наших західних сусідів. Так, американський педагог розглядає систему стосунків «викладач – студент» не як зіткнення різних характерів, думок і поглядів, а як приємну співпрацю. У нього пихатість поступається місцем природній простоті. Він не вдає з себе всезнаючого і всемогутнього, не хизується своїми званнями та посадами, зберігаючи притаманну йому демократичну манеру поведінки. Все це сприяє створенню в аудиторії відповідної атмосфери, де відсутні підозра, ворожість і тривога. Такий педагог не принижує учня за те, що він, наприклад, повільно вирішує задачу чи «якось не так» пише твори. Він не зловтішається з його невдач і проблем, а навпаки, намагається допомогти такому учневі [5, с. 177]. Отже, він створює для своїх підопічних сприятливий дружній освітній простір, позначений толерантним ставленням до особистості.

Толерантність сприяє самоактуалізації особистості, її самовираженню та самоствердженню. Саме про неповторний світ особистості часто забувають наші можновладці, коли спускають із гори абстрактні навчальні плани та директиви. Якщо ми дійсно хочемо виховати справжню людину, а не підлабузника чи пристосуванця, то слід попідклубатися про те, щоб кожна без винятку особистість, яку ми навчаємо й виховуємо, мала змогу вільно виражати власну думку, почуття та фантазію. Адже, як зауважував видатний німецький поет Г. Гейне, «кожна людина – це світ, який із нею народжується і з нею помирає. Під кожною могильною плитою лежить всесвітня історія» [цит. за 3, с. 94].

Толерантність відкриває можливості діалогу, за допомогою якого людина має можливість виразити себе, власне «Я» і водночас дізнатися для себе щось нове. Саме у взаємодії двох несхожих між собою «Я» відбувається народження найбільш інноваційних ідей. Це пов'язано з тим, що вищі психічні процеси, зокрема свідомість, мислення, можливі лише у взаємодії людини з людиною, тобто генетично вони виникають як процеси інтерпсихологічні, – зазначає М. Гуренко [1, с. 125].

У процесі діалогу, на думку психолога, інформація уточнюється, змінюється, розвивається, можуть виникати нові ідеї – як для студента, так і для викладача, «що піднімає діалог на більш високий рівень – творчого, евристичного діалогу» [1, с. 128].

Через діалог здійснюється зв'язок не лише в освіті, але й на підприємстві. Про важливість існування такого зв'язку говориться в доповіді керівництва компанії «Сазерн Бел», яка провела низку досліджень із програми зв'язку зі співробітниками. У ній зазначається, що програма інформації співробітників має бути заснована на двобічному зв'язку

між керівником і співробітниками. У цьому випадку ефективними є не лише неофіційні бесіди між двома сторонами, але й заплановані для невеликих груп дискусії, в яких можуть брати участь усі співробітники компанії [2, с. 210].

Тому навчання, по суті, не може бути монологічним. Воно обов'язково має передбачати творчу взаємодію викладача і студента. Тож «діалог, а не монолог – от, що є необхідним елементом дійсно творчої освіти та виховання молоді», – слушно зауважував М. Горбачов [1, с. 123].

На жаль, через авторитарність української освіти не лише лекції, але й семінари нагадують «театр одного актора», де головну роль виконує викладач. Студентам залишається лише слухати та повторювати. Про яке виховання толерантності можна говорити, коли практично не проводяться диспути, спори, дискусії на теми, які найбільше хвилюють молодь. Як студенти навчаться поважати думку іншого, коли вони не вчаться виражати свою власну думку? А це дуже важливо, особливо в часи ринкової економіки, коли понад усе цінуються свіжі ідеї та неординарні думки. Чи здатна нетолерантна людина вижити в такі часи? Навряд. Максимум, що їй світить, – це місце прибиральника чи посудомийки. Натомість толерантну людину люблять і цінують, адже вона з повагою ставиться до іншої думки, намагаючись знайти в ній щось оригінальне та неповторне. Таким прикладом для всіх нас є В. Сухомлинський, якого діти дуже любили за те, що він шанував їхній дитячий світ і бачив у кожному з них неповторну багатогранну особистість, яка «по-своєму бачить навколишній світ, по-своєму сприймає речі та явища, по-своєму думає» [3, с. 93].

Таким чином, стає зрозумілим, що лише в умовах толерантності можливі суспільна злагода та взаємодія, дотримання правових і моральних норм, а ці норми формуються на принципах національних і загальнолюдських цінностей. Саме в такій атмосфері успішно реалізується стратегія розвитку країни та суспільства, в центрі якої незмінно знаходиться людина, її цілі та цінності, прагнення й інтереси. І завдання освіти якраз і полягає у тому, щоб допомогти цій людині творчо самореалізуватися та самоствердитися. Адже лише творчі особистості здатні бути по-справжньому толерантними і мудрими.

Література:

1. Гуманитаризация образования в технических вузах / под ред. Г. С. Арефьевой. — М. : Академия наук СССР, 1989. — 183 с.
2. Курс для высшего управленческого персонала / под ред. В. И. Терещенко. — М. : Экономика, 1971. — 808 с.

3. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям. — К. : Радянська школа, 1988. — 272 с.
4. *Сухомлинський, В. О.* Розмова з молодим директором. — К. : Радянська школа, 1988. — 284 с.
5. *Maslow, A.* Self-actualizing people: a study of psychological health // *Motivation and Personality*. — USA : Abraham H. Maslow, 1970. — P. 149-180.

References (transliterated and translated):

1. Gumanitarizatsiya obrazovaniya v tehniceskikh vuzah (Humanitarianization of education in technical universities) / Under the editorship of *G. S. Arefieva*. Moscow, 1989, 183 p. [in Russian].
2. Kurs dlia vysshego upravlencheskogo personala (Course for senior management personnel / Under the editorship of *V. I. Tereshchenko*. Moscow, 1971, 808 p. [in Russian].
3. *Suhomlinskiy, V. A.* Serdtse otdaiu detiam (I devote my heart to children). Kyiv, 1988, 272 p. [in Russian].
4. *Sukhomlynskyi, V. O.* Rozmova z molodym dyrektorom (Talk with a young director). Kyiv, 1988, 284 p. [in Ukrainian].
5. *Maslow, A.* Self-actualizing people : a study of psychological health // *Motivation and Personality*. USA : Abraham H. Maslow, 1970. pp. 149-180. [in English].

Стаття надійшла до редакції 17.01.2017

О. Пономарьов, М. Черемський

Толерантність освітнього простору

У статті йдеться про толерантність освітнього простору та її значення у вирішенні конфліктів. Автори стверджують, що в основі толерантності має лежати повага до особистості, її особливостей і можливостей. Саме брак поваги до особистості, її потреб і прагнень є основною причиною конфліктів. Розглядається роль творчості як важлива умова самовираження та самоствердження особистості. Важливе значення у вихованні толерантності відіграє діалог, за допомогою якого між людьми відбувається обмін думками, почуттями та фантазією, що зумовлює творчий розвиток особистості та сприяє вирішенню конфліктів. Автори роблять висновок, що лише в умовах толерантності можливі суспільна злагода та взаємодія, дотримання правових і моральних норм, а ці норми формуються на принципах національних і загальнолюдських цінностей. Саме в такій атмосфері успішно реалізується стратегія розвитку країни та суспільства, в центрі якої незмінно знаходиться людина, її цілі та цінності, прагнення й інтереси. І завдання освіти якраз і полягає у тому, щоб допомогти цій людині творчо самореалізуватися та самоствердитися. Адже лише творчі особистості здатні бути по-справжньому толерантними і мудрими.

Ключові слова: толерантність, творча особистість, самовираження, самоактуалізація, діалог.

O. Ponomaryov, M. Cheremskyi

Toleration of Educational Space

The article deals with the toleration of the educational space and its importance for resolving conflicts. The authors argue that tolerance should be based on the respect for the personality, the individual features and capabilities. It is the lack of the respect for a personality, his/her needs and aspirations that is the main cause of conflicts. The role of creativity as an important condition for self-expression and self-affirmation of a personality is considered. A very important form of toleration is a dialogue through which people exchange their thoughts, feelings and fantasies, which leads to the creative development of the personality and contributes to the resolution of conflicts and, thereby, facilitates the mutual understanding between people. The authors consider the tolerance necessary preconditions for social harmony and interaction, compliance with legal and moral norms, and these norms are formed on the principles of national and universal values. It is in such an atmosphere that the person-centered strategy of development of the country and society is successfully implemented. And the goal of education is to help this person creatively self-actualize and self-assert. After all, only creative individuals can be truly tolerant and wise.

Key words: toleration, creative personality, self-expression, self-actualization, dialogue.

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

УДК 37.032:37.017.91:372.461

Лариса Руденко

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Одним із першочергових завдань удосконалення освітнього процесу в навчальних закладах усіх рівнів є його спрямування на формування у прийдешніх поколінь цілісного світосприйняття і сучасного наукового світогляду. Саме світогляд, основними показниками якого є система цінностей і установок особистості, її прагнення і переконання, життєві принципи й орієнтири, забезпечує її всебічний розвиток і допомагає самоідентифікуватися в житті. Синтезуючи сутність цих особливостей особистості, світогляд генерує уявлення людини про себе, навколишній світ і своє місце в ньому. Тобто світогляд – це багатогранна духовна характеристика людини, яка відображає її знання через їх оцінювання, ставлення до дійсності, прагнення до її вдосконалення.

Світогляд особистості зумовлений особливостями суспільного буття та соціальними умовами. Щоб безпомилково орієнтуватися в сучасному світі, людині потрібно робити життєвий вибір, який не лише ґрунтується на знаннях про довкілля, а й зумовлений її власною об'єктивною оцінкою певних ситуацій. Підґрунтя для людських намірів створюється завдяки світогляду, який є ядром особистості, спирається на її ціннісні орієнтири, формує норми поведінки та життєву позицію. Саме світогляд впливає на способи самоутвердження людини у світі, який її оточує. Його формуванню потрібно приділяти постійну увагу під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

У психолого-педагогічних джерелах світогляд визначають як: систему уявлень, ідей, поглядів на навколишню реальність, утворену шляхом своєрідної інтеграції досвіду, знань і самосвідомості у ціннісну картину світу, яка зумовлює життєву орієнтацію людини та її ставлення до дійсності й самої себе [3, с. 200-201]; світорозуміння, світосприймання, узагальнену систему поглядів, переконань, ідеалів, якою людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного і соціального середовища; систему поглядів на явища природи, на розвиток суспільства, що дає змогу орієнтуватися в реальній дійсності та визначає загальну спрямованість поведінки людини [7, с. 175]. Отже, як ін-

тегральне утворення особистості світогляд виявляється в розумінні й оцінюванні нею явищ, подій і фактів, її соціальній поведінці, вчинках і діяльності, суттєво впливає на мотиви, почуття і волю.

Проблеми сутності світогляду людини, з'ясування її місця у всесвіті, визначення ціннісних орієнтирів її свідомості були предметом філософських і культурологічних (Р. Арцишевський, В. Біблер, Е. Бистрицький, Г. Васянович, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Каган, Г. Філіпчук, В. Шейко) та психолого-педагогічних (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, Г. Балл, Л. Виготський, І. Бех, Г. Костюк, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, С. Соломаха) досліджень, у яких акцентується спрямованість науково-педагогічного пошуку на підвищення ефективності професійної підготовки молоді шляхом формування і розвитку світоглядної позиції особистості.

Відповідно до нової освітньої парадигми ключові завдання освіти полягають у тому, щоб: забезпечити людину необхідним комплексом знань і вмінь, що сприятиме адаптації біологічної природи індивіда до суспільного життя; сформувати в неї потрібні для соціуму особистісні якості на основі засвоєння соціокультурного досвіду; допомогти людині щодо саморозвитку і духовного зростання. Відповідно до цього з метою фасилітації самовизначення, гармонійного розвитку та самореалізації особистості потрібно побудувати цілісний процес здобування знань на основі органічного поєднання соціально-гуманітарних, природничо-наукових і професійно орієнтованих дисциплін, їх наповнення спільними гуманістичними смислами і духовно-моральними цілями [8, с. 20]. Це передбачає розвиток у молоді сучасного наукового світогляду. Вважаємо, що особливу увагу в цьому контексті слід приділяти студентам, які навчаються за спеціальностями «Практична психологія» та «Соціальна робота», що належать до групи соціономічних професій (типу «людина – людина»).

Як свідчить аналіз сучасного стану формування духовного світу майбутніх фахівців соціономічних професій, цей процес супроводжується суперечливими тенденціями, спричиненими тривалим домінуванням у суспільній свідомості українців тоталітарної ідеології, внаслідок чого сьогодні зростають антинаукові настрої та войовниче невігластво, які часом навіть посилюють соціальну напруженість і підтримують «своєрідну інтелектуальну інерцію в соціокультурному середовищі» [6, с. 128]. Це призводить до загострення світоглядної кризи суспільства в аксіологічному, соціокультурному, культурологічному й антропологічному вимірах. У зв'язку з цим зростає значущість світо-

глядного компоненту в роботі представників соціономічних професій, адже їхня професійна діяльність пов'язана з необхідністю надавати психологічну допомогу тим, хто її потребує, і вимагає чуйності, уважності, любові до людей, щирого бажання їм допомогти. Якісні ознаки цих характеристик ґрунтуються на знаннях особистості, відображають її цінності й переконання, тобто свідчать про її світоглядну позицію.

Актуальність проблеми формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлена потребою підвищення якості їхньої професійної підготовки на основі розвитку їхнього мислення й активізації когнітивної діяльності самосвідомості.

Спираючись на викладені положення і враховуючи здобутки сучасної психолого-педагогічної теорії та методики професійної освіти, сформулюємо *мету статті* – обґрунтувати гносеологічний аспект формування світогляду майбутніх практичних психологів і соціальних працівників, урахування якого в їхній професійній підготовці у вищому навчальному закладі забезпечить оптимізацію освітнього процесу. Сутність гносеологічного аспекту визначалася стосовно проблеми його формування у майбутніх фахівців соціономічних професій відповідно до філософського, культурологічного, психолого-педагогічного змісту поняття світогляду.

Одне з провідних завдань сучасної професійної освіти полягає у формуванні в майбутніх фахівців належних, із погляду соціального замовлення, якостей особистості та передбачає засвоєння нею соціокультурного досвіду людства. Отже, освіта є сферою соціокультурної життєдіяльності, в якій відбувається становлення світоглядних позицій духовно багатой, морально вільної, культурно вихованої особистості фахівця. Серед ключових напрямів державної освітньої політики варто відзначити: реформування системи освіти на основі філософії «людноцентризму», переорієнтацію її змісту на цілі сталого розвитку та підвищення її якості на інноваційній основі [9, с. 158]. Це означає, що підготовка конкурентоздатного фахівця має передбачати виховання людини інноваційного типу мислення і культури завдяки створенню освітнього простору, який би враховував суспільні та державні потреби, новітні освітні технології, а також (чим не можна нехтувати!) запити самої особистості.

Професійна діяльність практичних психологів і соціальних працівників передбачає постійне, часом тривале контактування з людьми, взаємодію з ними в різноманітних, часто емоційно напружених і суспільно нестабільних ситуаціях. Дослідники пов'язують людиновимір-

ність соціономічних професій зі світоглядними домінантами, які ґрунтуються на суб'єкт-об'єктних відносинах і виявляються як на рівні об'єкта (соціальних груп та індивідів, що потребують допомоги суспільства), так і суб'єкта (виконавців заходів щодо надання цієї допомоги) [5, с. 19]. Для успішного виконання своїх функцій практичні психологи і соціальні працівники мають не лише володіти достатнім обсягом професійних компетентностей, а й виявляти відповідно до конкретної ситуації соціально та професійно значущі якості особистості: любов до людей, уважність і спостережливість, комунікабельність, тактовність і терпеливість, здатність до рефлексії, емпатії, творчого мислення, готовність до самостійного прийняття оптимальних рішень, саморозвитку, співвіднесення своїх життєвих смислів із загальнолюдськими цінностями тощо.

Створення умов для формування світогляду особистості, її життєвої самоідентифікації та самореалізації в майбутній професійній діяльності потребує побудови освітнього процесу на засадах цілісності, органічного інтегрування спільних гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей у суспільно-гуманітарні, психолого-педагогічні, природничо-математичні дисципліни (у такому випадку цілісність забезпечить принцип комплементарності, який є одним із дієвих способів розкриття різних граней цілого [2, с. 65]). Комплекс взаємодоповнювальних знань має спрямовуватися, передусім, на духовний розвиток студентів, а також на формування у них ціннісного ставлення до людини, життя загалом та професійної діяльності зокрема.

На важливості поєднання цінностей із дійсністю шляхом включеності в діяльність наголошував І. Зязюн. Він підкреслював, що саме цінності організовують поведінку особистості, надаючи їй генеральні інтенції. Водночас цінності виявляються в конкретних діях, відношеннях, а їх різноманітність цілковито відображує багатогранність структури людської особистості [4, с. 76]. Це означає: чим ширше і повніше у світогляді людини відображені ставлення до навколишньої дійсності, тим ґрунтовнішими є її знання про світ і усвідомлення свого місця в ньому, тим ефективнішою буде її взаємодія з іншими, а головне, – глибшим за своїм загальним змістом і духовним наповненням особистісне «Я».

Отже, формування світогляду майбутніх фахівців соціономічної сфери передбачає не лише здобуття певної суми знань, вироблення необхідних для успішної діяльності умінь і навичок, а, передусім, має спрямовуватися на усвідомлення студентами соціальних і професійних особистісно значущих цінностей, осмислене включення їх до власної

світоглядної системи, яка слугуватиме підґрунтям для їхнього самовдосконалення і самореалізації у подальшій життєдіяльності.

Одним із важливих компонентів професійної діяльності майбутніх соціальних працівників і практичних психологів є необхідність здійснення впливу на особистість під час надання психологічної чи практичної соціальної допомоги. Проте ефективно вплинути на людину може лише особистість із твердою світоглядною позицією, яка спирається на глибоко усвідомлені й узагальнені знання, переконання, непохитну впевненість у їх істинності та виявляється в уміннях їх застосовувати в різних життєвих ситуаціях, у тому числі професійних.

Варто зауважити, що практичний психолог чи соціальний працівник має орієнтуватися в соціокультурному й інформаційному просторі професійного середовища та будувати професійну взаємодію (переважно комунікативну) на основі безпосереднього переживання ситуації й опосередкованого ставлення до неї. Таким чином, можемо говорити про те, що провідною характеристикою трудового середовища фахівців соціономічної сфери є його комунікативність: у процесі професійної взаємодії інформація цілеспрямовано адресується певному одержувачу і, що дуже важливо, передає особисте ставлення комунікатора як до інформації, так і до адресата. При цьому інформація як змістовна категорія зумовлена так званими «фоновими знаннями» особистості. Вважаємо, що категорія «фонові знання» заслуговує на особливу увагу стосовно світогляду, оскільки саме ці знання формують внутрішній світ особистості у процесі накопичення нею когнітивного досвіду, відображають її гносеологічну, аксіологічну та морально-етичну сутність, яка виявляється у психологічній структурі світогляду. Означену структуру розглядаємо як цілісне утворення, основними компонентами якого є: *світоглядні знання* (ті, які є життєво важливими для людини та становлять систематизований результат її інтелектуальної діяльності); *цінності* (те, що є значущим для людини та відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам); *переконання* (суб'єктивний інтелектуально-емоційний здобуток людини, що відображає мотиви її ставлення до світу, певні ідеали, норми, вчинки, які слугують орієнтирами у її житті).

Спираючись на викладене, гносеологічний аспект світогляду фахівців соціономічних професій пов'язуємо з їхніми знаннями про довкілля і суспільство, соціальними цінностями, а також із самооцінюванням власного суспільного статусу на основі фонових знань особистості.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, поняття «фонові знання», як правило, використовується в контексті міжособистісної комунікативної взаємодії. Наприклад, у «Новому словнику методичних термінів» [1] фонові знання тлумачаться як властиві носіям певної мови знання, які забезпечують спілкування, у процесі якого вони виявляються у вигляді смислових асоціацій і конотацій, дотримання норм мовної поведінки учасників комунікативної взаємодії. Їх можна розділити на знання про предмети і явища національної культури (реалії) і знання про загальноприйняті у певному соціумі норми поведінки (етикет).

Л. Черних уподібнює фонові знання особистості до її загальнокультурної компетентності, яка, безпосередньо не стосуючись професійного спілкування, дозволяє «вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо», тобто зробити розуміння партнера по спілкуванню глибшим, більш емоційним, особистісним [10]. Фонові знання разом зі знаннями про сутність, функції та стилі спілкування, особливості власного комунікативного стилю дослідниця відносить до гностичного компонента комунікативної культури людини.

На нашу думку, накопичення фонових знань майбутніми фахівцями соціономічної сфери потрібно безпосередньо пов'язувати не лише зі спілкуванням, функцією мислення, становленням власної думки. Більшою мірою це стосується професійного сприймання, зумовленого сукупністю фахових знань, ментальними механізмами їх засвоєння, обробки й інтерпретації, а також формування світогляду через створення й удосконалення системи цінностей, переконань, утвердження особистісної та професійної позиції.

Складність процесу сприймання під час професійного спілкування фахівців соціономічної сфери полягає в тому, що при формуванні образу партнера вони отримують переважно фрагментарну інформацію про нього, оцінюють її з урахуванням власних психологічних, емоційних чинників і фонових знань. Важливо, щоб практичний психолог чи соціальний працівник зважав не лише на відомості, які відповідають його уявленням і цілям, але й на ті, які найбільше сприяють досягненню ефективності спільної діяльності. Ця інформація накладає відбиток на хід взаємодії, становить основу майбутніх успішних взаємин [9, с. 118-119].

Водночас пізнання іншої людини під час комунікативної взаємодії здійснюється через намагання зрозуміти стратегію її поведінки, що впливає і на побудову стратегії власної поведінки представника соціономічної професії. Зазначимо, що в цих процесах беруть участь, як мінімум, дві особи, кожна з яких є активним суб'єктом. Тому при побудо-

ві стратегії взаємодії кожному доводиться зважати не лише на свої потреби, мотиви, установки, а й на те, як адресат розуміє потреби, мотиви, установки адресанта. Сприймання партнера означає сприйняття його зовнішніх ознак, їх співвіднесення із його соціальними й особистісними характеристиками та інтерпретацію на цій основі його поведінки. Результати цього сприймання відіграють регулятивну роль у процесі взаємодії: пізнання партнера збагачує досвід адресанта, оскільки успіх взаємодії великою мірою залежить від точності сприйняття іншого.

На сприймання іншої людини впливають когнітивні, емоційні, оцінювальні особливості в контексті мотиваційно-сислової структури суб'єкта професійної діяльності, яка становить загальний фонд смислових утворень на основі фонових знань фахівця. Смыслові утворення формуються під час взаємодії (переважно комунікативної) та регулюють ефективність її перебігу. Фонові ж знання є ключовим компонентом розуміння того, що сприймається, і фактично випереджують знання про предмет сприймання, допомагаючи отримати про нього нову інформацію.

Отже, світогляд є найбільшою спонукою до діяльності та визначальним регулятором поведінки людини, оскільки, ґрунтуючись на її ціннісних орієнтаціях, значною мірою виявляє спрямованість її особистості та позначається на її характері. Урахування гносеологічного аспекту в процесі формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій у ВНЗ дасть змогу спрямувати їхню професійну підготовку на розвиток пізнавальних здібностей студентів, їхньої здатності до ефективного сприймання й осмислення інформації, адекватного її оцінювання стосовно конкретної ситуації. Цілеспрямоване накопичення студентами пізнавального досвіду, зокрема фонових знань, впливає на перетворення їхніх професійних знань у систему власних суджень, поглядів і поведінки, тобто виконує світоглядну функцію у процесі формування і розвитку особистості.

Предметом подальших наукових пошуків вважаємо обґрунтування психолого-педагогічних умов формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій, розроблення методики їх реалізації в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Література:

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Електронний ресурс] / *Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин.* — М. : ИКАР, 2009. — Режим доступа : http://methodological_terms.academic.ru/.

2. *Борытко, Н. М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований / *Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова* ; под ред. *Н. М. Борытко*. — М. : Академия, 2008. — 319 с.
3. *Дьяченко, М. И.* Психологический словарь-справочник / *М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович*. — Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. — 576 с.
4. *Зязюн, І. А.* Філософія ціннісних відношень / *Іван Зязюн* // Інноваційність у науці і освіті / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд. : *Н. Ничкало; І. Савченко* : Хмельницький національний ун-т. — К. : Богданова А. М., 2013. — С. 74-82.
5. *Камаєва, В. В.* Світоглядна складова соціальної роботи / *В. В. Камаєва* // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. — К. : ІВЦ «Політехніка», 2007. — № 1 (19). — С. 19-22.
6. *Ковальчук, І. Л.* Проблема формування наукового світогляду майбутніх фахівців соціальної сфери / *І. Л. Ковальчук* // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. — Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2012. — С. 128-130.
7. *Козяр, М. М.* Науково-педагогічний словник / *М. М. Козяр, І. М. Козловська*. — Львів : Сполом, 2011. — 216 с.
8. *Литвин, А. В.* Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті / *Литвин Андрій Вікторович, Руденко Лариса Анатоліївна* // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІІТО НАПН України. — К. : ІІТО НАПН України, 2016. — Вип. 10. — С. 20-26.
9. *Руденко, Л. А.* Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / *Лариса Анатоліївна Руденко*. — Львів : Піраміда, 2015. — 343 с.
10. *Черних, Л. А.* Особливості ділової комунікативної культури особистості / *Л. А. Черних* // Теоретичні і прикладні проблеми психології. — 2012. — № 2 (28). — С. 335-343.

References (transliterated and translated):

1. *Azimov, E. G. & A. N. Shchukin.* Novyyiy slovar metodicheskikh terminov i poniaty (teoriya i praktika obucheniya yazykam) (New vocabulary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages) [Electronic resource]. Moscow, 2009. — Available at : http://methodological_terms.academic.ru/. [in Russian].
2. *Borytko, N. M., Molozhavenko, A. V., Solovtsova, I. A.* Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy / pod red. *N. M. Borytko* (Methodology and methods of psychological and pedagogical research; Ed. by N. M. Borytko). Moscow, 2008, 319 p. [in Russian].
3. *Diachenko, M. I. & L. A. Kandybovich.* Psihologicheskiy slovar-spravochnik (Psychological dictionary-reference). Minsk – Moscow, 2001, 576 p. [in Russian].
4. *Ziazium, I. A.* Filosofiia tsinnisnykh vidnoshen (The philosophy of value relations) // Innovations in science and education / [V. Kremin (Editor-in-Chief),

- E. Kunikovski, N. Nychkalo*]; Compiled by : *N. Nychkalo; I. Savchenko* : Khmelnytsky National University. Kyiv, 2013, pp. 74-82. [in Ukrainian].
5. *Kamaieva, V. V.* Svitohliadna skladova sotsialnoi roboty (Outlook component of social work) // Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy : Collected works. Kyiv, 2007, No 1 (19), pp. 19-22. [in Ukrainian].
 6. *Kovalchuk, I. L.* Problema formuvannia naukovoho svitohliadu maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery (On forming scientific outlook of future specialists of social sphere) // Current problems of training specialists of social sphere: Abstracts of the International Scientific and Practical Conference. Khmelnytsky, 2012, pp. 128-130. [in Ukrainian].
 7. *Koziar, M. M. & I. M. Kozlovska.* Naukovo-pedahohichnyi slovnyk (Scientific and pedagogical dictionary). Lviv, 2011, 216 p. [in Ukrainian].
 8. *Lytvyn, A. V. & L. A. Rudenko.* Aktualnist zastosuvannia tsilisnoho pidkhodu v suchasni profesiinii osviti (The importance of a holistic approach to modern vocational education) // Vocational Education : Problems and Prospects / IPTO NAPS of Ukraine. Kyiv, 2016, Vol. 10, pp. 20-26. [in Ukrainian].
 9. *Rudenko L. A.* Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh : monohrafiia (Formation of communicative culture of future specialists in service sphere at vocational schools : Monograph). Lviv, 2015, 343 p. [in Ukrainian].
 10. *Chernykh, L. A.* Osoblyvosti dilovoi komunikatyvnoi kultury osobystosti (Features of business communicative culture of a person) // Theoretical and Applied Problems of Psychology, 2012, No 2 (28), pp. 335-343. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 28.03.2017

Л. Руденко

Формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій: гносеологічний аспект

Обґрунтовано гносеологічний аспект світогляду майбутніх фахівців соціономічної сфери, урахування якого в їхній професійній підготовці забезпечить оптимізацію освітнього процесу. Формування світогляду передбачає здобуття певної суми знань, вироблення необхідних для успішної діяльності умінь і навичок, спрямування освітнього процесу на усвідомлення студентами соціальних та професійних особистісно значущих цінностей, осмислене включення їх до власної світоглядної системи, яка слугуватиме підґрунтям для їхнього самовдосконалення у подальшій життєдіяльності. Гносеологічний аспект світогляду пов'язаний зі знаннями про довкілля і суспільство, соціальними цінностями, а також із самооцінюванням власного суспільного статусу, тобто спирається на фонові знання особистості. Накопичення фонових знань майбутніми фахівцями соціономічної сфери у процесі професій-

ної підготовки безпосередньо впливає на формування їхнього світогляду через створення й удосконалення системи цінностей, переконань, утвердження особистісної та професійної позиції.

Ключові слова: освітній процес, світогляд, фахівці соціономічних професій, гносеологічний аспект, фонові знання особистості.

L. Rudenko

On Forming Outlook of Future Specialists of Socionomic Professions: Epistemological Aspect

The article deals with the epistemological aspect of the outlook of the future specialists in the socionomic sphere, the consideration of which in their professional training at the university will ensure the optimization of the educational process. The outlook formation involves obtaining a certain amount of knowledge, developing skills necessary for successful activity, and directing the educational process to understand social and professionally significant values by students, their meaningful inclusion in their own outlook system that will serve as the basis for students' self-improvement in future. The epistemological aspect of the outlook is related to the knowledge of the environment and society, social values, as well as the self-esteem of own social status, that is, it is based on the background knowledge of a person. The accumulation of background knowledge by future specialists of the socionomic sphere in the process of professional training directly affects the formation of their outlook through the creation and improvement of the system of values, beliefs, and the assertion of personal and professional positions.

Keywords: educational process, outlook, future specialists in the socio-economic sphere, epistemological aspect, background knowledge of the individual.

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

УДК 37.012.7

Владислав Ткаченко

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСНОВАМ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІОЛОГІЯ»

Розробка особистісно орієнтованої методики проведення занять із дисципліни «Соціологія» неможлива без з'ясування специфіки й особливостей проведення занять на засадах особистісно орієнтованого підходу, пов'язаних із соціологією масових комунікацій. Дослідження студентами масових комунікацій як соціального явища є важливим кроком на шляху усвідомлення ними соціології як науки про суспільство та її ролі в житті пересічної особистості.

Аспекти професійної підготовки та компоненти професійної освіти розкриваються у дослідженнях О. Абдуліної, В. Аванесова, О. Алексюка, І. Андрійчук, В. Андрущенко, С. Вітвицької, В. Галузинського, С. Денисенко, Л. Дибкової, О. Заболотської, В. Козакова, В. Лугового та ін. Методологічні та методичні засади викладання соціології проаналізовані у працях А. Єлсукова, Н. Малікової, О. Нестулі, Н. Сорокіної та ін. Особливості застосування у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців особистісно орієнтованих технологій навчання висвітлюються у роботах М. Алексеєва, І. Беха, Є. Бондаревської, С. Подмазіна, В. Серікова, М. Чобітька, І. Якиманської та ін.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених викладанню навчальних дисциплін майбутнім менеджерам у вищих навчальних закладах, проблема викладання соціології студентам вказаної спеціальності в науковій літературі висвітлена вкрай слабо, а фахівці у сфері особистісно орієнтованого підходу зазначену проблему взагалі не досліджували.

Саме тому дослідження специфіки й особливостей проведення занять, пов'язаних із соціологією масових комунікацій у процесі особистісно орієнтованого навчання майбутніх менеджерів має великий науковий інтерес.

Метою статті є висвітлення й аналіз авторського досвіду проведення занять із соціології масових комунікацій у процесі особистісно орієнтованого навчання майбутніх менеджерів.

Проектування занять здійснювалося на засадах особистісно орієнтованого підходу. Феномен особистісно орієнтованого підходу, відпо-

відно до освітньої концепції М. Чобітька, тлумачиться як суб'єктно орієнтований процес виконання студентом спеціально організованих педагогом завдань різної складності та проблематики, що розвивають не тільки предметну й комунікативну компетентність того, хто вчиться, але і його самого як особистість [6, с. 30]. З урахуванням наукових підходів (М. Алексєєв [1], І. Бех [2], Є. Бондаревська [3], С. Подмазін [4], В. Серіков [5], І. Якиманська [7]) особистісно орієнтовані технології навчання використано з метою розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів, представленої інтелектуальними, комунікативними, фаховими, творчими, морально-етичними компетенціями.

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти, на думку В. Серікова, є навчальна ситуація, яка актуалізує та робить затребуваним життєвий досвід особистості. Конструювання такої ситуації, зазначає дослідник, передбачає використання трьох базових технологій: 1) презентацію елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань; 2) засвоєння освітнього змісту в умовах діалогу як особливого дидактично-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості; 3) імітацію соціально-рольових і просторово-часових умов, які забезпечують реалізацію особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності та змагання [5, с. 44]. Ми підтримали думку вченого і втілили її в життя під час організації та проведення нашого дослідження.

І. Якиманська сформулювала перелік основних принципів особистісно орієнтованого навчання: 1) особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; 2) має забезпечувати кожній особистості можливість реалізувати себе в різних видах діяльності; 3) зміст освіти, її засоби та методи добираються так, щоб учень міг обирати предметний матеріал, його вид і форму; 4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей особистості й має бути основною метою сучасної освіти; 5) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації й оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов; 6) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, які розвивають індивідуальність особистості, створюють умови для її саморозви-

тку і самовираження; 7) особистісно орієнтоване навчання має будуватися на принципі варіативності [7, с. 25].

Ми загалом підтримали думку вченої та на підставі аналізу її наукового доробку, а також нашого теоретико-методичного і практичного досвіду в сфері науково-педагогічної діяльності запропонували власне бачення комплексу принципів особистісно орієнтованого навчання: 1) індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній менеджер; 2) послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності в питаннях із приводу соціальних явищ і процесів; 3) проблемного й діалогічного спілкування щодо питань соціальних явищ і процесів у системі «студент – викладач» і «студент – студент»; 4) особистісно орієнтованого підходу до відбору змісту системи формування професійної компетентності й організації його засвоєння майбутніми менеджерами; 5) ігрового моделювання і рольової перспективи; 6) єдності навчання і виховання особистостей майбутніх менеджерів як професіоналів; 7) відкритості – обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і особистісно орієнтованих).

Своїм стратегічним напрямом реалізації положень особистісно орієнтованого навчання у процесі роботи з майбутніми менеджерами ми обрали створення відповідних педагогічних умов, що вимагає включення не лише інтелектуальної, але й особистісної та соціальної активності майбутніх менеджерів.

Перехід від алгоритмізованих технологій роботи зі студентами у вищому навчальному закладі до особистісно орієнтованих відбувався за умов створення нами такої організації навчального процесу, яка сприяла розвитку спостережливості, мислення, мовлення, пам'яті, творчої уяви; глибокому засвоєнню знань, умінь, навичок; формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця. При цьому особистісно орієнтований навчальний процес розглядався нами як міжособистісна, діалогічна взаємодія в системах «студент – викладач» і «студент – студент», організована в напрямі досягнення спільної мети – формування особистості майбутнього професіонала.

У різноманітних формах діяльності майбутніх менеджерів у особистісно орієнтованому навчанні поступово відтворювався зміст майбутньої професійної діяльності у поєднанні з особистісним життєвим досвідом, здійснювався загальний і професійний розвиток особистості фахівця. Проходячи через ці форми, студент просувався від навчальної діяльності до професійної.

Ведучи мову про тему «Соціологія масових комунікацій», слід зазначити, що вона займає нині одне з провідних місць у навчальній і робочій програмах із дисципліни «Соціологія», оскільки:

- ця навчальна тема є ефективним фактором гуманізації освіти та розглядається не лише як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистостей студентів, а і як частина їх професійної підготовки;

- вивчення соціології масових комунікацій сприяє готовності до кооперації з колегами, роботі в колективі;

- студенти усвідомлюють соціальну значущість своєї професії, отримують високий рівень мотивації до виконання своєї професійної діяльності;

- у процесі опанування матеріалу із соціології масових комунікацій студенти досліджують основні положення і методи соціальних, гуманітарних та економічних наук при вирішенні соціальних і професійних завдань, розвивають здатність аналізувати соціально значущі проблеми та процеси;

- вивчення соціології масових комунікацій сприяє формуванню здібності виконувати під контролем професійні функції у сфері реклами та зв'язків із громадськістю у державних, громадських, комерційних структурах, засобах масової інформації, у соціальній сфері, сфері політики, економіки, виробництва, торгівлі, науки, культури, спорту;

- у процесі вивчення соціології масових комунікацій студенти опановують базові навички комунікації, вміння налагоджувати, підтримувати і розвивати міжособистісні стосунки, ділові відносини з представниками різних державних, фінансових, суспільних структур, політичних організацій, ЗМІ, рекламними, консалтинговими, інформаційними агентствами;

- вивчення соціології масових комунікацій сприяє формуванню здібності обговорювати професійні проблеми та захищати свою точку зору.

Теоретичне обґрунтування необхідності вивчення соціології масових комунікацій майбутніми менеджерами продиктоване низкою факторів, найбільш важливим з яких є можливість формувати професійну підготовку майбутніх менеджерів.

У результаті вивчення навчальної теми «Соціологія масових комунікацій» студенти повинні:

- розуміти основні ідеї та відповідну інформацію в ході обговорень, доповідей, які за темою пов'язані з навчанням і спеціальністю;

- обговорювати пов'язані зі спеціалізацією питання;

- аналізувати джерела інформації для отримання необхідних даних;

- публічно виступати з підготовленими індивідуальними презентаціями щодо кола тем професійного спрямування, обраних відповідно до своїх особистісних і професійних інтересів;
- писати у стандартному форматі завдання, анотації, тези, статті та звіти, пов'язані з навчанням і спеціальністю.

У процесі організації навчальної діяльності майбутніх менеджерів під час вивчення соціології масових комунікацій перевагу мало створення не репродуктивних ситуацій навчально-пізнавальної діяльності, а саме продуктивних, у центрі яких стоїть проблема, яка потребує самостійного конструктивного вирішення. Крім того, ми застосовували таку форму навчання, як аналіз професійних ситуацій, створюючи умови для реалізації професійної рефлексії, тобто звернення майбутніх менеджерів до власного досвіду і досвіду інших студентів як колег по професійному співтовариству з метою пошуку оптимальних способів вирішення навчальних завдань у різних конкретних ситуаціях.

Активному засвоєнню майбутніми менеджерами основ і етики професійного спілкування також сприяло використання таких навчальних технологій, як діалог, дискусія, коментар, виступи за круглим столом і на щорічних конференціях із доповідями на основі курсових робіт за фахом. Беручи участь у цих видах діяльності, майбутні менеджери вдосконалювали не лише свої лексичні та фонетичні навички, але й формували комунікативні, інтелектуальні, фахові, творчі та морально-етичні компетенції, збагачуючи їх власним особистісним життєвим досвідом.

У процесі викладання теми «Соціологія масових комунікацій» із навчальної дисципліни «Соціологія» передбачалася реалізація особистісно орієнтованої моделі навчання. Навчальні завдання, включені у вказану модель, динамічно розгорталися в спільних індивідуальних і колективних формах роботи майбутніх менеджерів у процесі особистісно орієнтованого навчання. Особистісні смисли, усвідомлювані ними у процесі виконання навчальних завдань, поступово трансформувалися у соціальні цінності, тобто в систему позитивного ставлення до суспільства, професійної діяльності, до себе й інших людей.

Намагаючись сформувані в майбутніх менеджерів особистісне ставлення до вивчення соціології масових комунікацій як засобу професійного спілкування із зарубіжними та вітчизняними партнерами і колегами, спираючись на основні принципи особистісно орієнтованого навчання, ми залучали їх до участі в різноманітних ситуаціях, які вимагали як монологічного, так і діалогічного мовлення.

Для цього, розширюючи, поглиблюючи та вдосконалюючи зміст навчальних завдань, ми відібрали тематику і навчальний матеріал за принципом професійної спрямованості; уклали його з урахуванням наявних навчально-пізнавальних і професійних інтересів майбутніх менеджерів, а також їхніх фахових комунікативних можливостей.

Сформовано комплекс навчально-тренувальних завдань з урахуванням рівня їх складності для формування комунікативних знань, умінь, навичок і низки відповідних комунікативних (перцептивних, інформаційно-мовленнєвих та інтеракційних), фахових (професійна спрямованість, професійна усталеність, діловитість), творчих і морально-етичних компетенцій у процесі особистісно орієнтованого навчання.

Особливу увагу ми приділяли структурі лекційних і практичних занять із вказаної теми. У процесі роботи зі студентами ми намагалися максимально виконати цілий ряд вимог, які передбачають:

- комплектування лінгвістично виправданого фахового мовленнєвого мінімуму, що забезпечує рівень комунікативної достатності у процесі професійного спілкування;
- оцінку кожної мовленнєвої одиниці, яка включається в програму вивчення соціології масових комунікацій із професійною метою, з погляду реальності її прояву в природних актах усного фахового спілкування у професійному соціологічному співтоваристві;
- формування ситуативно-тематичного мінімуму з урахуванням актуальних інтересів і професійних потреб майбутніх менеджерів;
- комунікативність мовленнєвих операцій під час роботи з мовленнєвим матеріалом (у всіх випадках, коли це можливо);
- створення системи парної, групової та колективної роботи, мотивованої потребою у спілкуванні на професійну тематику.

Крім того, враховуючи те, що вивчення матеріалу із соціології масових комунікацій було спрямоване на формування професійної компетентності майбутніх менеджерів, методику навчання фахового мовлення було конкретизовано, провівши цілеспрямований відбір лексико-граматичного матеріалу. При цьому ми врахували вікові й індивідуальні особливості студентів на основі визначення пізнавальних мотивів і об'єктів соціальної дійсності, які їх цікавлять. Студенти готували свої публічні виступи, а також, використовуючи арсенал мовленнєвих засобів, відповідали на зауваження рецензентів. У процесі публічної дискусії майбутні менеджери використовували професійно орієнтовану лексику в спонтанній професійній комунікації.

На заняттях, структура яких передбачала як обов'язковий елемент організацію міні-прес-конференцій, основними учасниками були студенти, які виконували такі професійні ролі:

1) доповідача, який здійснює презентацію наукової соціологічної проблеми;

2) рецензента, який, здійснюючи аналіз концептуального апарату дослідження, відзначає позитивні й негативні моменти у способі розробки та подачі проблеми;

3) учасників дискусії, які ставлять доповідачеві запитання з теми, використовуючи засвоєні професійні кліше;

4) членів президії міні-конференції, обов'язком яких було керувати дискусією і підбивати її підсумки.

Упродовж вивчення теми «Соціологія масових комунікацій» студенти вдосконалювали професійні компетенції шляхом відпрацювання низки навичок. Крім того, враховуючи соціокультурний контекст, процес моделювання міні-конференцій передбачав їх регіональний, європейський і міжнародний рівень. Тому враховувалися національні особливості учасників соціологічних читань, на яких студенти-соціологи дотримувалися загальноприйнятих полікультурних вимог і наукового етикету.

У плані організації позааудиторної роботи з соціології масових комунікацій зі студентами щорічно в період проведення науково-практичних конференцій і науково-методичних семінарів майбутні менеджери залучалися до участі як дослідники, експерти, лектори-пропагандисти соціологічного знання. Беручи активну участь в офіційних бесідах і дискусіях із науковцями, майбутні фахівці вдосконалювали свої інтелектуальні, комунікативні, фахові, творчі, морально-етичні компетенції.

Результатом роботи з майбутніми менеджерами стала традиція публікувати збірник тез їх доповідей і виступів після практичної апробації у вигляді презентацій на конференціях і засіданнях студентського наукового співтовариства.

Таким чином, педагогічна практика показала, що майбутні менеджери, як правило, не готові до самореалізації у власній діяльності. Їм недостатньо володіти певною професійною фаховою базою, необхідна особистісно орієнтована підготовка з проблем самовдосконалення та самоактуалізації. Особистісно орієнтоване навчання соціології масових комунікацій сприяло активізації особистісного та життєвого досвіду майбутніх менеджерів, спонукало їх ретельніше ставитися до нав-

чального процесу та якісно виконувати навчальні завдання. Авторський досвід використання особистісно орієнтованого підходу в процесі роботи зі студентами дає підстави стверджувати про доцільність проведення навчальних занять у вищих навчальних закладах на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Література:

1. *Алексеев, Н. А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / *Николай Алексеевич Алексеев.* — Тюмень : ТюмГУ, 1997. — 244 с.
2. *Бех, І. Д.* Особистісно-зорієнтоване виховання / *Іван Дмитрович Бех.* — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
3. *Бондаревская, Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / *Е. В. Бондаревская* // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11-15.
4. *Подмазин, С. И.* Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / *Сергей Иванович Подмазин.* — Запорожье : Просвита, 2000. — 250 с.
5. *Сериков, В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / *Владислав Владиславович Сериков.* — М. : Логос, 1999. — 272 с.
6. *Чобітько, М. Г.* Технології особистісно орієнтованої освіти : навч.-метод. посібник / *Микола Григорович Чобітько.* — К. : Ніка-Центр, 2005. — 88 с.
7. *Якиманская, И. С.* Технология личностно-ориентированного образования / *Ираида Сергеевна Якиманская.* — М. : Сентябрь, 2000. — 175 с.

References (transliterated and translated):

1. *Alexeev, N. A.* Lichnostno-orientirovannoe obuchenie. Voprosy teorii i praktiki (Personality-oriented education : Theory and practice). Tumen, 1997, 244 p. [in Russian].
2. *Bekh, I. D.* Osobystisno-zorientovane vyhovannia (Personality oriented education). Kyiv, 1998, 204 p. [in Ukrainian].
3. *Bondarevskaya, E. V.* Gumanisticheskaia paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya (Humanistic paradigm of personality-oriented education) // Pedagogy, 1997, No 7, pp. 11-15. [in Russian].
4. *Podmazin, S. I.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: sotsial'no-filosofskoe issledovanie (Personality-oriented education: social and philosophical research). Zaporozhie, 2000, 250 p. [in Russian].
5. *Serikov, V. V.* Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proectirovaniya pedagogicheskikh sistem (Education and identity. Theory and practice of designing of educational systems). Moscow, 1999, 272 p. [in Russian].
6. *Tchobitko, M. H.* Tekhnolohii osobystisno oriientovanoi osvity : navch.-metod. posibnyk (Technologies of personality-oriented education: Tutorial). Kyiv, 2005, 88 p. [in Ukrainian].
7. *Yakimanskaya, I. S.* Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya (Technology of personality-oriented education). Moscow, 2000, 175 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 10.03.2017

В. Ткаченко

Особистісно орієнтоване навчання майбутніх менеджерів основам масових комунікацій у процесі викладання дисципліни «Соціологія»

У статті висвітлено і проаналізовано авторський досвід проведення занять із соціології масових комунікацій у процесі особистісно орієнтованого навчання майбутніх менеджерів. З'ясовано місце теми «Соціологія масових комунікацій» у навчальній і робочій програмах із дисципліни «Соціологія». Запропоновано власне бачення комплексу принципів особистісно орієнтованого навчання: 1) індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній менеджер; 2) послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності в питаннях із приводу соціальних явищ і процесів; 3) проблемного і діалогічного спілкування щодо питань соціальних явищ і процесів у системах «студент – викладач» і «студент – студент»; 4) особистісно орієнтованого підходу до відбору змісту системи формування професійної компетентності й організації його засвоєння майбутніми менеджерами; 5) ігрового моделювання і рольової перспективи; єдності навчання і виховання особистостей майбутніх менеджерів як професіоналів; 6) обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і особистісно орієнтованих). Визначено форми та методи проведення навчальних занять із соціології масових комунікацій із майбутніми менеджерами. Конкретизовано базові елементи навчальної активності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, соціологія масових комунікацій, майбутні менеджери.

V. Tkachenko

Personality-oriented Training of Future Managers for the Basics of Mass Communications while Teaching «Sociology» Subject

The article highlights and analyzes the author's experience in carrying out classes on the sociology of mass communications in the process of personality-oriented training of future managers. The place of the theme «Sociology of Mass Communications» in the educational and work programs on the subject «Sociology» is clarified. We propose our own vision of a set of principles for personality-oriented learning: 1) individual significance of the knowledge and skills acquired by a future manager; 2) consistent transition from the educational activity through quasi-professional (professional modeling) to professional activities in matters relating to social phenomena

and processes; 3) problematic and dialogical communication on issues of social phenomena and processes in the systems «student – teacher» and «student – student»; 4) personality-oriented approach to the selection of the content of the system for the formation of professional competence and the organization of its mastering by future managers; 5) game simulation and role perspective; the unity of training and education of the personalities of future managers as professionals; 6) reasonable use of various learning technologies (both traditional and personality-oriented ones). The forms and methods of conducting classes on the sociology of mass communications with future managers are determined. The basic elements of training activity of future managers are specified. The author's experience of using personality-oriented approach in working with students gives reason to believe the feasibility of classes at higher schools on the basis of personal approach.

Key words: personality-oriented education, sociology of mass communications, future managers.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
професор В. В. Ципко

УДК 159.928:378.015.311:61

Руслана Слухенська

**ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА
ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
ТА ФАКТОРИ ЙОГО АКТИВІЗАЦІЇ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Здоров'я нації та перспектива розвитку суспільства значною мірою залежать від професійної компетентності та творчого потенціалу майбутніх лікарів, від їхнього глибокого усвідомлення свого призначення, функцій і соціальних ролей. Потреби соціуму диктують вимоги до професійної підготовки фахівців, у тому числі медичних працівників.

Очікування зводяться до потреби у випускниках вищих медичних закладів, які матимуть не лише якісну професійну медичну підготовку, будуть не тільки висококваліфікованими лікарями, але й творчими особистостями з неординарними підходами до виконання професійних завдань, із ціннісними орієнтирами і прагненням до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, лікарів, здатних до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції ринкових відносин. Цим підкреслюється актуальність порушеної у статті проблеми.

Мета статті – розкрити сутність «творчий потенціал майбутнього лікаря», висвітлити наукові підходи до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування особистості, окреслити фактори активізації творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Продовж багатьох років ця тема цікавить цілу когорту українських і зарубіжних учених. Дослідження у цій царині належать В. Андреєву, В. Андрущенко, С. Архангельському, С. Батишеву, М. Євтуху, І. Зязюну, А. Марковій, Н. Ничкало, О. Новікову, О. Пехоті, П. Пономарьову, З. Решетовій, С. Сисоєвій та ін.

Специфіку професійної підготовки лікарів окреслили В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Розвитку творчого потенціалу особистості та пошуку шляхів його активізації присвячені філософські розробки А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Губіна, Б. Кедрова, О. Чаплигіна, І. Шпачинського та науково-педагогічні розвідки Є. Адакіна,

М. Дяченко, І. Зязюна, В. Клименка, В. Кременя, В. Моляко, Я. Пономарева, В. Рибалки, В. Роменця, Р. Цокура та ін.

У результаті аналізу досліджень, які стосуються професійної підготовки медичних працівників у ВНЗ, можна зробити висновок, що наразі відсутні наукові розвідки, які широко окреслюють фактори активізації творчого потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах.

Активізація творчого потенціалу студентів, у тому числі майбутніх лікарів, залежить від багатьох чинників: як зовнішніх (соціальні, політичні, економічні, культурні трансформації в суспільстві, діяльність освітніх закладів, засобів масової інформації, взаємодія з іншими освітніми та неурядовими організаціями), так і внутрішніх (спілкування з однолітками, емоційний клімат в об'єднанні, ідеологія, характер відносин, творчий, культурний і духовний потенціал, навички членів субкультури студентів).

Відповідно до принципів медичної деонтології розвиток духовних і моральних якостей майбутніх лікарів, формування їхніх креативних здібностей відбувається на духовному й особистісному рівнях з урахуванням потреб самих студентів, базуючись не лише на засадах медичної етики, а й на творчій самореалізації, самовдосконаленні, нормах поведінки.

У педагогіці під час вивчення феномена творчості увага акцентується на новизні та суспільній значущості результатів творчої діяльності як основних її критеріїв. Під творчістю в педагогіці розуміють процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування і розвиток творчої особистості.

Творчість, за визначенням А. Брушлинського, – це відкриття невідомого, створення сучаснішого, подолання стереотипів і шаблонів. На думку Л. Виготського, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, головним у творчості є виникнення і розвиток нових структур, досі не пізнаного знання, модерніших способів діяльності, під час якої створюється де-що нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не лише самого творця, але й науки, мистецтва тощо.

Творчість є феноменом цілісної особистості. Найбільша потреба особистості, яка визначає зміст її життя і значущість її Я, – це прагнення через творчу діяльність реалізувати свої внутрішні творчі резерви і здібності. Поняття про креативну особистість містить у собі ідею самотворення, її можливості розвивати свій творчий хист у процесі власних творчих зусиль, які запускають механізм позитивного зворот-

ного зв'язку, під час якого щось створюється і розвиваються власні креативні можливості людини.

Виходячи з вищезгаданих дефініцій, можна тлумачити творчість як процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, це вища форма активності та самостійності діяльності особистості, це джерело розвитку окремої людини і суспільства загалом.

Поняття «особистість» трактується по-різному, що зумовлено протилежними поглядами щодо її розвитку: одна група вчених стверджує, що кожна особистість формується і розвивається відповідно до її вроджених здібностей, а соціальному середовищу відводять незначну роль; інші вважають особистість цілком сформованим у ході соціального розвитку продуктом, зовсім не враховуючи при цьому вроджені здібності особистості.

У сучасних умовах «проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не лише освітніх, але й соціальних систем» [2]. У соціальному вимірі освіта стає домінуючою підсистемою суспільства, яка: визначає рівень і якість розвитку економіки та праці; виступає стратегічним ресурсом функціонування державних і політичних структур; є фундаментальною засадою соціалізації особистості [1]. Суспільство нині потребує висококваліфікованих лікарів з інтелектуально розвинутим професійним світоглядом, високим рівнем творчого потенціалу, лікарів, здатних самостійно й виважено приймати рішення в теоретичній сфері своєї діяльності [11, с. 254].

На розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря впливають різні чинники. Фактори впливу на розвиток особистості вивчали психологи (Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Виготський та ін.) та педагоги (С. Козлова, І. Мудрик, Т. Поніманська, М. Фіцула, І. Ящук та ін.), причому дехто з них (С. Козлова, Т. Поніманська) факторами розвитку особистості визначають спадковість, середовище і виховання, тобто біологічні та соціальні чинники.

Так, наприклад, А. Мудрик [8] серед факторів розвитку особистості виокремлює мегафактори (космос, планета, світ), макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, засоби масової інформації, приналежність до певної культури) та мікрофактори (сім'я, група ровесників, виховні організації, мікросоціум).

Формуючи сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, яким мали б забезпечуватися особистість чи група об'єдна-

них спільною метою людей (наприклад, академічна група у навчальному закладі тощо, основним завданням яких є стати професіоналами з їхньої спеціальності), суспільство зміцнюється, будує підґрунтя й організовує широку перспективу на потенційне майбутнє зрання і розвиток. Модернізація соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних підвалин зумовлює пошук якісніших підходів до вдосконалення освіти.

Відтак структурними компонентами педагогічно комфортного середовища є творча доброзичлива атмосфера, ситуація успіху, імпровізація (як уміння сфокусувати сили душі й розуму, запаси пам'яті, відсутність комплексів щодо творення нового, щодо свіжих поглядів, зорієнтованість на постійне зростання, прагнення до якого має бути підтримане сім'єю, групою за інтересами, середовищем, суспільством), що має стати пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів.

Найкомфортнішим і найнеобхіднішим освітнім середовищем для підготовки майбутнього лікаря, зокрема для формування і розвитку його духовно-творчого потенціалу є медичне середовище, в якому панують творча атмосфера, висока культура професійного діалогу, динаміка дискусії та пошуку істини, педагогічне співробітництво «викладач – студент», духовна взаємодія і безперервне збагачення досвіду професійної лікарської практики.

Проте ми не можемо достеменно стверджувати, що чинна медична освітня сфера достатньо враховує вплив індивідуальних особливостей студентів на процес особистісного становлення майбутнього лікаря. Розвиток, покращення й поглиблення вивчення та усунення проблем у цій галузі має бути пріоритетним на державному рівні. Якщо уряд намагається налагодити сучасне відповідне медичне обслуговування висококваліфікованими медичними працівниками, то спершу потрібно покращити професійний вишкіл майбутніх лікарів, запроваджувати новітні підходи викладу матеріалу у медичних закладах.

Поряд із цим надзвичайно важливим залишається питання достойної підготовки тих, хто навчає, хто доносить знання до студентів. Тому повинні бути створені незалежні комісії для перевірки рівня володіння і вміння викладати спеціальності медичних наук (адже методика тут надзвичайно важлива) у відповідних університетах. Викладач повинен не лише досконало володіти своїм предметом, але й мати необхідні навички спілкування зі студентською аудиторією, володіти цілим комплексом психологічних методик для умотивування навчального процесу. Позаяк професійне становлення особистості як суб'єкта праці та здоров'я нації в

цілому є не лише індивідуальною потребою, а й формою реалізації власних амбіцій. Професійна підготовка психологічно сформованого першокласного лікаря пов'язана не так із неуспішним навчанням, як із завданнями на шляху до професіоналізації фахівця з медицини.

Індивідуальність викладача є дієвим чинником формування особистості майбутнього лікаря ХХІ ст., бо ніщо так не спонукає студента до професійного самозростання, як власний приклад професіонала-наставника. Адже діяльність викладача вищого навчального закладу є специфічним різновидом творчої інтелектуальної праці, що, насамперед, сфокусовано у доборі методів реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями (у нашому випадку – знаннями з цілої низки медичних галузей); налаштування студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час, розвиток творчого мислення і вміння знаходити шляхи виходу з нестандартної чи складної професійної ситуації; виховання різнобічної, досвідченої та культурної особистості як представника медичної спільноти.

Механізмами реалізації потреб у творчій діяльності для саморозвитку, самовдосконалення, а також наявності низки мотивів, серед яких на першому місці мають перебувати ті, що пов'язані зі змістом обраної професії, має управляти держава як орган, зацікавлений у якісній сфері медичного обслуговування. Адже формування особистості майбутнього працівника як творчої індивідуальності у процесі навчання відбувається лише тоді, коли освітній процес, який здійснюється на ґрунті особистісно зорієнтованої професійної настанови, створює благодатні умови для якісного оволодіння цілісним досвідом з медичної професії. Лише за таких умов майбутній фахівець у процесі отримання знань і навиків індивідуально творчо поєднує основні ланки попередніх досліджень, засвоює культуру, творчий досвід професійної діяльності всього, що вже досягнуто у певній галузі.

У ситуації ідеальної освітньої моделі держава зобов'язана надати право на індивідуальний розвиток і професійне зростання, отримання знань усім учасникам освітнього процесу: як студенту, який прагне отримати професію і стати високооплачуваним першокласним професіоналом (у сучасних ринкових умовах, за даними соціального опитування, зарплатня є одним із вирішальних чинників обрання професії), так і викладачеві, який уже вклав у себе як професіонала чимало зу-

силь і коштів, тому бажає достойних умов праці та її оплати, широкого поля для розвитку професійних ідей і прагнень.

На наше переконання, факторами, які зумовлюють формування творчого потенціалу майбутнього лікаря, є:

– потреби соціуму в порядних, висококваліфікованих медичних працівниках, психологічно та соціально готових до лікарської діяльності в нових умовах і здатних до постійного професійного самовдосконалення;

– глобалізація цілей освіти (створення європейського наукового й освітнього простору для підвищення конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих медичних навчальних закладів на європейському ринку праці);

– посилення ролі особистісних якостей (духовність, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливність до нового, творче (клінічне) мислення, комунікабельність, які необхідно постійно розвивати і вдосконалювати).

Одним із факторів активізації творчого потенціалу майбутнього лікаря є самостійність у набутті знань. Навчити студента самостійно оволодівати необхідними знаннями, формувати і розвивати в собі вміння та навички, допомогти йому стати активним – одне з важливих завдань вищої освіти, у тому числі медичної.

Надзвичайно важливим чинником активізації творчого потенціалу особистості майбутнього лікаря є впровадження нових педагогічних технологій для підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах, а також спрямування вектора медичної освіти на формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості, зростання творчої активності та самостійності.

Отже, в умовах ринкової економіки, коли надання медичних послуг стає площиною високої професійної конкуренції та висуваються нові вимоги до особистості лікаря, зростає потреба в активізації духовного потенціалу майбутніх лікарів ще під час їхнього навчання у ВНЗ, а відтак і визначення чинників впливу на цей процес. Таким чином, нині гігієна духовного здоров'я – така ж необхідна для життя, як і здоров'я фізичне, тому надзвичайно важливим є завдання навчити майбутнього лікаря творчо мислити, дискутувати, чітко висловлювати і доводити свої погляди, шукати найоптимальніші шляхи вирішення проблеми.

Література:

1. Білоус, О. Глобалізація розвитку і соціальна безпека / О. Білоус, Н. Маслова-Лисичкіна // Віче. — 2001. — № 5. — С. 22–44.

2. *Вікторів, В. Г.* Регулювання якості освіти як філософсько-освітнянська проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук : спец. 09.00.10 – Філософія освіти / *В. Г. Вікторів*. — К., 2006. — 30 с.
3. *Гагин, Ю. А.* Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учебное пособие. — Изд. 2-е. — С.-Пб. : СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 2000. — 222 с.
4. *Гиппократ.* Избранные книги / *Гиппократ*. — М. ; Л. : Государственное издательство биологической и медицинской литературы, 1936. — 736 с.
5. *Кузьмінський, А. І.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / *А. І. Кузьмінський*. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
6. *Лошакова, Т. Ф.* Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / *Т. Ф. Лошакова*. — Екатеринбург, 2001. — 416 с.
7. *Моисеев, В. И.* Медицина и философия: нужны ли они друг другу / *В. И. Моисеев* // Трудный пациент : журнал для врачей. — 2007. — № 3. — Т. 5. — С. 58-60.
8. *Мудрик, А. В.* Социологизация человека : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.] / *А. В. Мудрик*. — 2-е изд, испр. и доп. — М. : Академия, 2006. — 304 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. *Б. М. Бим-Бад*; Редкол. : *М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова* и др. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
10. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. *В. А. Межериков*; под общ. ред. *П. И. Пидкасистого*. — М. : ТЦ Сфера, 2009. — 448 с.
11. *Ющенко, Ю. П.* Деякі аспекти викладання філософії у вищих медичних навчальних закладах / *Ю. П. Ющенко* // Актуальні проблеми сучасної медицини : Вісник української медичної стоматологічної академії. — Випуск №2 (42). — 2013. — Т. 13. — С. 253-255.

References (transliterated and translated):

1. *Bilous, O. & N. Maslova-Lysychkina* Hlobalizatsiia rozvytku i sotsialna bezpeka (Globalization of development and social security) // *Veche*, 2001, No. 5, pp. 22-44. [in Ukrainian].
2. *Viktorov, V. H.* Rehuliuvannia yakosti osvity yak filosofsko-osvitianska problema : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. filos. nauk : spets. 09.00.10 Filosofiia osvity (Regulation of the quality of education as a philosophical and educational problem : Author's abstract of Doctor thesis in Philosophy Sciences: specialty 09.00.10 Philosophy of education). Kyiv, 2006, 30 p. [in Ukrainian].
3. *Gagin, Yu. A.* Kontseptualnyi slovar'-spravochnik po pedagogicheskoy akmeologii : uchebnoe posobie (A conceptual dictionary-reference book on pedagogical acmeology : Textbook). St.-Petersberg, 2000, 222 p. [in Russian].
4. *Hippocrates.* Izbrannyie knigi (Selected books). Moscow – Leningrad, 1936, 736 p. [in Russian].
5. *Kuzminskyi, A. I.* Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib (Pedagogy of higher education : Manual). Kyiv, 2005, 486 p. [in Ukrainian].
6. *Loshakova, T. F.* Pedagogicheskoe upravlenie protsessom sozdaniya komfortnoy

- sredy v obrazovatelnom uchrejdenii : monografiya (Pedagogical management of the process of creating a comfortable environment in an educational institution : Monograph). Ekaterinburg, 2001, 416 p. [in Russian].
7. *Moiseev, V. I.* Meditsina i filosofiya: nujnyi li oni drug drugu (Medicine and Philosophy: Do they need each other) // *Difficult Patient : Journal for Physicians*, 2007. No 3, vol. 5, pp. 58-60. [in Russian].
 8. *Mudrik, A. V.* Sotsiologizatsiya cheloveka : [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.] (Sociologization of a person: [Tutorial for higher school students]). Moscow, 2006, 304 p. [in Russian].
 9. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' (Pedagogical Encyclopedic Dictionary) / Ed. in Ch. : B. M. Bim-Bad; Editorial board : M. M. Bezrukih, V. A. Bolotov, L. S. Glebova et. al.* Moscow, 2003, 528 p. [in Russian].
 10. *Slovar'-spravochnik po pedagogike (Dictionary of Pedagogy) / Auth.-comp. V. A. Mezherikov; Under the editorship of P. I. Pidkassisty.* Moscow, 2009, 448 p. [in Russian].
 11. *Yushchenko, Yu. P.* Deiaki aspekty vykladannia filosofii u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh (Some aspects of teaching philosophy at higher medical schools) // *Current Problems of Modern Medicine : Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy. Issue No 2 (42)*, 2013, vol.13, pp. 253-255. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.02.2017

Р. Слухенська

**Творчий потенціал особистості студента вищого медичного
навчального закладу та фактори активізації
у процесі професійної підготовки**

У статті розкрито сутність поняття «творчий потенціал майбутнього лікаря», висвітлено наукові підходи до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування творчого потенціалу особистості; теоретично обґрунтовано фактори активізації потенціалу майбутніх лікарів під час навчання їх у вищих медичних навчальних закладах. Автор статті робить висновок, що в умовах ринкової економіки, коли надання медичних послуг стає площиною високої професійної конкуренції та висуваються нові вимоги до особистості лікаря, зростає потреба в активізації духовного потенціалу майбутніх лікарів ще під час їхнього навчання у ВНЗ, а відтак і визначення чинників впливу на цей процес. Таким чином, нині гігієна духовного здоров'я – така ж необхідна для життя, як і здоров'я фізичне, тому надзвичайно важливим є завдання навчити майбутнього лікаря творчо мислити, дискутувати, чітко висловлювати і доводити свої погляди, шукати найоптимальніші шляхи вирішення проблеми.

Ключові слова: творчий потенціал, активізація, майбутній лікар, професійна освіта, творча самореалізація.

R. Slukhenska

**Student's Creative Potential at Higher Medical Schools
and Enhancing Factors in the Professional Training Process**

This article considers the essence of the concept «the future doctor's creative potential», reports the scientific approaches to the understanding the creativity phenomenon as one of the key concepts in the process of individual creative potential formation, theoretically proves the factors that activate spiritual and creative potential of future physicians during their training at higher medical educational institutions. Activation of spiritual and creative potential of students, including future doctors, depends on many external and internal factors. The author concludes that in a market economy, when the provision of medical services becomes a platform for high professional competition to meet new requirements for the physician's personality, the need to revitalize the spiritual potential of future physicians even during their studies at the university and, hence, to determine the factors of influence on this process is raised. Thus, nowadays the hygiene of spiritual health is just as necessary for life as physical health, so it is extremely important to teach future physicians to think creatively, to discuss, to express clearly and to prove their views, to look for the most optimal ways to solve a problem.

Key words: spiritual and creative potential, activation, future doctor, professional education, creative self-realization.

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

УДК 331.54:37

Лариса Покудіна

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Соціально-економічні потреби у модернізації вищої освіти у сфері фінансування, вступ у світову організацію торгівлі, інтенсивний розвиток міжнародних контактів і забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці висунули низку нових завдань перед вищими навчальними закладами торговельно-економічної сфери. Відтак виникла необхідність виховання нової генерації фінансових працівників, які не лише володіли б спеціальними знаннями і практичними вміннями у своїй галузі на високому рівні, але й мали навички загальнокультурної компетенції всебічно розвиненої особистості. Забезпечити це можна шляхом модернізації навчально-виховного процесу в напрямі здійснення міждисциплінарних зв'язків і пошуку нових методик навчально-виховної діяльності.

На цьому шляху зустрічається чимало перепон, через які економічним наукам вкрай складно працювати на випередження, змінюватися самим і змінювати навколишній світ з урахуванням нових викликів сьогодення. Подолання кризи, в якій перебуває економічна наука, неможливе без зміни формату, збагачення методології досліджень, наповнення її інструментарієм міждисциплінарного характеру.

У пошуках шляхів формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів важливе значення має вивчення наукових праць знаних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Особистісний розвиток і професійне становлення майбутніх фахівців вивчали В. Андрущенко, Г. Васянович, Л. Виготський, В. Кремень та ін.; формуванню готовності до професійної діяльності присвячено наукові праці В. Андреєва, О. Гомонюк, С. Капітанець, В. Сластьоніна та ін.; інноваційним аспектам професійної підготовки приділяли увагу О. Печерська, М. Стріха, Т. Третьякова та ін.; проблема міждисциплінарної інтеграції була предметом розгляду М. Антонова, М. Данилова, І. Огородникова, О. Шмідта, Г. Юркова та ін.

Значна кількість досліджень, присвячених проблемі якості знання в галузі фінансування, формуванню професійних компетенцій засобами міждисциплінарних зв'язків у студентів-фінансистів, свідчить про актуаль-

ність і значущість означеної проблеми у системі вищої освіти. Водночас ця проблема ще не знайшла достатнього вирішення, недостатня кількість напрацювань, які стосуються питань міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки фахівців фінансової сфери. Немає єдиної цілісної методики, яка втілює ідеї міждисциплінарності в навчальному процесі.

Метою статті є дослідження питання розкриття необхідності впровадження міждисциплінарного підходу для підвищення ефективності викладання фундаментальних і фахових дисциплін та розгляд механізму вдосконалення методики викладання, підвищення ефективності форм і методів навчання на основі міждисциплінарної інтеграції у процесі формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців фінансової сфери.

Міждисциплінарна інтеграція – це цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження теоретичної та практичної цілісності навчальних дисциплін.

Міждисциплінарні зв'язки дозволяють усунути суперечність між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, комплексного застосування в теоретичній і практичній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери. З позицій сучасних вимог до змісту освіти майбутній фахівець повинен володіти вміннями і професійною мобільністю, оперативно реагувати на зміни в практичній і науковій діяльності, які постійно виникають.

Методологічною основою міждисциплінарної інтеграції є інтегративний підхід у професійній освіті. Водночас міждисциплінарна інтеграція – це процес узгодження змісту навчальних дисциплін щодо відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності.

У рамках нашого дослідження ми називаємо міждисциплінарною інтеграцією процес взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього потенціалу шляхом використання інноваційних педагогічних методів, засобів і організаційних форм навчання.

Аналіз навчальних матеріалів дозволяє констатувати, що міждисциплінарні підходи втілюються по-різному:

- на рівні загальнодидактичних принципів;
- на рівні цілей і завдань навчання;
- на рівні змістовних зв'язків у межах однієї дисципліни;
- на рівні змістових зв'язків між спорідненими дисциплінами;
- на рівні обґрунтування та застосування педагогічного інструментарію.

Розглянемо можливі напрями міждисциплінарної інтеграції при підготовці фахівців фінансово-економічної сфери.

Найбільш прийнятним шляхом формування інтегрального типу пізнання можуть стати інтегровані курси. Методи їх розробки та побудови різні та залежать від визначення мети, ступеня включення інтегрованих дисциплін у загальне проблемне поле, характеру міждисциплінарних зв'язків (прямі, опосередковані) і, звісно, від авторської індивідуальності розробників.

Згідно з проаналізованими освітньо-професійними програмами підготовки бакалаврів за спеціальністю 072 Фінанси, банківська справа та страхування, розробленими у різних ВНЗ України, до переліку обов'язкових компонентів спеціальності належать такі дисципліни, як іноземна й українська мови за професійним спрямуванням. Зміст і цілі вивчення цих дисциплін дозволяють створити модульний інтегрований курс, який сприятиме вивченню майбутніми фінансистами відповідної фахової міжнародної документації та провести порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного ведення фінансової документації.

Дисципліни з вибіркового компонента, зокрема «Фінанси зарубіжних корпорацій», «Міжнародні фінансові організації», «Фінансовий аналіз», «Податкова політика» тощо, містять теми, які доцільно включити в цей інтегрований курс для всебічного розгляду окреслених питань. Таким чином, міждисциплінарні курси здатні активізувати пізнавальні інтереси студентів і забезпечити ефективну підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності на вітчизняному і міжнародних ринках.

Тісний зв'язок дисциплін із циклу загальної та професійної підготовки надає можливості для створення міждисциплінарних курсів, які сприятимуть реалізації творчого підходу і розкриттю професійного потенціалу майбутніх економістів, формуванню у них якостей управлінця. Так, на нашу думку, доцільним є створення міждисциплінарного курсу «Фінансові інформаційні технології», який включатиме такі дисципліни, як «Інформатика», «Математика для економістів», «Фінансова математика», «Актuarна математика», «Економіко-математичне моделювання діяльності фінансових установ», «Економіко-математичне моделювання у публічних фінансах», «Економіко-математичні методи аналізу діяльності корпорації».

Головне в організації міждисциплінарних курсів – це глибинний розгляд досліджуваних проблем, а для цього необхідна співпраця педагогічного колективу і студентства із залученням провідних практичних працівників відповідних галузей.

У реалізації міждисциплінарного підходу в підготовці майбутніх фахівців слід звернути увагу на інтегровані навчальні заняття: лекції, семінари, практичні роботи. Методики і технології їх проведення найрізноманітніші. Інтегровані заняття можна об'єднувати у змістові модулі.

До створення міждисциплінарного модуля існує ряд обов'язкових вимог:

- узгодженість у часі вивчення окремих навчальних дисциплін, за якої кожна з них спирається на попередню понятійну базу і створює основу успішного засвоєння понять на міждисциплінарній основі;
- наступність і безперервність у розвитку понять, що передбачає їх безперервний розвиток, наповнення новим змістом, збагачення новими зв'язками;
- єдність в інтерпретації загальнонаукових понять;
- здійснення єдиного підходу до організації навчального процесу в усіх компонентах модуля.

Побудова модуля передбачає чітке структурування матеріалу, динамічність викладу, актуальність отримуваних знань, можливості для застосування різноманітного дидактичного інструментарію, наприклад, інтегрованих лекцій, проектування тощо.

Впровадженню міждисциплінарного підходу сприяє також організація проектної роботи.

Розроблення проекту організовується в малих групах. Групи формуються за принципом добровільності. На початковому етапі студенти отримують завдання на проектування і виконують його поступово в міру набуття нових знань. Тематика проектів визначається з урахуванням практичних потреб і включенням завдань, які потребують міждисциплінарної інтеграції. По завершенню кожен проект обов'язково оцінюється.

Критерії оцінювання:

- оформлення роботи (відповідність стандартам оформлення текстових документів);
- зміст роботи (відповідність змісту одержаним завданням);
- актуальність роботи (застосування сучасних технологій);
- креативність роботи (пропозиція інноваційних рішень);
- представлення проекту (культура спілкування, мнемотехніка, майстерність вербального спілкування, кінетика, створення відповідної презентації).

Робота з ресурсами Інтернет, де більша частина інформації інтегрує різні галузі знань, дозволяє студентам, використовуючи активні методи пошуку інформації, формувати цілісну картину світу. Інтернет-технології ефективно впливають на формування нового змісту освіти, на організаційні форми і методи навчання, наприклад, сімейство сучасних пошукових систем (із новітніх – Google), які дозволяють підвищити ефективність роботи користувача з електронними архівами Інтернет. Це вирішальним чином змінює сформовані століттями форми і методи обміну

знаннями. Нині вже ні в кого не викликає сумніву, що застосування інформаційних комп'ютерних технологій дозволяє радикально провести інтеграцію на найзагальнішому рівні – рівні методів дослідження.

Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі для підготовки фахівців фінансово-економічної сфери не лише є бажаним, але й необхідним, оскільки специфіка діяльності фахівця передбачає роботу з основними комп'ютерними програмами, такими як «1С: Бухгалтерія», «1С: Підприємство», «Парус» тощо.

Інтегровані технології увійшли в навчальний процес у вигляді міждисциплінарних іспитів. Складання екзаменаційних питань для міждисциплінарного іспиту ускладнює завдання педагогічного колективу, оскільки зобов'язує організувати контроль інтегрованих знань, умінь і навичок студента, який повинен навчитися структурувати інваріантний аспект освіти й оперувати ним в освітньому процесі. Необхідно, з одного боку, виділити загальні форми теоретичного опису всіх професійних явищ незалежно від їх природи, а з іншого – створити комплекс навчальних дій, максимально наближаючи навчальну діяльність студентів-фінансистів до діяльності фахівця в реальних умовах професійної практики. Викладачі повинні сформулювати інтегровані екзаменаційні питання з урахуванням розгляду конкретної проблеми з точки зору різних наук, різних навчальних дисциплін.

Досвід, отриманий студентами при здачі міждисциплінарного іспиту, стане в нагоді при проходженні підсумкової Державної атестації.

Навчальна науково-дослідна робота студентів – обов'язковий компонент компетентнісного підходу в організації навчального процесу в економічному ВНЗ і приклад глибокої міждисциплінарної інтеграції.

Міждисциплінарність навчальної науково-дослідної діяльності полягає в тому, що вона:

- містить творчу частину, яку неможливо реалізувати без використання знань і умінь із різних дисциплін;
- спрямована на з'ясування істотних характеристик явищ і процесів, що в підсумку є важливими узагальненнями у формі принципів, закономірностей і законів;
- не містить алгоритмічних дії для досягнення успіху, вимагає застосування різноманітних способів досягнення мети;
- характеризується об'єктивною недостатністю інформації, невідомістю напряму пошуку.

Застосування в навчальному процесі інтегрованої курсової роботи досі не стало традиційною формою організації самостійної навчально-

дослідницької діяльності студента. Але саме міждисциплінарна курсова робота поєднує два взаємодоповнюючі напрями дослідження: різнобічне вивчення наукової літератури з цієї проблеми і власне експериментально-практичну роботу, яку містить міждисциплінарне дослідження.

Під час виконання міждисциплінарних курсових досліджень закріплюються, поглиблюються і формуються у систему навички самостійного підходу до вирішення професійних завдань, удосконалюються вміння, отримані на практичних заняттях і лабораторних роботах з усіх дисциплін. По суті, кожна курсова робота вже є інтегрованою формою навчання. Але можливості курсового дослідження в галузі міждисциплінарної інтеграції безмежні.

Таким чином, міждисциплінарна інтеграція – вимога часу. Суть змін у підготовці фахівців ХХІ століття, поряд з орієнтацією навчання на практику, вбачається у міждисциплінарній взаємодії. У процесі реалізації педагогічних умов під час вивчення фахових і фундаментальних дисциплін відбувається формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності.

Уміння комплексно застосовувати знання, їх синтез, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі креативності як вимоги до будь-якої діяльності людини в сучасних умовах. Озброєння такими вміннями майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери – актуальне соціальне завдання вищої школи, яке диктується тенденціями інтеграції в науці й освіті та вирішується за допомогою міждисциплінарних зв'язків.

Література:

1. *Жовта, Л. О.* Використання інноваційних технологій навчання – запорука підготовки творчих спеціалістів / *Л. О. Жовта* // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. — Випуск 5. — Київ – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. — С. 242-247.
2. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / *Е. Г. Вишнякова*. — Волгоград, 2007. — 23 с.
3. Напрямки розвитку міждисциплінарної інтеграції в освітньому процесі ВНЗ [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://bukvar.su/pedagogika/101991-Napravleniya-razvitiya-mezhdisciplinarnoiy-integracii-v-obrazovatel-nom-processe-VUZa.html>
4. *Сингаївська, А. М.* Зміст економічної освіти і технології навчання економічних дисциплін у підготовці фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. — Спецвипуск. — С. 47-51.

5. Стрельников, В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников. — Полтава, 2002. — Книга 2. — 264 с.

References (transliterated and translated):

1. Zhovta, L. O. Vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya – zaporuka pidhotovky tvorchykh spetsialistiv (Using innovative learning technologies is the key to training creative professionals) // Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems : Collection of scientific works. Issue 5. Kyiv-Vinnytsya, 2004, pp. 242-247. [in Ukrainian].
2. Vishniakova, E. H. Mezhdistsiplinarnyi setevoy uchebno-metodicheskiy kompleks kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya v vuze : avtoref. dis. na soisk. uch. step. kand. ped. nauk : (13.00.08) (Interdisciplinary network educational and methodical complex as a means of increasing the effectiveness of education in the university : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogy). Volgograd, 2007, 23 p. [in Russian].
3. Napryamky rozvytku mizhdystsyplinarnoi intehratsii v osvritnomu protsesi VNZ (Areas of interdisciplinary integration in the education process of higher educational establishments) / [Electronic resource]. — Available at : <http://bukvar.su/pedagogika/101991-Napravleniya-razvitiya-mezhdisciplinarnoiy-integracii-v-obrazovatel-nom-processe-VUZa.html> [in Ukrainian].
4. Synhayivska, A. M. Zmist ekonomichnoi osvity i tekhnolohii navchannya ekonomichnykh dystsyplin u pidhotovtsi fakhivtsiv ekonomichnoho profilyu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh (The contents of economic education and economic subjects teaching technologies while training future economists in higher educational establishments) // New Technologies of Teaching : Scientific and methodical collection of works. Kyiv, 2004. Special issue, pp. 47-51. [in Ukrainian].
5. Strelnikov, V. Yu. Pedagogichni osnovy zabezpechennya osobystisnoho i profesiynoho rozvytku studentiv zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya (The pedagogical basics of students' individual and professional development using innovative educational technologies). Poltava, 2002. Book 2, 264 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.04.2017

Л. Покудіна

**Використання потенціалу міждисциплінарної інтеграції
у формуванні готовності до професійної діяльності
майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери**

У статті розглядається необхідність впровадження міждисциплінарного підходу в систему підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери. Запропоновано механізм удосконалення методики викладання, підвищення ефективності форм і методів навчання засобами міждисциплінарних зв'язків. Показано, що у сучасних умовах вивчення окремих дисциплін має бути насичене прийомами міждисциплінарного викладу навчального матеріалу, який сприятиме форму-

ванню міждисциплінарного мислення. Розглянуто дидактичний потенціал міждисциплінарної інтеграції у формуванні готовності до професійної діяльності майбутніх економістів. Встановлено, що цілеспрямоване використання міждисциплінарних зв'язків із різних спеціальних дисциплінах у процесі викладання фінансових дисциплін є засобом, який об'єднує предметні знання, вміння і навички, одержані з інших видів навчальної діяльності, розширює інформаційні межі досліджуваного предмета і розвиває професійні навички.

Ключові слова: міждисциплінарність, міждисциплінарний підхід, міждисциплінарна інтеграція, інтегративний підхід у професійній освіті, професійна компетентність, інтерактивні технології навчання.

L. Pokudina

**Using the Potential of Interdisciplinary Integration
in Preparing Future Financiers for Professional Activities**

The article discusses the necessity of implementing the interdisciplinary approach in the training of future specialists of financial-economic sphere. The mechanism for improving teaching methods, the efficiency of forms and methods of education by means of interdisciplinary links is proposed. It is shown that under modern conditions the study of separate subjects must be saturated with interdisciplinary methods of presentation of educational material which will facilitate the formation of interdisciplinary thinking. The didactic potential of interdisciplinary integration in the formation of readiness for professional activity of future economists is considered. It is established that the use of interdisciplinary connections of various special disciplines in the process of teaching financial subjects is a tool that integrates subject knowledge, abilities and skills gained from other learning activities, expands the information boundaries of the study subject and develops professional skills.

Key words: interdisciplinarity, interdisciplinary approach, interdisciplinary integration, integrative approach to professional education, professional competence, interactive learning technologies.

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

УДК 378:356:355:37:371

Наталія Тарасенко

ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВВНЗ

Навчальний заклад як соціальний інститут суспільства є суб'єктом безпеки, здатним будувати свою власну (локальну) систему безпеки як за допомогою освіти та виховання, так і за допомогою вирішення завдань розвитку особистості. Сучасна особистість, аби не відставати від стрімких оновлень і змін навколишнього світу, змушена навчатися впродовж усього свого життя, тому ключовою умовою її успішної самореалізації є потреба в «безпечній» освіті, безпечних умовах навчання.

Проблема формування безпечного освітнього середовища (БОС) знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних (І. Баєва [1], І. Брагін [3], Є. Величко [4], В. Гафнер [5], Л. Гаязова [6], О. Діденко [7], В. Ковров [8], Г. Коджаспірова [9], В. Пилипенко [11] та інші) і вітчизняних (І. Обозова [10]) дослідників у галузі педагогіки і психології.

Згадані вчені здебільшого розглядають систему загроз і ризиків, які за певних умов можуть створювати недостатнє безпечне освітнє середовище навчального закладу, однак у їхніх роботах не розглядається проблема БОС у вищих військових навчальних закладах. Це пояснюється тим, що вони не знайомі зі специфікою цих закладів. З огляду на це потребують визначення критерії та показники для аналізу стану БОС вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), обґрунтування педагогічних умов і розроблення моделі його формування.

Метою статті є аналіз результатів педагогічного експерименту щодо перевірки результативності педагогічних умов формування безпечного освітнього середовища ВВНЗ.

Освітнє середовище (ОС) вищого військового навчального закладу повинно забезпечувати всебічне навчання та виховання військовослужбовців, тобто виконувати основну мету – сприяти високій якості професійної підготовки майбутніх офіцерів. Для досягнення цієї мети ОС, з точки зору сучасних проблем і викликів, повинно бути певною зоною безпеки, у якій би відчували себе повноцінно реалізованими та захищеними всі суб'єкти навчально-виховного процесу ВВНЗ.

Безпечне освітнє середовище ВВНЗ, яке оптимально функціонує, відображає захищеність життєво важливих освітніх потреб та інтересів суб'єктів військової освіти в різних сферах професійної діяльності від небезпек і загроз в ОС військового закладу. Тому дуже важливо створити необхідні умови формування БОС ВВНЗ, враховуючи при цьому фактори ризику в ОС.

Узагальнення результатів аналізу літератури з проблеми дослідження довело факт існування необхідних і достатніх умов у освітньому процесі вищої школи. Варто зазначити, що при більшому «акценті» на певні педагогічні умови можливо вирішити ті чи інші проблеми дидактичного або виховного характеру. З метою розв'язання суперечностей у запропонованому науковому дослідженні нами виокремлено низку відповідних педагогічних умов:

- підготовка цивільного й офіцерського складу науково-педагогічних працівників (НПП) вищого військового навчального закладу до формування та функціонування БОС на засадах гуманістичного підходу;
- соціально-педагогічна підтримка та психологічна підготовка курсантів із метою адаптації до умов освітнього процесу ВВНЗ;
- навчання курсантів методам і технологіям роботи в умовах стресових ситуацій;
- формування готовності курсантів до протидії впливу інформаційних викликів і загроз.

Результати аналізу дисертаційних робіт, монографій і наукових статей дозволили нам дійти висновку, що ОС є динамічним. Ця динаміка відбувається під впливом реформ і суспільства. У зв'язку з цим дослідники зустрічаються з труднощами щодо діагностики ОС, зокрема безпечного освітнього середовища.

У дослідженні враховано концептуальні засади моніторингу й експертизи. Поєднання цих діагностичних процесів зумовлене тим, що моніторинг виступає об'єктивною процедурою щодо оцінки БОС та відображає динаміку змін, а експертиза – суб'єктивною, оскільки відображатиме думку НПП і курсантів, що визначає причинно-наслідковий зв'язок і передумови розвитку різних процесів.

У зв'язку з вищезазначеним дослідно-експериментальна робота здійснювалась у кілька взаємопов'язаних етапів:

Перший етап – теоретико-аналітичний (жовтень 2013 – червень 2014 рр.) – передбачав вивчення філософської, культурологічної, соціологічної, юридичної, психологічної, педагогічної літератури. Визна-

чалися типові недоліки роботи ВВНЗ щодо формування БОС. Узагальнювався й аналізувався досвід роботи низки вищих військових навчальних закладів України. На цьому етапі було сформульовано гіпотезу дослідження, розроблено теоретичну модель формування БОС ВВНЗ, визначались і уточнювались основні критерії та показники оцінки рівня сформованості БОС ВВНЗ; здійснювалися заходи щодо вивчення й інструктажу досліджуваних та осіб, які залучалися до дослідно-експериментальної роботи.

У ході *другого етапу* – діагностико-пошукового (липень 2014 – листопад 2015 рр.) – здійснювалася безпосередньо дослідно-експериментальна частина дослідження щодо перевірки гіпотези. Цей етап передбачав: вивчення рівня сформованості умінь застосовувати спецзасоби та зброю у випускників і майбутніх офіцерів, офіцерів-прикордонників; розробку та забезпечення комплексу допоміжних заходів із курсантами з метою формування у них відповідного рівня сформованості умінь застосовувати спеціальні засоби та зброю, аналіз професійної діяльності курсантів-випускників.

Третій етап – формувально-узагальнюючий (грудень 2015 – серпень 2016 рр.) – був спрямований на підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи. На цьому етапі розв'язувалися такі завдання: узагальнення й аналіз отриманих результатів шляхом співставлення вхідного та кінцевого стану, що характеризує стан сформованості БОС ВВНЗ; формулювання методичних рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України (ЗСУ); підготовка та видання публікацій із досліджуваної проблеми, а також оформлення рукопису дисертації.

Слід зауважити, що ОС сучасного вищого навчального закладу є відкритою системою, яка віддзеркалює всі закономірності життєдіяльності та тенденції розвитку соціального середовища. На сьогоднішній день у ній існують численні проблеми, характерні для сучасного суспільства: соціальна й економічна нестабільність, криміналізація суспільства, агресивність інформаційного середовища, переосмислення духовно-моральних цінностей, дегуманізація і зростання насильства у всіх сферах життя. Ці та інші зовнішні чинники створюють умови, які порушують безпеку ОС.

У дослідженні ми виходили з того, що методика дослідно-експериментальної роботи є складовою загальної методики дослідження, яка дає змогу з науковою вірогідністю виявляти факти й інтерпретувати їх. Виходячи з цього, вона має свої етапи, цілі, завдання тощо.

Дослідно-експериментальна робота передбачала вирішення такого спектру завдань: аналіз стану розробки проблеми дослідження у педагогічній теорії та практиці й уточнення сутності, особливостей змісту БОС ВВНЗ майбутніх офіцерів ЗСУ; визначення критеріїв і показників сформованості БОС ВВНЗ; з'ясування стану сформованості БОС ВВНЗ; виокремлення й обґрунтування педагогічних умов формування БОС ВВНЗ; експериментальна перевірка обґрунтованих педагогічних умов і на основі отриманих результатів розробка методичних рекомендації для цивільного й офіцерського складу НПП щодо формування БОС ВВНЗ.

Логіка проведення дослідно-експериментальної роботи вимагає зібрання якісних і кількісних показників, щоб у подальшому мати можливість порівнювати рівні сформованості БОС ВВНЗ до та після формувального етапу експерименту.

З цією метою на наступних етапах дослідження використовувалися різноманітні наукові методи: вивчення літератури та результатів освітньої діяльності курсантів, спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, опитування, тестування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, експертне оцінювання. Методами опитування у психолого-педагогічних дослідженнях виступають такі форми: у вигляді анкетування (письмове опитування), інтерв'ю (усне опитування), експертне опитування, тестування.

Серед зазначених методів на особливу увагу заслуговують індивідуальні бесіди з випускниками з метою вивчення стану БОС. Інформація отримувалась за допомогою вербальної комунікації, що одночасно давало можливість отримати додаткову соціально-психологічну інформацію від офіцерів ЗСУ.

Основною метою констатувального етапу педагогічного експерименту було визначення рівня сформованості БОС ВВНЗ. Ключовими завданнями цього етапу є реалізація вхідного діагностування рівня сформованості БОС ВВНЗ.

У запропонованому дослідженні на особливу увагу заслуговували дисципліни гуманітарного циклу, вивчення яких починається з першого курсу навчання і зростає на другому, третьому і четвертому курсах. У зв'язку з цим було прийнято рішення проводити формувальний експерименту із курсантами 3 курсу.

Послідовність дій була такою: перед проведенням формувального експерименту було досліджено рівень знань, умінь і навичок курсантів 1 курсу, а також показники спроектованих нами критеріїв (перед самим його завершенням у 2016 році), здійснено їх аналіз і на основі отриманих

результатів було прийнято рішення про формування експериментальної групи (ЕГ) і контрольної групи (КГ). Ми виходили з того, що до їх складу мають увійти навчальні групи таким чином, щоб за основними кількісними і якісними показниками ЕГ і КГ суттєво не відрізнялися.

Аналіз отриманих результатів змін за усіма компонентами БОС у контрольній та експериментальній групах свідчать про вищий рівень у тих курсантів, для яких було впроваджено педагогічні умови формування БОС (з 26,37% на початку експерименту та до 42,86% – наприкінці). Застосування методів математичної статистики, зокрема критерію Колмогорова-Смірнова, на рівні значущості $p \leq 0,05$ виявило розбіжності у розподілах курсантів КГ та ЕГ за рівнями сформованості БОС та засвідчило високу ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування БОС ВВНЗ.

У результаті апробації педагогічних умов формування БОС у ВВНЗ та викладання спецкурсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у ВВНЗ» домінуючою характеристикою переважної більшості курсантів експериментальних груп став виражений інтерес до освітнього процесу, чітко сформована мотивація щодо забезпечення безпеки в ОС.

У процесі формувального етапу експерименту для перевірки гіпотези дослідження ми виконали таку роботу: здійснили підготовку цивільного й офіцерського складу НПП ВВНЗ до формування та функціонування БОС на засадах гуманістичного підходу; забезпечили соціально-педагогічну підтримку та психологічну підготовку курсантів із метою адаптації до умов освітнього процесу ВВНЗ; здійснили навчання курсантів методам і технологіям роботи в умовах стресових ситуацій; сприяли формуванню готовності курсантів до протидії впливу інформаційних викликів і загроз.

Основними заходами щодо підготовки цивільного й офіцерського складу науково-педагогічних працівників ВВНЗ до формування та функціонування безпечного освітнього середовища на засадах гуманістичного підходу були: функціонування спеціальної бібліотеки на кафедрі гуманітарних наук і морально-психологічного забезпечення діяльності військ; використання ситуативного та діалогічного методів під час викладання гуманітарних навчальних дисциплін; використання методу сценарію; використання дискусії як різновиду групової роботи курсантів.

Реалізація умови забезпечення соціально-педагогічної підтримки та психологічної підготовки курсантів із метою адаптації до умов освітнього процесу вищого військового навчального закладу відбувалася переважно за допомогою фахівців психологічної служби, які здійсню-

вали психодіагностику, психореабілітацію та психокорекцію курсантів. Зі сторони цивільного та офіцерського складу НПП використовувався метод ситуацій, так званих «ситуацій успіху».

Реалізуючи педагогічну умову навчання курсантів методам і технологіям роботи в умовах стресових ситуацій, під час формувального етапу експерименту ми враховували методи і технології роботи в умовах стресу, які можуть використовувати курсанти ВВНЗ у майбутній професійній діяльності. Список таких технологій доповнювався елементами роботи зі стрес-менеджменту, популярної сьогодні теорії управління. Під час формувального етапу експерименту ми використовували такі види роботи щодо боротьби зі стресом:

- активна взаємодія зі стресом – у нашому випадку це може бути викладач певної навчальної дисципліни або командир підрозділу;
- зміна погляду на проблему на основі нової інтерпретації цієї проблеми (переоцінка проблеми – стресогенного фактора);
- прийняття проблеми, що теж може зменшити силу стресу;
- активний вплив на стрес;
- соціальне порівняння своєї проблеми та своїх товаришів;
- фізичні вправи як спосіб врівноважити психічне та фізичне навантаження;
- комбіновані технології, які поєднують елементи декількох технік і методик.

Реалізація такої педагогічної умови, як формування готовності курсантів до протидії впливу інформаційних викликів і загроз також відбувалося на основі використання сучасних методик і технологій.

Ми виходили з того, що протидія інформаційним небезпекам можлива, в першу чергу, завдяки сформованості критичного (раціонального мислення). Значний потенціал для його формування мають заняття з формальної логіки, яку вивчають курсанти у ВВНЗ. Операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування допомагають курсантам усвідомлювати логічні помилки, наприклад, у засобах масової інформації, розуміти суперечливість тих чи інших висловлювань, пов'язаних із національною безпекою.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи підтверджують ефективність виокремлених та обґрунтованих педагогічних умов формування БОС у ВВНЗ. Експериментально доведено, що розроблені й апробовані педагогічні умови формування БОС у ВВНЗ сприяють підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ.

Таким чином, аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту свідчить про результативність формування БОС ВВНЗ на

основі відповідних педагогічних умов. Перспективами подальших наукових розвідок є механізми досягнення безпеки в ОС, особливості підготовки НПП до виконання функцій у безпечному освітньому середовищі, створення нормативних основ створення БОС тощо.

Література:

1. *Баева, И. А.* Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) [Электронный ресурс] / *И. А. Баева, С. В. Тарасов* // Психологическая наука и образование. — 2016. — Том 8. — № 2. — С. 1-10.
2. *Балл, Г.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Электронный ресурс] / Г. Балл. — Режим доступа : <http://www.vashpsiholog.info/obsh/8-2010-04-09-20-26-17/48-2010-04-11-13-49-32.html>
3. *Брагин, И. А.* Подготовка преподавателей к обеспечению информационной безопасности курсантов военных вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / *И. А. Брагин*. — М., 2014. — 36 с.
4. *Величко, Е. В.* Управление психологической безопасностью образовательной среды колледжа / *Е. В. Величко* // Психология в России и за рубежом : материалы междунар. науч. конф. — С.-Пб. : Реноме, 2011. — С. 72-75.
5. *Гафнер, В. В.* Образование и национальная безопасность России / *В. В. Гафнер* // Основы безопасности жизни. — 2002. — № 6. — С. 12-17.
6. *Гаязова, Л. А.* Построение модели безопасности школьной среды в социально-психологических исследованиях [Электронный ресурс] / *Л. А. Гаязова* // Психология. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-modeli-bezopasnosti-shkolnoy-sredy-v-sotsialno-psihologicheskikh-issledovaniyah>
7. *Діденко, О. В.* Психолого-педагогічні чинники професійного навчання офіцерів управління органів охорони державного кордону / *О. В. Діденко* // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 738. Педагогіка та психологія / наук. ред. *І. С. Руснак*. — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. — С. 37-44.
8. *Ковров, В. В.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности : учебно-методическое пособие / *В. В. Ковров, М. М. Мириманова, Н. Т. Оганесян*. — М. : Экон-Информ, 2012. — 181 с.
9. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / *Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров*. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
10. *Обозова, О.* Психологічна безпека освітнього середовища / *О. Обозова* // Психолог. Шкільний світ. — 2011. — № 10. — С. 3-6.
11. *Пилипенко, В. Ф.* Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении. Теория и практика : практ. пос. / *В. Ф. Пилипенко, Н. В. Ерков, А. А. Парфенов*. — М. : Айрис-Пресс, 2006. — 192 с.

References (transliterated and translated):

1. *Baeva, I. A. & S. V. Tarasov.* Proektirovanie professional'no-obrazovatel'noy sredy pedagoga v usloviyah vnedreniya i osvoeniya standarta professional'noy deyatel'nosti (na materiale sistemy obrazovaniya Leningradskoy oblasti) (Design of professional and education environment of teacher under the conditions of implementation and the development of professional activity standards (based on the materials of Leningrad region educational system)) [Electronic resource]. *Psychological Science and Education*, 2016. volume 8. No 2, pp. 1–10. – Available at : doi:10.17759/psyedu.2016080201 [in Russian].
2. *Ball, G.* Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psihologii lichnosti (The concept of adaptation and its signification for the individual psychology) [Electronic resource]. – Available at : <http://www.vash-psiholog.info/obsh/8-2010-04-09-20-26-17/48-2010-04-11-13-49-32.html> [in Russian].
3. *Bragin, I. A.* Podgotovka prepodavateley k obespecheniyu informatsionnoy bezopasnosti kursantov voennykh vuzov : avtoref. dis. na soiskanie uchenoy stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 – Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya (Teachers' training to ensure the military school cadets information security : Author's abstract of Ph.D. thesis in Pedagogy. Moscow, 2014, 36 p. [in Russian].
4. *Velichko, E. V.* Upravlenie psihologicheskoy bezopasnostyu obrazovatel'noy sredy kolledzha (Management of psychological safety of college educational environment) // *Psychology in Russia and abroad : Proceedings of the intn. sci. conf. St-Petersburg*, 2011, pp. 72–75. [in Russian].
5. *Gafner, V. V.* Obrazovanie i natsionalnaya bezopasnost Rossii (Education and national security in Russia) // *Life Safety Basics*, 2002, No 6, pp. 12–17. [in Russian].
6. *Gayazova, L. A.* Postroenie modeli bezopasnosti shkolnoy sredy v sotsial'no-psihologicheskikh issledovaniyah (Formation of a school environment security model in the social and psychological research) [Electronic resource] // *Psychology*. – Available at : <http://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-modeli-bezopasnosti-shkolnoy-sredy-v-sotsialno-psihologicheskikh-issledovaniyah> [in Russian].
7. *Didenko, O. V.* Psykholoho-pedahohichni chynnyky profesiinoho navchannia ofitseriv upravlinnia organiv okhorony derzhavnoho kordonu (Psychological and pedagogical factors of professional training of management officers of the State Border Protection) // *Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Issue No 738. Pedagogy and Psychology / Ed. by I. S. Rusnak.* Chernivtsi, 2015, pp. 37–44. [in Ukrainian].
8. *Kovrov, V. V., Mirimanova, M. M., Oganessian, N. T.* Vospitatel'naya sistema obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak resurs obespecheniya psihologicheskoy bezopasnosti : uchebno-metodicheskoe posobie (The educational system of educational establishment as a resource of psychological safety ensuring : Training manual). Moscow, 2012, 181 p. [in Russian].
9. *Kodzhaspirova, G. M. & A. Yu. Kodzhaspirov.* Pedagogicheskiy slovar' dlya studentov vysshykh i srednih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy (Pedagogical vocabulary for students of higher and secondary educational establishments). Moscow, 2001, 176 p. [in Russian].

10. *Obozova, O.* Psykholohichna bezpeka osvitnoho seredovysshcha (Psychological safety of educational environment) // *Psychologist. School World*, 2011, No 10, pp. 3–6. [in Ukrainian].
11. *Pilipenko, V. F., Erkov, N. V., Parfenov, A. A.* Obespechenie kompleksnoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Teoriya i praktika : prakt. pos. (Ensuring of complex educational safety in educational establishment. Theory and practice : Tutorial). Moscow, 2006, 192 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 06.03.2017

N. Tarasenko

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування безпечного освітнього середовища ВВНЗ

У статті представлено педагогічні умови формування безпечного освітнього середовища вищого військового навчального закладу: підготовка науково-педагогічних працівників ВВНЗ до формування та функціонування безпечного освітнього середовища на засадах гуманістичного підходу; соціально-педагогічна підтримка та психологічна підготовка курсантів із метою адаптації до умов освітнього процесу ВВНЗ; навчання курсантів методам і технологіям роботи в умовах стресових ситуацій; формування готовності курсантів до протидії впливу інформаційних викликів і загроз. Проаналізовано низку наукових джерел із педагогіки та психології. Охарактеризовано особливості педагогічного експерименту щодо формування безпечного освітнього середовища ВВНЗ. Визначено наукові методи, які використовувались на етапах дослідження (вивчення літератури та результатів освітньої діяльності курсантів, спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, опитування, тестування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, експертне оцінювання тощо). Проаналізовано результати констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище, ВВНЗ, педагогічні умови.

N. Tarasenko

Experimental Validation of Pedagogical Conditions for the Formation of Safe Educational Environment at Higher Military Educational Establishment

The article deals with pedagogical conditions of the safe educational environment formation at a Higher Military Educational Establishment (HMEE): academic staff preparation concerning the formation and operation of safe educational environment based on humanistic approach; socio-educational

support and psychological preparation of cadets to adapt to the Higher Military Educational Establishment educational process conditions; cadets' training of methods and technologies to work in stressful situations; formation of cadets' readiness to react against the influence of information challenges and threats. The number of pedagogical and psychological scientific sources are analyzed here. The peculiarities of pedagogical experiment on the HMEE safe educational environment formation are characterized. The scientific methods that were used on the phases of research work (the study of literature and the cadets' educational activity results, observation, individual interviews, questionnaires, surveys, testing, study and generalization of pedagogical experience, expert evaluation, etc.) are determined here. The results of ascertaining and formative phases of pedagogical experiment are analyzed.

Key words: safe educational environment, Higher Military Educational Establishment, pedagogical conditions.

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

УДК 378.091.212.7:159.9-057.86

Юрій Вінтюк

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У період реформування як усієї системи політичного управління та народного господарства нашої країни, так і системи освіти постає проблема підвищення конкурентоспроможності нашої держави на міжнародному рівні загалом і окремих галузей господарства й окремого фахівця. Проте для досягнення певного рівня розвитку спеціалістів у будь-якій галузі необхідно не лише налагодити навчальний процес, який би забезпечив їх належну підготовку відповідно до запитів сучасної науки і практики. Важливою складовою такої реорганізації є необхідність розробки і впровадження відповідних критеріїв, які б забезпечили виконання нових завдань і досягнення педагогічних цілей. Отже, потрібно не розробити адекватне уявлення про сутність явища професійної компетентності й особливості її формування, про критерії та показники її оцінювання як із позицій психолого-педагогічного підходу, так і з позицій ринку праці певної галузі. Вказана обставина зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета роботи – розробити систему критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх психологів під час їхнього навчання у ВНЗ в сучасних умовах.

Аналіз проблеми розпочнемо з констатації факту, що в педагогічному арсеналі завжди були присутні критерії, які дозволяють оцінити результативність як навчальної, так і виховної взаємодії; оскільки без їхньої наявності неможливо налагодити ефективний навчально-виховний процес. Адже реальний результат навчання – це об'єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни особистості того, хто навчається, відносно початкового стану, які відбулися в результаті засвоєння ним у процесі пізнавально-практичної діяльності необхідного соціального досвіду, відображеного у змісті освіти. Для оцінки величини цих змін передбачено використовувати відповідні критерії – ознаки, за допомогою яких можна зробити висновок про рівень знань і вихованості того, хто навчається, оцінити ефективність педагогічних впливів.

Як вітчизняні, так і закордонні фахівці у своїх працях приділили чимало уваги розгляду питань, пов'язаних із даною проблемою [1-8]. Згідно з розповсюдженими уявленнями, критерій – одна з основних ознак,

одиниця виміру для оцінювання, на підставі якого здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Відзначимо також важливу обставину, що професійна компетентність майбутніх фахівців формується значною мірою під час їхньої підготовки у ВНЗ, у процесі навчання, а тому має багато спільного з оцінкою рівня засвоєння студентами освітніх вимог. З огляду на це доречно розглянути традиційну систему критеріїв оцінювання знань у вітчизняних ВНЗ.

Як відомо, оцінка – це процес і результат виявлення та порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, умінь і навичок з еталонними уявленнями, задекларованими у навчальних програмах підготовки, збірниках нормативів та інших керівних документів. Еталонні уявлення – це такі знання, навички і вміння, а також рівень їхнього опанування, які необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності. Вони є критеріями, відносно яких оцінюють знання, вміння та навички студентів [5, с. 281].

Відповідно у процесі оцінювання знань студентів необхідно враховувати:

- обсяг відомостей, оперування поняттями, категоріями, фактами, основними теоріями, законами, закономірностями та принципами, ступінь їх пізнання, здатність до систематизації й узагальнення тощо;
- якість опанування методологічними і теоретичними основами навчальних предметів;
- дієвість знань, наявність простих умінь, доцільність їх застосування під час розв'язання практичних завдань та ін.

При оцінюванні навичок студентів необхідно враховувати [5, с. 282]:

- наявність практичних навичок у галузі навчальних дисциплін, які сприяють успішному опануванню професійної діяльності;
- якість, швидкість, стійкість, точність їх виконання в різноманітних умовах і ін.

При оцінюванні вмінь необхідно враховувати:

- наявність конкретних умінь, їхню глибину, стійкість і гнучкість;
- ступінь опанування основними прийомами діяльності та їх творче застосування під час розв'язання нестандартних завдань у різноманітних ситуаціях майбутньої професійної діяльності;
- вміння конструювати алгоритми доцільних дій; виконання комплексів дій, які становлять ці вміння; аналіз результатів власних дій та ін. [5, с. 282-283].

Рівень фахової підготовки майбутніх фахівців оцінюють за стандартною системою, критерії оцінок визначено у навчальних програмах

їхньої підготовки; відповідність рівня підготовки студентів встановлюють під час проведення контрольних заходів. Наприклад, критерії оцінок узагальнено і стисло можна сформулювати таким чином:

– «відмінно» – студент володіє навчальним матеріалом у повному обсязі (належним чином засвоїв увесь програмний матеріал, виявив глибоке його розуміння, вичерпно відповів й обґрунтував власні висновки, прийняв обґрунтоване рішення та вміло використав на практиці, впевнено виконав завдання);

– «добре» – студент засвоїв навчальний матеріал на достатньо високому рівні (загалом знає весь програмний матеріал, на питання відповідає вільно, але недостатньо широко, правильно використовує свої знання на практиці);

– «задовільно» – студент загалом засвоїв основний навчальний матеріал, але оперує ним недостатньо чітко та впевнено, слабо визначає зв'язки й відносини між предметами і явищами (виявляє знання тільки основного матеріалу, передбаченого програмою, спроможний використовувати свої знання на практиці, правильно виконує прийоми і дії та ін.);

– «незадовільно» – студент загалом має поверхневе уявлення про основний навчальний матеріал, не може оперувати ним.

Проте необхідність перебудови вітчизняної системи освіти передбачає застосування також інших критеріїв якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема їхньої професійної компетентності (що не зводиться до суми знань, умінь і навичок), а також їхньої потенційної конкурентоспроможності. М. Ільзова зазначає, що до оцінки компетентності фахівця необхідно застосовувати комплексний підхід, який передбачає використання критеріїв якості їхньої підготовки, наприклад:

– змістові характеристики діяльності – комплекс внутрішніх спонукань, установок, мотивів поведінки та діяльності, спрямованості інтересів тощо;

– рівень і якість результатів, тобто тих реальних досягнень, які були одержані внаслідок діяльності суб'єкта;

– процесуальні особливості діяльності [2, с. 230].

Як видно з наведеного, в даному випадку передбачено використовувати, крім оцінки знань за традиційною процедурою, ще й різноманітні психологічні й інші показники, що зумовлює необхідність застосування відповідних критеріїв їхнього оцінювання. З огляду на це доцільно розглянути розроблену систему критеріїв оцінки потенційної конкурентоспроможності фахівців, зокрема їхньої професійної компетентності, яку запропонувала С. Хазова [8]. Вона включає:

– зовнішні критерії – модельні характеристики поведінки, спілкування, діяльності працівників при працевлаштуванні та у процесі праці; за даними критеріями рівень підготовки фахівців визначається працедавцями і керівниками на підставі безпосередньої презентації, прояву фахівцем своїх особистісних і професійних якостей у професійній спільноті;

– споживчі якості фахівців – властивості потрібності, корисності спеціаліста для споживачів його професійних послуг;

– критерії розвитку структурних компонентів конкурентоспроможності – ознаки, що свідчать про високий рівень розвитку якостей, які складають зміст професійної підготовки фахівців;

– внутрішні критерії – критерії інтегрованості структурних компонентів конкурентоспроможності, які свідчать про їхню системну єдність, котра дозволяє сформуватися якості вищого порядку, ніж кожен компонент окремо.

Дана розробка доволі ґрунтовна, проте далеко не всі запропоновані критерії можна застосувати до студентів, які лише проходять фахову підготовку.

О. Іващенко, здійснивши систематизацію критеріїв сформованості компетентності випускника ВНЗ, виокремлює їх у два блоки: професійний та особистісний. Вона наводить критерії професійно-педагогічної компетентності, які передбачають наявність як ґрунтовних професійних знань, так і психологічних аспектів, зокрема розвитку особистості, єдність професійного й особистісного аспектів, що разом становлять сформованість професійної компетентності. Для детальнішої систематизації критеріїв вона виокремлює такі рівні: когнітивний, емоційний і діяльнісний, і наводить їхні показники [3]. Відзначивши слушність даного підходу, розглянемо також напрацювання інших дослідників.

Здійснивши ретельний огляд публікацій за даною темою, М. Сідун обрав такі критерії оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний і рефлексивний, зміст яких відповідає компонентам структури професійної компетентності. Дослідник наводить опис компонентів кожного критерію і на основі відповідності їм виокремлює чотири рівні сформованості професійної компетентності фахівця: високий, достатній, середній і низький [7]. Отже, маємо приклад застосування традиційної шкали оцінювання до певного конкретного випадку.

М. Мазурок також вважає, що критерії професійної компетентності фахівця повинні відповідати її компонентам. Критеріями та показниками рівнів професійної компетентності, на думку дослідниці, у першу чергу, є сформованість відповідних видів компетентностей, мотивація самовдосконалення, результативність виконання фахових завдань, якість організації взаємодії з контингентом впливу, інноваційність, професійні досягнення. Вона наводить перелік видів професійної компетентності, кожна з яких містить відповідний комплекс критеріїв і показників їхньої сформованості. У результаті дослідниці доходить висновку, що узагальненим показником професійної компетентності є такі критерії, як широкий інформаційний світогляд, загальна ерудиція, інформаційна освіченість, культура професійної діяльності, здатність до перетворювальної діяльності, професійна етика тощо [4]. Ці міркування теж заслуговують на належну оцінку і можуть бути використані при проведенні власного дослідження.

І. Сиромятников відзначає важливість використання інтегрального критерію ефективності професійної діяльності практичного психолога, але зауважує, що він знаходить своє відображення в системі окремих показників. Він також вважає, що для забезпечення об'єктивності та всебічності такої оцінки участь у процесі оцінювання повинні брати як посадові особи, так і кваліфіковані фахівці, які володіють критеріями та методиками оцінки професійної компетентності психологів. Поряд з оцінкою експертів потрібно враховувати самооцінку своєї діяльності психологом, а також тими особами, з якими він працює. Крім цього, дані, одержані в ході оцінювання діяльності фахівця, повинні співвідноситися з нормативними вимогами професії, результатами діяльності інших психологів, з фіксацією динаміки показників професіоналізму за певний період. Науковець вважає, що використання не одного, а комплексу критеріїв і показників (як об'єктивних, так і суб'єктивних), дозволить оцінити ступінь відповідності вимог професії діяльності конкретного фахівця [6]. Він наводить критерії та показники оцінки ефективності роботи практичного психолога.

Як видно з наведеного, далеко не всі з перелічених критеріїв можна застосовувати у процесі підготовки фахівців в умовах ВНЗ. Обсяг даної публікації не дає змоги здійснити детальний аналіз усіх запропонованих підходів, проте деякі їхні раціональні компоненти використано при проведенні власного дослідження.

Враховуючи інформацію, отриману під час огляду наукових публікацій на дану тему, і чинні нормативні документи, які регламентують

навчальний процес у ВНЗ, а також власний досвід діяльності з підготовки майбутніх фахових психологів, було сформульовано раціональні підходи до створення системи критеріїв оцінки професійної компетентності майбутніх психологів. Їх сутність полягає у врахуванні таких положень.

1. Чинні у ВНЗ вимоги дозволяють застосовувати лише нормативно передбачені критерії оцінювання рівня підготовки майбутніх фахівців, які використовуються, перш за все, для оцінювання рівня знань студентів. Інші критерії теж іноді використовуються, але не для оцінки знань із навчальних курсів, передбачених навчальними планами підготовки фахівців (а лише як альтернативні, експериментальні або допоміжні, під час проходження студентами практики тощо).

2. З огляду на практичність застосування недоречно створювати громіздку та малоприсадатну для використання в навчальному процесі систему критеріїв, тому всю їх можливу множину необхідно звести до необхідного та достатнього мінімуму. З огляду на це видається недоречним застосовувати розгалужену систему критеріїв (і способів оцінювання), які використовуються для оцінки рівня конкурентоспроможності практичних психологів і охоплюють всі можливі сфери й окремі випадки їхньої повсякденної діяльності.

3. Критерієм сформованості професійної компетентності майбутніх психологів є сукупність показників, які характеризують їхню відповідність основним компетенціям, а також здатність адекватно задовольняти потреби клієнтів, виконуючи при цьому чинні професійні вимоги; оцінювання може здійснюватися як за традиційною шкалою, так і іншими, спеціально створеними з урахуванням специфіки даної діяльності (що передбачає використання відповідних показників, шкал та еталонів для здійснення оцінювання).

4. В основу системи критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх психологів доцільно покласти їхню відповідність структурним компонентам даної компетентності; причому критеріями та показниками рівнів є сформованість відповідних компетентностей та окремих компетенцій, які вони включають.

Як уже зазначалося, структуру професійної компетентності психолога можна розкрити через професійні вміння. Відповідно вона містить широкий набір професійно важливих знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання посадових обов'язків. Вона також включає якості, які характеризують власну активність особистості, її здатність до постановки цілей діяльності, формулювання професій-

них завдань і вміння добиватися їхнього вирішення, вміння працювати у команді та здатність до ефективної соціальної взаємодії [1, с. 43]. Детальніше структуру професійної компетентності фахових психологів можна розкрити через її основні складові (кожна з яких може бути охарактеризована за такими критеріями: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і особистісним). Враховуючи наведене, можна запропонувати таку систему критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх психологів:

– теоретична компетенція (наявність внутрішніх спонукань до володіння необхідною теоретичною інформацією у сфері наукової психології, а також постійного поповнення цих знань; знання необхідних теорій, які дають змогу забезпечувати практичну професійну діяльність; володіння необхідними вміннями і навичками, які дозволяють застосовувати наявні знання на практиці; наявність необхідного розвитку відповідної підструктури особистості);

– етично-ціннісна компетенція (сформованість мотивації до дотримання моральних норм у професійній діяльності; наявність знань про такі норми та наслідки їхнього дотримання чи порушення; вміння реалізувати суспільні норми на практиці, у повсякденних робочих ситуаціях; наявність відповідних якостей особистості: емпатії, здатності до співпереживання та ін.);

– комунікативна компетенція (сформованість мотивації до співпраці з іншими фахівцями, обміну досвідом тощо; наявність необхідних знань, які забезпечують можливість ефективної та безконфліктної роботи у команді; вміння реалізовувати сумісну діяльність у різних ситуаціях і на різних рівнях взаємодії; наявність необхідних для такої взаємодії якостей особистості);

– інструментально-досвідна компетенція (сформованість мотивації до застосування сучасної техніки, приладів, необхідних для роботи комп'ютерних програм тощо; наявність необхідних знань про такі прилади і їхні можливості; наявність умінь і навичок для повноцінного й ефективного їх застосування; наявність необхідних для формування такого досвіду якостей особистості);

– персональна компетенція (наявність мотивації до постійного професійного зростання; наявність необхідних знань, необхідних для забезпечення саморозвитку та кар'єрного просування; наявність необхідних умінь і навичок для здійснення саморозвитку; відповідний розвиток необхідних для самовдосконалення якостей особистості: самодисципліни, самоконтролю та ін.).

Розглянуті критерії становлять єдину систему та використовуються залежно від потреб навчально-виховного процесу та наявних можливостей щодо їх задоволення і дозволяють різнобічно оцінити всі складові професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Розгляд як способів оцінювання, так і особливостей їхнього застосування в процесі підготовки студентів потребує окремого розгляду. Запропонована система критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх психологів може бути рекомендована для впровадження у практичну діяльність з їхньої підготовки у ВНЗ.

Проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки:

1. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження дозволяє констатувати, що в напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних науковців наявні достатньо розроблені та належним чином обґрунтовані критерії, які дозволяють оцінити сформованість професійної компетентності фахівців різних профілів.

2. Враховуючи дані проведеного аналітичного дослідження та наявний досвід, можна сформулювати раціональні підходи, на підставі яких обрати потрібні компоненти, необхідні для створення системи критеріїв, придатної до оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх психологів.

3. Запропонована система критеріїв, призначена для оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх фахових психологів, придатна для застосування у практичних цілях, дозволяє оптимізувати процес оцінювання та покращити його результат і може бути впроваджена у навчальний процес у ВНЗ.

У подальшому передбачено провести різнобічну апробації створеної системи критеріїв та після необхідного доопрацювання рекомендувати до впровадження у процес підготовки майбутніх фахових психологів.

Література:

1. *Вінтюк, Ю. В.* Професійна компетентність майбутніх психологів: сутність і можливості формування / *Ю. В. Вінтюк* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2016. — № 4. — С. 36-47.
2. *Ильцова, М. Д.* Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов / *М. Д. Ильцова* // Вестник АГТУ. — 2008. — № 4 (45). — С. 227-232.
3. *Иващенко, О.* Критерії сформованості професійно-педагогічної та психолого-педагогічної компетентності випускника ВНЗ / *О. Иващенко*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19061-kriteriisformovanosti-profesijno-pedagogichnoi-ta-psixologo-pedagogichno-kompetentnosti-vipusknika-vnz.html>

4. *Мазурок, М.* Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації / *М. Мазурок*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
5. *Ортинський, В. Л.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / *В. Л. Ортинський*. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
6. *Сиромятников, І. В.* Організація психологічної роботи у військовій частині в мирний час / *І. В. Сиромятников*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://medbib.in.ua/organizatsiya-psihologicheskoy-raboty.html>
7. *Сідун, М. М.* Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / *М. М. Сідун*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_39_85
8. *Хазова, С. А.* Критерии развития конкурентоспособности личности / *С. А. Хазова*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razvitiya-konkurentosposobnosti-lichnosti>

References (transliterated and translated):

1. *Vintiuk Yu. V.* Profesiina kompetentnist maybutnikh psykholohiv: sutnist i mozhlyvosti formuvannya (Professional competence of future psychologists: its essence and possibilities of formation) // *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 2016, No 4, pp. 36-47. [in Ukrainian].
2. *Il'iazova, M. D.* Kontseptsiya formirovaniya professional'noy kompetentnosti studentov-sotsiologov (The concept of forming the professional competence of students-sociologists) // *Bulletin of Astrahan' State Technical University*, 2008, No 4 (45), pp. 227-232. [in Russian].
3. *Ivaschenko, O.* Kryterii sformovanosti profesijno-pedahohichnoi ta psykholohopedahohichnoi kompetentnosti vypusknika VNZ (Criteria formation of professional pedagogical and psychological-pedagogical competence of higher school graduates). — [Electronic resource]. — Available at : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19061-kriteri-sformovanosti-profesijno-pedagogichnoi-ta-psixologo-pedagogichno-kompetentnosti-vipusknika-vnz.html> [in Ukrainian].
4. *Mazurok, M.* Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesijnoi kompetentnosti pedahohiv u protsesi pidvyschennia ikh kvalifikatsii (Criteria and indicators of the development of teachers' professional competence in the process of improving their qualifications). — [Electronic resource]. — Available at : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe [in Ukrainian].
5. *Ortynskyi, V. L.* Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. (Pedagogy of higher school : Textbook). — Kyiv, 2009, 472 p. [in Ukrainian].
6. *Syromiatnykov, I. V.* Orhanizatsiya psykholohichnoi roboty u viyskoviy chastyni v myrnyi chas (Organization of psychological work in the military unit in peacetime). — [Electronic resource]. — Available at : <http://medbib.in.ua/organizatsiya-psihologicheskoy-raboty.html> [in Ukrainian].
7. *Sidun, M. M.* Kryterii ta rivni sformovanosti profesijnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelya inozemnoi movy pochatkovoї shkoly (Criteria and levels of professional competence formation of future foreign language teachers of primary school). — [Elec-

tronic resource]. – Available at : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuof_2013_39_85 [in Ukrainian].

8. *Khazova, S. A.* Kriterii razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti (Criteria for developing the competitiveness of the individual). – [Electronic resource]. – Available at : <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razvitiya-konkurentosposobnosti-lichnosti> [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 19.04.2017

Ю. Вінтюк

Критерії сформованості професійної компетентності майбутніх психологів

У статті зроблено спробу розробити критерії оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх психологів під час їхнього навчання у ВНЗ у сучасних умовах. Здійснено огляд наукових публікацій за темою дослідження; на підставі проведеного огляду з'ясовано особливості застосування різних критеріїв до оцінки якості підготовки фахівців у сучасних умовах. Розроблено систему критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх фахових психологів у ВНЗ. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження дозволив автору констатувати, що в напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних науковців наявні достатньо розроблені та належним чином обґрунтовані критерії, які дозволяють оцінити сформованість професійної компетентності фахівців різних профілів. Враховуючи дані проведеного аналітичного дослідження та наявний досвід, сформульовано раціональні підходи, на підставі яких обрано потрібні компоненти, необхідні для створення системи критеріїв, придатної до оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх психологів. Запропонована автором система критеріїв, призначена для оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх фахових психологів, придатна для застосування у практичних цілях, дозволяє оптимізувати процес оцінювання та покращити його результат і може бути впроваджена у навчальний процес у ВНЗ.

Ключові слова: вища освіта, процес підготовки майбутніх фахових психологів, професійна компетентність, критерії сформованості професійної компетентності.

Yu. Vintiuk

Criteria of Formation of Future Psychologists' Professional Competence

The article attempts to develop the criteria for evaluation of formation the future psychologists' professional competence during their studies at

higher schools in the modern world. The review of the scientific publications on research is made; on the basis of our review the peculiarities of different criteria's use to assess the quality of training under the modern conditions are found out. The system of evaluation of the criteria formation of the future psychologists' professional competence at higher schools is worked out. The review of scientific publications on the subject of the study allowed the author to state that in the developments of domestic and foreign scientists there are sufficiently developed and duly justified criteria that allow to assess the formation of the professional competence of specialists of different profiles. The review of the scientific publications on the subject of the study allowed the author to state that in the works of domestic and foreign scientists there are sufficiently developed and duly justified criteria that allow assessing the formation of the professional competence of specialists of different profiles. Taking into account the data of the conducted analytical research and existing experience, the rational approaches are formulated, on the basis of which the components are selected, necessary for creation of a system of criteria, suitable for evaluation of the formation of future psychologists' professional competence. The system of criteria suggested by the author is designed to assess the formation of the future psychologists' professional competence, it is suitable for practical use, and allows optimizing the process of evaluation, improving its outcome and it can be implemented in the educational process at universities.

Key words: higher education, future professional psychologists' training, professional competence, criteria of formation of professional competence.

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

УДК 378

Михайло Козяр, Андрій Литвин

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

XXI ст. принесло світу низку міждержавних конфліктів, посилення терористичних протистоянь і масову міграцію населення. На превеликий жаль, ці обставини супроводжуються зростанням кількості надзвичайних ситуацій різного походження (природного, техногенного, соціального, епідеміологічного), що разом із військово-терористичними діями спричиняють масові жертви серед громадян і значні економічні втрати. Нині це реалії нашої держави, яка бореться з неоголошеним військовим втручанням і фактичною окупацією агресором Криму та частини промислово розвинутих і потенційно небезпечних у техногенному плані територій на Сході країни. За даними офіційної статистики, упродовж 2016 р. в Україні виникло 149 надзвичайних ситуацій; підрозділи Державної служби з надзвичайних ситуацій взяли участь у ліквідації 85 найбільших аварій, техногенних катастроф і стихійних лих. У результаті врятовано життя 3 тис. 605 осіб, не допущено знищення близько 21 тис. будівель і 2 тис. одиниць техніки [4]. Значний обсяг масштабних рятувальних та інших невідкладних робіт, а також виникнення нових загроз зумовлюють необхідність постійного вдосконалення державної системи запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій, перегляду традиційних підходів до діяльності особового складу ДСНС.

Сучасний рівень науково-технічного забезпечення передбачає високотехнологічний супровід діяльності фахівців цивільного захисту. Однак, незважаючи на це, складні та ризиконебезпечні надзвичайні (екстремальні) ситуації викликають не лише страх і панічні настрої у широких верств населення, а й, подекуди, дезорганізацію служб реагування. Зі збільшенням обсягів завдань із захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій і запобігання їх виникненню, ліквідації на-

слідків тощо збільшується відповідальність ДСНС і зростають вимоги до компетентності фахівців-рятувальників. У кожного з них мають бути сформовані: передусім – професійна скерованість, що визначає стійкий інтерес до своєї діяльності, прагнення оволодіти знаннями, вміннями і навичками, виробити необхідні якості та риси характеру, на цій основі – професійна компетентність (здатність ефективно застосовувати результати освітньої підготовки), а також готовність до виконання професійної діяльності за будь-яких обставин.

У цьому контексті потребує системного дослідження феномен **готовності** фахівця до діяльності в особливих умовах (екстремальних ситуаціях). Таке дослідження доцільно виконати в міждисциплінарному проблемному полі з урахуванням психологічних, соціологічних і педагогічних параметрів професійної діяльності в особливих умовах і відповідної комплексної підготовки курсантів і студентів у процесі навчання. Вважаємо, що осмислення соціально-психологічних і психолого-педагогічних детермінант професійної готовності до екстремальних ситуацій є важливим чинником професійної освіти фахівців цивільного захисту і в ширшому ракурсі – співробітників усіх напрямів галузі безпеки людини (пожежної, цивільної, екологічної, кібербезпеки, психологічного та соціального захисту, охорони праці та ін.), які відповідають за дотримання безпеки життєдіяльності та захист населення, запобігання та ліквідацію надзвичайних ситуацій.

Термін «екстремальність» (із латин. *extremum* – край, кінець) запозичений психологами з природничої парадигми [9]. Дослідження поведінки особистості в екстремальних умовах розпочалися наприкінці ХІХ ст. і здійснювалися, переважно, в межах військової психології. У середині ХХ ст. проблеми особистості в екстремальних ситуаціях інтенсивно розроблялися в психології особистості. Проблеми надійності та психологічної стійкості особистості в особливих умовах досліджувалися в прикладному аспекті – у психології праці, інженерній психології, психології спорту. Стратегії поведінки людей у важких і кризових обставинах аналізувалися також у роботах із соціальної психології. Поступово сформувався напрям психології екстремальних ситуацій (особливих умов). Останнім часом науковці істотно розширили межі застосування цих понять [3, с. 58], розглядаючи ситуації сильного стресу в повсякденному житті та професійній діяльності, граничного напруження в спорті тощо як екстремальні [9, с. 147].

Екстремальність (екстремум-стан) – це особливий стан людської психіки, спричинений незвичними чи екстраординарними (особливими)

умовами, які породжують підвищену тривожність і виняткову емоційну напруженість. Екстремальними, зазвичай, вважають ситуації, які загрожують життю та здоров'ю людей. Більш точно екстремальні ситуації визначають як несприятливі, складні обставини людської життєдіяльності, що набули для окремої особи або групи осіб виняткової значущості; це об'єктивно складні умови діяльності, які сприймаються й оцінюються як напружені чи небезпечні. При цьому ситуація є для особи надзвичайно значущою безвідносно до того, містить вона реальну небезпеку чи ця небезпека лише уявна, потенційна. Можливі випадки, коли одну й ту ж ситуацію одні люди розуміють як екстремальну, а інші – як ординарну; конкретний фахівець сприймає об'єктивно небезпечну екстремальну ситуацію як штатну (звичну для нього) і, навпаки, для непідготовленої людини об'єктивно безпечна ситуація є (або видається) екстремальною [16].

Екстремальні ситуації можуть бути регламентованими і нерегламентованими, плановими і ситуативними, «штатними» і «позаштатними». У найзагальнішому вигляді їх поділяють на чотири групи: 1) спричинені надзвичайними умовами (стихійне лихо, природна чи техногенна катастрофа, військові дії, терористичні акції тощо); 2) житейські, побутові, які виникають або можуть трапитися в житті кожної людини (пожежа, напад злочинця, гострий брак часу, гостра необхідність одночасного швидкого вирішення декількох однаково важливих завдань); 3) пов'язані із заняттями потенційно небезпечними видами спорту (альпінізм, дайвінг, мотоспорт, регбі та ін.); 4) службові, професійні – зумовлені виконанням щоденних фахових обов'язків (шахтарі, моряки, пілоти, військовослужбовці, поліцейські, охоронці, рятувальники та ін.). Із небезпекою для життя та здоров'я пов'язане виконання багатьох видів робіт, які містять елементи виробничого та невиробничого професійного ризику, зокрема до них належать службові обов'язки працівників ДСНС України [16].

Отже, екстремальні ситуації – це неочікувані, раптово виниклі небезпечні обставини, яким притаманна невизначеність, складність прийняття рішень, гостра конфліктність, стресовий стан, а також загроза життю або здоров'ю працівника, що вимагає максимальної мобілізації резервних можливостей його організму, передусім психіки. Екстремальні ситуації виникають через певні умови, які їх спричиняють. Тому в психологічних дослідженнях часто наголошують саме на цих умовах і вивчають діяльність індивіда в особливих умовах.

Умови – це чинники й обставини, наслідки яких перешкоджають або сприяють тим чи іншим процесам і явищам. Відповідно до різних

галузей, а також конкретних закономірностей розрізняють різні типи умов [8, с. 11-12]. Умови, які викликають екстремальні ситуації, поділяють на особливі умови природного (землетрус, повінь, урагани, лавина, снігові та піщані замети, обвали та ін.), біологічного (епідемії й епізоотії) та соціального характеру, які суттєво залежать від волі та свідомих дій людей (масові заворушення, техногенні аварії та катастрофи тощо) [1, с. 264]. Фахівці цивільного захисту несуть відповідальність за подолання наслідків надзвичайних ситуацій, спричинених усіма типами умов.

У сучасних дослідженнях як визначальна сутнісна ознака екстремальної ситуації розглядається фактор небезпеки – безпосередньої загрози для здоров'я та життя людей або ж загрози невиконання їхньої діяльності з вирішенням життєво важливих завдань. Поняття «екстремальна ситуація», таким чином, відображає не просто надзвичайну, а саме виключно небезпечну подію або сукупність небезпечних подій, пов'язаних із життям і діяльністю людей [12].

Нині відбуваються спроби цілісного загальнопсихологічного опису, класифікації та систематизації феномена екстремальності, який розкривається у взаємозв'язку з поняттями травми, стресу, втрати [9]. Дослідження особливих і складних умов діяльності фокусуються переважно на суб'єктивно-особистісних, психофізіологічних аспектах.

Зі специфічними морально-правовими аспектами діяльності працівників екстремальних професій у ризиконебезпечних ситуаціях службової діяльності пов'язане виділення екстремальної психології як окремого науково-практичного розділу психологічної науки. Вона вивчає психологічні закономірності діяльності особистості під час виникнення надзвичайних обставин і ситуацій, пов'язаних із підвищеним професійним ризиком, небезпекою для життя і здоров'я, розробляє науково обґрунтовані заходи психологічного забезпечення професійної та функціональної надійності працівників екстремальних професій під час виконання завдань в умовах, які потребують граничної мобілізації фізичних, психологічних і моральних якостей особистості [2, с. 9].

Значна кількість робіт, пов'язаних з екстремальністю, стосується добору та підготовки фахівців із ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Ґрунтовні дослідження, присвячені психолого-педагогічним проблемам професійної підготовки фахівців-рятувальників, виконали українські вчені О. Бикова, В. Бут, О. Євсюков, М. Коваль, В. Козлачков, М. Козяр, М. Корольчук, В. Лефтеров, П. Образцов, І. Овчарук, В. Пліско, Ю. Приходько, В. Садковий, О. В. Тімченко та ін. Питанням

готовності до діяльності фахівців екстремальних видів діяльності присвячені роботи Ю. Бойко, С. Будника, О. Керницького, І. Коваля, М. Кулакової, І. Платонова та ін. З огляду на значні психоемоційні навантаження під час виконання професійних обов'язків вважаємо, що забезпечення професійно-психологічної готовності фахівців цивільного захисту, яка визначає їхню професійну компетентність щодо надання кваліфікованої допомоги населенню, нині набуває виняткової актуальності. Це пов'язано з постійним ускладненням екстремальних ситуацій у їхній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що проблема готовності до різних видів діяльності та визначення шляхів її формування була предметом вивчення багатьох науковців. Готовність – це суттєва передумова цілеспрямованої поведінки, її регуляції, стійкості й ефективності. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при появі непередбачуваних перешкод [10, с. 62]. У педагогічних дослідженнях широкого вжитку набуло поняття «професійна готовність» як вища форма фахової зрілості, яка забезпечує спроможність самостійно та якісно виконувати професійні функції. Як психолого-педагогічну проблему готовність до діяльності детально дослідила О. Скоробагата, охарактеризувавши основні дефініції та структурні компоненти цього феномена [13].

Готовність до діяльності стала об'єктом наукових досліджень наприкінці XIX ст., коли різні сторони готовності людини до праці вивчались у контексті психотехніки. Зростання інтересу до проблеми професійної готовності особистості відбулось у 1920-40 рр. завдяки дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини і ролі готовності як одного з таких механізмів. У другій половині XX ст. дослідницька робота щодо діяльнісної готовності та здатності до діяльності суттєво активізувалась (Дж. Аткинсон, Л. Джонс, М. Дункін, Дж. Люфт, Дж. Остін, П. Тилич та ін.). Однак, як відзначають науковці, більшість дослідників трактували ці поняття недостатньо системно. Загальнотеоретичні основи цієї проблеми розроблені у працях Б. Ананьєва, О. Леонтєва, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, Д. Унадзе та ін.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «готовність до виконання діяльності» вживається в різних значеннях, які доповнюють один одного. Так, готовність розглядають як синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності (В. Круте-

цький), як інтегративну якість особистості, скеровану на пристосування її можливостей для успішних дій у певний момент (М. Д'яченко та Л. Кандибович). При цьому формування психологічної готовності до праці має спрямовуватися на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи (В. Моляко).

Більшість дослідників розглядають готовність особистості до діяльності в єдності її складників, серед яких виділяють, передусім, мотиваційно-цільовий, змістовий і процесуальний, а також: методологічний, когнітивний, пізнавально-оцінний, організаційний, мобілізаційний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, поведінковий, міжособистісний, комунікативний [13] тощо. До мотиваційно-цільового складника готовності належать особистісні якості, які визначають спрямованість майбутньої діяльності, забезпечують її дієвість та інтенсивність.

На слушну думку В. Сластьоніна, професійна готовність – це синтез таких взаємопов'язаних структурних компонентів:

- *психологічна* готовність (сформована спрямованість на професійну діяльність, установка на роботу в галузі);
- *науково-теоретична* готовність (необхідний обсяг загальнонаукових, загальнопрофесійних, професійно спрямованих, психологічних, соціальних та інших знань, необхідних для компетентної діяльності);
- *практична* готовність (сформовані на належному рівні практико орієнтовані знання, вміння і навички);
- *психофізіологічна* готовність (наявність необхідних задатків, передумов для оволодіння відповідною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);
- *фізична* готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам конкретної діяльності та професійної працездатності) [14, с. 31].

Розрізняють довготривалу професійну готовність (стійку систему професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, необхідні для успішної діяльності, яка визначає потенційну можливість виконання завдання з найкращими показниками) і ситуативну (короткочасну) готовність як актуалізацію довготривалої готовності, яка підвищує її дієвість. Ці форми готовності взаємопов'язані. Виникнення короткочасної готовності залежить від довготривалої, яка, у свою чергу, визначає ситуативну продуктивність мислення, пам'яті, знань, навичок, які визначають загальну ефективність діяльності фахівця.

Загалом аналіз феномена професійної готовності дає підстави стверджувати, що дослідники розглядають її як складне цілісне (інтегроване)

утворення; динамічне явище, яке детермінують внутрішні та зовнішні чинники; систему зі складною структурою, яка охоплює емоційно-вольовий, пізнавальний і процесуальний компоненти; теоретичні та методичні знання, професійні вміння; психологічні якості особистості (властивості особистості, професійна спрямованість, мотивація професійної діяльності) тощо. Важливими *показниками готовності* до професійної діяльності, на думку науковців, є: виробленість потреб і мотивів професійної діяльності, прагнення досконали володіти нею; рівень знань про сутність професії, розуміння її специфіки; ступінь усвідомлення відповідальності за результати діяльності; рівень мобілізації та активізації знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей особистості; сформованість соціальних установок на професійну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів, особистісної здатності виконувати свої функції. До показників готовності треба також віднести: ідентифікацію себе з професією та її представниками; динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, волю, винахідливість, емоційну стійкість; сформоване професійне мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки виробничого процесу, аналізувати свою роботу, рефлексувати, відшукувати пояснення успіхів і невдач, а також прогнозувати і передбачати її результати.

Поняття «готовність фахівців до ефективних дій в умовах екстремальних ситуацій» розглядаємо як інтегративну властивість особистості, яка характеризується досягнутим рівнем розвитку комплексу відповідних індивідуально-особистісних якостей, ступенем досконалості необхідних знань, умінь і навичок, рівнем фізичного розвитку. Сутнісними компонентами цього поняття є: спеціальнопрофесійний, психологічний, медичний, фізіологічний, соціальний та основ виживання в надзвичайних ситуаціях.

Як на професійному рівні, так і під час навчання готовність поділяється на мотиваційну та практичну. У контексті освітнього процесу вважаємо доцільним розглядати готовність курсантів і студентів до професійного навчання, передусім, як прагнення оволодіти обраною професією, бажання якнайкраще опанувати різні спеціалізації та види робіт. Відповідно структуру цієї готовності визначають такі базові конструкти:

– *мотиваційний* – потреба в навчанні та праці, зацікавленість професією, усвідомлення її соціальної значущості, уявлення про соціальний статус, престижність, моральна та матеріальна зацікавленість;

– *пізнавальний* – здатність самостійно сприймати й опрацьовувати професійно важливу інформацію, уміння аналізувати навчальний матеріал, розуміння оптимальних шляхів опанування обраною професією;

- *операційно-технологічний* – знання й уміння організувати своє навчання, планувати і виконувати освітні завдання, шукати інформацію, генерувати власні судження та ідеї, самооцінювати навчальну діяльність;
- *емоційний* – гордість за приналежність до професії, позитивне ставлення до навчання та професійного розвитку;
- *вольовий* – уміння мобілізувати свої сили, долати труднощі на шляху опанування професією [5, с. 26].

Для формування готовності до діяльності в курсантів і студентів у процесі навчання у ВНЗ важливими є методологічні підходи до підготовки особового складу підрозділів ДСНС: історико-філософський, системний, структурний, функціонально-організаційний, особистісно-діяльнісний, проблемний, прогностичний, антропологічний, генетичний, інтегративний [6]. Додамо, що в нинішніх обставинах зміст і методи формування професійної готовності фахівців цивільного захисту повинні проектуватися на основі гуманістичної парадигми освіти з урахуванням також синергетичного, аксіологічного, компетентнісного і контекстного підходів.

Аналіз наукових даних, присвячених проблемі діяльності фахівців цивільного захисту, і реальної практики ДСНС свідчить, що надзвичайні ситуації, з якими нині зустрічаються служби реагування, характеризуються низкою особливостей, які створюють певні проблеми для виконання професійних функцій рятувальників. Виявлено, що для виконання службових обов'язків в умовах екстремальних ситуацій фахівці повинні володіти раціоналізмом мислення та готовністю до ризику. Це пов'язано, передусім, із тим, що вони часто змушені приймати рішення, від яких залежить життя інших людей. Час на прийняття цих рішень обмежений, із можливих варіантів необхідно швидко обрати найоптимальніший. У дослідженнях відзначається, що найбільш стресогенний вплив на психофізичний і функціональний стан особистості чинять непередбачуваність і невизначеність екстремальних ситуацій у роботі фахівців цивільного захисту [3, с. 58-59].

Готовність до професійного ризику розуміємо як здатність до актуалізації свого інтелектуального й особистісного потенціалу під час прийняття рішень в екстремальних ситуаціях, що відображає зв'язок індивідуальної зумовленості прийняття рішень з іншими аспектами особистісної регуляції, у тому числі раціональністю. Професійна діяльність рятувальника відрізняється, передусім, тим, що здійснюється в умовах, які за своєю інтенсивністю і тривалістю виходять за межі оптимальних параметрів і висувають підвищені вимоги до психічних і

психофізіологічних можливостей людини. При цьому виконувани оперативно-тактичні завдання, як правило, можуть бути реалізовані лише діями, пов'язаними з певним ризиком [11]. У цьому контексті курсанти (студенти) мають виховати в собі готовність у будь-який час і в будь-якому місці, ризикуючи собою, рятувати життя, приходити на допомогу людям, долаючи непередбачувані наслідки подій високого ступеня складності.

Професійну підготовку майбутніх фахівців цивільного захисту розглядаємо як неперервне психолого-педагогічне явище, цілеспрямований процес оволодіння базовими і професійно орієнтованими компетентностями в галузі безпеки людини, які визначають розумовий, фізичний і професійний розвиток, здатність до адекватних дій у надзвичайних ситуаціях, виховання необхідних соціально та професійно важливих морально-психологічних і ділових якостей, стійкості, надійності та придатності, що забезпечує бездоганне виконання покладених професійних обов'язків, особисту безпеку, збереження здоров'я та виживання в ризиконебезпечних умовах [7, с. 16]. Показниками освітнього аспекту професійної готовності фахівця є адекватність одержаної інформації, усвідомленість, результативність і вправність дій.

Таким чином, професійна діяльність фахівців цивільного захисту має низку специфічних соціально-психологічних рис [7, с. 18; 15, с. 34], які поділяють на професійно-психологічні. Фізіологічні, ергономічні, соціально-психологічні й інженерно-технологічні. Вони детермінують особливості системи підготовки фахівців, зокрема потребу чіткої координації та наступності змісту, організаційних форм, методів, педагогічних технологій на всіх етапах навчання, що забезпечує цілісність освітнього процесу; проектування й організацію різних видів професійно-екстремальної підготовки з відносно самостійними методичними підсистемами, своєрідними формами, методами і засобами; необхідність налагодження специфічних механізмів управління, які визначають характер функціонування та розвитку процесу підготовки майбутніх рятувальників тощо [6].

Професійне навчання фахівців цивільного захисту до діяльності в особливих умовах природних, екологічних, техногенних і технічних аварій і катастроф здійснюється поетапно й охоплює базову професійно-екстремальну підготовку (загальну та спеціальну), контекстно-екстремальну підготовку (спеціально-екстремальну й оперативно-екстремальну), а також постекстремальну підготовку [7, с. 4].

Отже, *професійна готовність фахівців цивільного захисту* – це: 1) складне особистісне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви й усвідомлення сутності праці рятувальника, доповнені необхідними для успішного здійснення функціональних обов'язків знаннями, вміннями, навичками, сформованими соціально та професійно важливими якостями особистості; 2) психофізіологічний стан фахівця, детермінований тривалою різноплановою теоретичною та практичною підготовкою, яка забезпечує цілісну підготовленість до ефективної індивідуальної та групової професійної діяльності в екстремальних, ризиконебезпечних ситуаціях. Формування в межах освітнього процесу професійної готовності фахівців цивільного захисту потребує, на наше переконання, точного уявлення про сутність, зміст і способи вдосконалення системи компетентнісно орієнтованої професійної підготовки курсантів і студентів профільних ВНЗ та всебічної уваги науковців і практиків до цього процесу.

Виконане нами дослідження системи формування професійної готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності в динаміці їхнього професіогенезу, в тому числі до діяльності в екстремальних ситуаціях, дає змогу визначити напрями оптимізації професійної підготовки співробітників різноманітних служб ДСНС України з метою вдосконалення заходів і механізмів запобігання та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Така оптимізація потребує створення моделі формування готовності персоналу до професійної діяльності й обґрунтування педагогічних умов забезпечення її ефективності. Вважаємо ці завдання перспективними напрями подальших наукових пошуків, спрямованих на покращення діяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

Література:

1. *Грибан, В. Г.* Охорона праці в органах внутрішніх справ : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / *В. Г. Грибан, О. В. Негодченко.* — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 336 с.
2. *Екстремальна психологія* : підручник / за заг. ред. проф. *О. В. Тімченка.* — Харків : УЦЗУ, 2007. — 502 с.
3. *Еремина, М. В.* Современные аспекты формирования профессиональной готовности врача к деятельности в экстремальных ситуациях / *М. В. Еремина, С. В. Поройский, О. С. Булычева* // Волгоградский научно-медицинский журнал. — 2011. — № 4. — С. 57-59.
4. Звіт про основні результати діяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій у 2016 році [Електронний ресурс] // Державна служба Укра-

- їни з надзвичайних ситуацій : офіційний сайт. — Режим доступу : <http://www.dsns.gov.ua/files/2017/2/22/2016.pdf>.
5. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23-30.
 6. Козяр, М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях : монографія / М. М. Козяр. — Львів : Сполом, 2004. — 376 с.
 7. Козяр, М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / М. М. Козяр. — Вінниця, 2005. — 37 с.
 8. Литвин, А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. — Львів : СПОЛОМ, 2014. — 76 с.
 9. Магомед-Эминов, М. Ш. Феномен экстремальности / М. Ш. Магомед-Эминов. — [2-е изд., испр. и доп.]. — М. : Психоаналитическая Ассоциация, 2008. — 218 с.
 10. Максименко, С. Д. Фахівця потрібно моделювати : наукові основи готовності випускників педвузу до педагогічної діяльності / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. — 1994. — № 3-4. — С. 62-72.
 11. Моторин, В. Б. Риск в профессиональной деятельности : основные факторы и особенности проявления (на материалах функционирования Государственной противопожарной службы) : автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра социол. наук : спец. 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы / В. Б. Моторин. — С.-Пб., 2002. — 45 с.
 12. Розов, В. И. Психологическое обеспечение деятельности в экстремальных ситуациях / В. И. Розов // Социальная психология. — 2007. — № 4 (24). — С. 174-188.
 13. Скоробагата, О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Скоробагата О. М. — Режим доступу : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>.
 14. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — 576 с.
 15. Шубнякова, В. А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шубнякова Виктория Аркадьевна. — С.-Пб., 2010. — 218 с.
 16. Юридична психологія : підручник / Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко та ін. : заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Моїсеєва. — Вид. 2-е, доопр. та доп. — К. : КНТ, 2008. — 352 с.

References (transliterated and translated):

1. Hryban, V. H. & Nehodchenko, O. V. Okhorona pratsi v orhanakh vnutrishnikh sprav : pidruchnyk [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] (Labor protection in the internal affairs : Textbook for higher schools students). Kyiv, 2009, 336 p. [in Ukrainian].

2. Ekstremalna psykholohiia : pidruchnyk / za zah. red. prof. O. V. Timchenka. — (Extreme Psychology : Textbook) / Ed. O. V. Timchenko. Kharkiv, 2007, 502 p. [in Ukrainian].
3. *Eremina, M. V., Poroiskiy, S. V., Bulycheva, O. S.* Sovremennye aspekty formirovaniya professional'noi gotovnosti vracha k deyatel'nosti v ekstremal'nykh situatsiyakh (Modern aspects of forming the professional readiness of a doctor for activities in extreme situations). // Volgograd Scientific Medical Journal, 2011, No 4, pp. 57-59 [in Russian].
4. Zvit pro osnovni rezultaty diialnosti Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii u 2016 rotsi / Derzhavna sluzhba Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii : ofitsiynyi sait (State Emergency Service of Ukraine : Official site. Report on the main results of the State Emergency Service of Ukraine in 2016). [Electronic resource]. Available at : <http://www.dsns.gov.ua/files/2017/2/22/2016.pdf> (in Ukr.) [in Ukrainian].
5. *Zeyer, E. & Symaniuk, E.* Kompetentnosnyi podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya (Competent approach to the modernization of vocational education) // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia), 2005, No 4, pp. 23-30 [in Russian].
6. *Koziar, M. M.* Ekstremalno-profesiina pidhotovka do diialnosti u nadzvychainykh sytuatsiiakh : monohrafiia (Extreme and professional training to act in emergencies : Monograph). Lviv, 2004, 376 p. [in Ukrainian].
7. *Koziar, M. M.* Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychainykh sytuatsii : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity (Theoretical and methodological bases of training the emergency units personnel : Author's abstract of Doctor's thesis in Pedagogy : specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Pedagogy. Vinnitsa, 2005, 37 p. [in Ukrainian].
8. *Lytvyn, A. V.* Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» : na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia (Methodological principles of «pedagogical conditions» concept : To help applicants for academic degree). Lviv, 2014, 76 p. [in Ukrainian].
9. *Magomed-Eminov, M. Sh.* Fenomen ekstremalnosti (Phenomenon of extremity). Moscow: Psychoanalytic Association, 2008, 218 p. [in Russian].
10. *Maksymenko, S. D. & Pelekh, O. M.* (Fakhivtsia potribno modeliuvaty : naukovi osnovy hotovnosti vypusknnykiv pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti) (It is necessary to model specialists : Scientific basis of readiness of Pedagogical Universities graduates for teaching activities) // Ridna shkola (Native School), 1994, No 3-4, pp. 62-72. [in Ukrainian].
11. *Motorin, V. B.* Risk v professional'noi deyatel'nosti : osnovnye faktory i osobenosti proyavleniya (na materialakh funktsionirovaniya Gosudarstvennoi protivopozharnoi sluzhby) : avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni d-ra sotsiol. nauk : spets. 22.00.04 – Sotsial'naya struktura, sotsialnye instituty i protsessy (Risk in professional activity : Main factors and features of manifestation (based on the State Fire Service materials : Author's abstract of Doctor's thesis in Sociology : specialty 22.00.04 – Social structure, social institutes and processes). St.-Petersburg, 2002, 45 p. [in Russian].

12. *Rozov, V. I.* Psikhologicheskoe obespechenie deyatel'nosti v ekstremal'nykh situatsiyakh (Psychological support of activities in extreme situations). // *Sotsial'naya psikhologiya* (Social Psychology), 2007, No 4 (24), pp. 174-188. [in Russian].
13. *Skorobahata, O. M.* Hotovnist do diialnosti yak psikhologo-pedahohichna problema (Preparedness for activities as a psychological and pedagogical problem). [Electronic resource] — Available at : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf> [in Ukrainian].
14. *Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N.* Pedagogika : uchebnoe posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. (Pedagogy : Manual for higher schools of education). Moscow, 2002, 576 p. [in Russian].
15. *Shubniakova, V. A.* Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya professional'noi podgotovki spetsialistov avariyno-spatatel'nykh sluzhb MCHS v uchrezhdeniyakh srednego professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 (Organizational and pedagogical conditions of professional training of specialists of rescue services of the Ministry of Emergencies at the institutions of secondary vocational education : Ph. D. thesis in Pedagogy). St. Petersburg, 2010, 218 p. [in Russian].
16. *Aleksandrov, D. O., Androsiuk, V. H., Kazmirenko, L. I.* et al. Yurydychna psikhologhiia : pidruchnyk (Legal psychology : Textbook) / Ed. *L. I. Kazmirenko, Ye. M. Moiseyeva*. Kyiv, 2008, 352 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.04.2017

М. Козяр, А. Литвин

Теоретичні засади формування готовності фахівців цивільного захисту до діяльності в екстремальних ситуаціях

Стаття присвячена вивченню провідних підходів до феномена готовності, зокрема готовності фахівців цивільного захисту до професійної діяльності. Виявлено, що проблема соціально-психологічного впливу екстремальної ситуації на фахівців цивільного захисту, які надають допомогу в особливих умовах, залишається малодослідженою. Охарактеризовано основні структурні компоненти досліджуваного поняття, подано їх узагальнену характеристику. Проведено огляд наукових публікацій, присвячених тематиці дослідження феномена екстремальної ситуації в міждисциплінарному проблемному полі, що включає вивчення психологічних параметрів професійної діяльності в екстремальних умовах. Суспільство потребує фахівця, який володіє системою професійних знань і вмінь, вміє підтримувати рівень психологічної та фахової підготовки, знайомий із новітніми досягненнями в галузі на національному та світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку та самовдосконалення, тобто цілком готовий до професійної діяльності.

Ключові слова: екстремальна ситуація, формування готовності, фахівці цивільного захисту, професійна готовність.

M. Koziar, A. Lytvyn

Theoretical Principles of Formation of Civil Protection Specialists' Readiness to Work in Emergency Situation

The article is devoted to studying of major approaches to the phenomenon of readiness and civil protection specialists' readiness for professional activities in particular. It was revealed that the problem of the socio-psychological impact of an extreme situation on civil protection specialists who provide assistance in special conditions remains poorly investigated. The basic structural components of the investigated concept are characterized within the boundaries, their generalized characteristics is given. A review of scientific publications on the phenomenon of emergency situations that includes a study of the psychological parameters of professional work in emergency conditions was conducted. The society waits for the specialist who owns the system of professional knowledge and skills, able to maintain the level of psychological and vocational training, familiar with advanced achievements in the field at national and world levels, tends to fixed self-development and self-improvement, i.e., who is completely ready for professional activity.

Key words: emergency situation, readiness formation, civil protection specialists, professional readiness.

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

УДК 378.147[378.6]:614.849

Оксана Повстин

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Соціально-економічні процеси, які відбуваються в українському суспільстві, прагнення нашої держави інтегруватися в міжнародне співтовариство, ризики, загрози та небезпеки природного, техногенного і соціального характеру, які продукує соціум, а також виняткові небезпеки, викликані військово-терористичними подіями на сході нашої країни, вимагають подальшого вдосконалення діяльності державних структур, які відповідають за безпеку людини, в тому числі: пожежну, цивільну, екологічну, інформаційну, соціальну тощо. Передусім це стосується фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій, завданнями якої є: захист населення, територій, навколишнього середовища та майна від аварій і катастроф; організація та виконання аварійно-рятувальних, пошукових та інших невідкладних робіт; локалізація зони впливу шкідливих наслідків надзвичайних ситуацій, нагляд за станом техногенної безпеки на потенційно небезпечних об'єктах тощо.

Відповідно до Стратегії національної безпеки України, розвиток ДСНС має забезпечити підвищення її спроможності щодо ефективного управління єдиною державною системою цивільного захисту населення, оснащення підрозділів сучасними видами техніки, засобами і спорядженням, оптимізацію розміщення її структур, упровадження системи екстреної допомоги, підготовки та просвіти громадян щодо норм і правил поведінки в надзвичайних ситуаціях [8]. Водночас, підготовку фахівців різних напрямів галузі безпеки людини з огляду на сучасні виклики нині розглядають значно ширше – як навчання фахівців із метою дотримання безпеки життєдіяльності та цивільного захисту населення: пожежної безпеки, цивільної безпеки, екологічної безпеки, кібербезпеки, психологічного та соціального захисту, охорони праці та ін. Такою є світова практика, зокрема це підтверджує досвід Асоціації вищих навчальних закладів Європейського Союзу, які працюють у цій галузі (European Fire Service Colleges' association).

Зазначимо, що суттєве підвищення вимоги до управлінських якостей фахівців ДСНС України пов'язане зі збільшенням обсягу функцій, покладених на службу. При цьому практика свідчить, що під час адаптації

на первинних посадах випускники профільних ВНЗ відчують певні труднощі у виконанні своїх безпосередніх організаційно-управлінських обов'язків. З огляду на це важливою та невід'ємною складовою успішної підготовки фахівців із безпеки людини є формування їхньої управлінської компетентності, яка має свої специфічні особливості, відмінні для різних напрямів цієї галузі. Проте для забезпечення благополуччя і здоров'я соціуму всім їм необхідне формування світогляду, який базується на вмінні цілісно бачити різноманітні аспекти середовища життєдіяльності, запобігати агресивному впливу зовнішніх чинників, деструктивним наслідкам недбалої поведінки в екологічних, техніко-технологічних системах і соціальних середовищах.

Проведений нами аналіз науково-педагогічних досліджень і освітньої практики свідчить, що на заваді підвищення якості підготовки майбутніх фахівців ДСНС України постали суперечності між: постійно зростаючими суспільними вимогами до вирішення фахівцями в галузі безпеки людини організаційно-управлінських завдань і реальним рівнем їхньої управлінської компетентності та готовності діяти в ситуаціях невизначеності та ризику; потребою Державної служби з надзвичайних ситуацій у командах підрозділів, здатних ефективно керувати підлеглими відповідно до оперативних завдань, що виникають під час аварійно-рятувальних, пошукових та інших невідкладних робіт, і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад, науково-педагогічних підходів і методичного супроводу їхньої підготовки до управлінської діяльності в екстремальних, нештатних ситуаціях; об'єктивними вимогами до соціально та професійно важливих управлінських якостей фахівців у галузі безпеки людини і відсутністю цілісної концепції, яка розкриває сутнісні ознаки їхнього особистісно-професійного та морально-вольового розвитку у вимірах управлінської компетентності; традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця з безпеки людини і необхідністю вдосконалення змісту та методів підготовки курсантів до управлінської діяльності з урахуванням дидактичних можливостей новітніх педагогічних технологій; потребою вищих навчальних закладів ДСНС у творчих викладачах, які усвідомлюють потребу підготовки курсантів до управління в професійній діяльності, та недостатньою готовністю науково-педагогічних працівників осучаснювати навчально-виховний процес відповідно до принципів менеджменту і завдань сучасної парадигми освіти. Подолання цих суперечностей потребує вдосконалення професійної освіти майбутніх фахівців у галузі безпеки людини у вищих навчальних закладах ДСНС України.

Для нашого дослідження важливими є ґрунтовні дослідження, присвячені проблемам професійної підготовки фахівців із цивільної безпеки у профільних ВНЗ, які виконали українські вчені О. Бикова, В. Бут, О. Євсюков, М. Коваль, В. Козлачков, М. Козяр [2], М. Корольчук, В. Лефтеров, П. Образцов, І. Овчарук, В. Пліско, Ю. Приходько, В. Садковий, О. Тімченко та ін. Формування управлінської компетентності в майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки дослідив В. Король [3]. Окремі аспекти управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в контексті професійної адаптації вивчали А. Балицька та В. Покалюк [5]. Педагогічні заходи, необхідні для покращення управлінської компетентності у фахівців із надзвичайних ситуацій, на пострадянських теренах розглянули О. Болотін, Т. Данилова, Ю. Дьожкіна, Р. Гусєв, В. Кафідов, І. Лаухіна, С. Маріхін, О. Орлова, А. Порошин, Ю. Панков [4], М. Северин [7], В. Солнцев, О. Узун та ін. Однак, попри всебічне ґрунтовне розроблення теоретико-методологічних засад професійної освіти, в сучасній педагогіці відсутні системні дослідження проблеми психолого-педагогічної підготовки особистості до управлінської діяльності в екстремальних ситуаціях невизначеності та ризику, що ускладнює цілеспрямоване формування відповідної компетентності й одержання прогнозованого позитивного результату під час навчання фахівців у галузі безпеки людини у профільних ВНЗ ДСНС України. Загалом теоретичні розробки та концептуальні підходи до процесу навчання майбутніх фахівців із безпеки людини мають значні розбіжності. Педагогічна наука ще не виробила досконалих механізмів, які б дозволяли конструктивно визначати рівень підготовленості фахівців цього профілю до організаційно-управлінської діяльності, фіксувати якість формування їхньої управлінської компетентності, приймати коректні рішення щодо напрямів модернізації професійної освіти фахівців різних напрямів галузі безпеки людини в розрізі особистісно орієнтованої парадигми освіти. Це викликає потребу пошуку ефективних теоретичних засад і методичних положень щодо вдосконалення підготовки курсантів ВНЗ ДСНС України до управлінської діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах ДСНС України.

Питання безпеки людини в усіх царинах її діяльності надзвичайно складне, комплексне, має глибинний характер, охоплюючи різні ас-

пекти і проблеми буття: психофізіологічні, морально-етичні, світоглядні, релігійно-етнічні, культурні, техніко-технологічні, природні, екологічні тощо. Її основні засади викладені в положеннях Законів України «Про основи національної безпеки України» (2003 р.) [1], «Про вищу освіту» (2014 р.), Кодексі цивільного захисту (2012 р.), Стратегії національної безпеки України (2015 р.), Стратегії реформування системи Державної служби з надзвичайних ситуацій (2017 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Положенні про єдину державну систему цивільного захисту (2014 р.) [6], Положенні про Державну службу України з надзвичайних ситуацій (2015 р.) та інших нормативних актах, які стосуються розвитку професійної освіти у галузі безпеки людини та передбачають оновлення і приведення її у відповідність до сучасних потреб суспільства в Україні й інтегрування нашої держави в міжнародне співтовариство.

Безперечно, проблема безпечної життєдіяльності суспільства не може бути повноцінно розв'язана лише шляхом технологічних інновацій. Для цього потрібні глибокі теоретичні знання принципів безпеки, наслідків дії небезпечних чинників, умов їх проявів і, головне, сукупності організаційно-управлінських методів і положень, які особливо важливі для професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини.

На основі вивчення сучасної науково-педагогічної літератури і практики діяльності навчальних закладів ДСНС України, а також власного багаторічного досвіду педагогічної роботи вважаємо, що підвищення рівня управлінського аспекту професійної підготовки фахівців різних напрямів галузі безпеки людини можливе на основі розроблених теоретичних засад і методичних аспектів системи професійної освіти у профільних ВНЗ, а саме: методологічних основ, моделі підготовки фахівців із безпеки людини до управлінської діяльності, педагогічних умов ефективного формування управлінської компетентності фахівців із безпеки людини, концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із безпеки людини до управлінської діяльності, методичних особливостей і технологічного забезпечення підготовки курсантів і студентів ВНЗ ДСНС України до управлінської діяльності. Це потребує розгляду проблеми дослідження на чотирьох методологічних рівнях (філософсько-методологічному, загальнонауковому, психолого-педагогічному та міждисциплінарному) й обґрунтування специфічних принципів підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності; врахування кращого закордонного досвіду навчання цих фахівців (управлінський аспект); ви-

вчення сучасних педагогічних і методичних положень щодо підготовки управлінського персоналу, здатного координувати діяльність функціональних підрозділів, вирішувати організаційно-економічні та виробничо-технічні проблеми, які виникають в особливих умовах.

Педагогічні засади вдосконалення підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності доцільно розробляти з урахуванням наукових положень: *праксеології*, яка розглядає найзагальніші принципи і шляхи підвищення ефективності професійних, у тому числі управлінських, дій, закономірності раціональної освітньої діяльності; *феноменології* як основи для об'єктивного вивчення свідомості майбутнього фахівця; *гуманістичної парадигми* філософії освіти як методологічного орієнтиру модернізаційних процесів у вищій освіті; філософії *синергетики*, яка передбачає відкритість і спрямованість на розвиток і оптимізацію освітнього процесу; *теорії управління* та *теорії систем* щодо принципів і методів керування процесами й об'єктами освітньої та професійної діяльності. Важливими методологічними підходами до розв'язання проблеми є такі: *системний* щодо вивчення та проектування складних динамічних процесів професійної підготовки; *особистісно орієнтований*, який визначає необхідність формування соціально та професійно важливих якостей фахівця; *діяльнісний* – зорієнтованість освітнього процесу на розвиток управлінських умінь і навичок курсантів (студентів); *полісуб'єктний*, який передбачає рівноправну взаємодію викладачів, курсантів і студентів у процесі навчання; *компетентнісний*, який зміщує акценти освіти на формування в майбутніх фахівців здатності та готовності виконувати продуктивну діяльність, *середовищний*, який наголошує на доцільності формування якостей особистості в контексті типового професійного середовища; *теорії розвитку* та *саморозвитку* особистості; сучасні дидактичні підходи щодо змісту, методів і технологій підготовки майбутніх фахівців до діяльності в особливих умовах.

При цьому формування управлінської компетентності фахівців із безпеки людини набуває ефективності, якщо будуть забезпечені такі педагогічні умови:

- цілеспрямована мотивація курсантів і викладачів до навчання та подальшої управлінської діяльності;
- поглиблення змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців різних напрямів галузі безпеки людини до управлінської діяльності;
- комплексне системно-цільове проектування професійної підготовки курсантів до управлінської діяльності;

– застосування інноваційних технологій, спрямованих на формування та розвиток управлінської компетентності фахівців із безпеки людини.

Для реалізації на практиці запропонованих науково-педагогічних положень необхідно розробити й упровадити організаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності. На наш погляд, це потребує: застосування контекстного навчання в освітньому процесі ВНЗ ДСНС; створення й апробації методики застосування інноваційних педагогічних технологій підготовки фахівців із безпеки людини до управлінської діяльності; вдосконалення змісту, форм і методів формування управлінської компетентності майбутніх фахівців із безпеки людини; визначення критеріїв, показників, рівнів і методів діагностики управлінської компетентності курсантів і студентів ВНЗ ДСНС; підготовки дидактичних матеріалів для вдосконалення підготовки майбутніх фахівців із безпеки людини до управлінської діяльності; визначення та реалізації запропонованих педагогічних умов ефективного формування управлінської компетентності майбутніх фахівців; розроблення плану діяльності педагогічного колективу профільного ВНЗ з удосконалення їхньої підготовки до управлінської діяльності; підготовки методичних рекомендацій для професорсько-викладацького та начальницького складу ВНЗ ДСНС щодо формування управлінської компетентності майбутніх фахівців із безпеки людини.

Загалом, на наше переконання, підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності як педагогічна проблема потребує:

– теоретико-методологічного обґрунтування напрямів оновлення системи підготовки курсантів ВНЗ ДСНС України до управлінської діяльності;

– створення та використання методики підготовки фахівців із безпеки людини до управлінської діяльності та науково-методичного забезпечення, яке за структурою, змістом, методикою викладання відповідає чинним стандартам освіти, передбачало практичну реалізацію основних закономірностей і принципів навчання, сприяло інтенсифікації підготовки майбутніх фахівців із безпеки людини;

– впровадження в професійну освіту фахівців у галузі безпеки людини інтенсивних дидактичних систем, індивідуальних навчальних матеріалів у поєднанні з сучасними підходами, що дозволить підвищити розвиток інтелектуального потенціалу курсантів, інтенсивніше формувати організаційні й управлінські компетентності;

– наукової підтримки впровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності.

Для покращення системи цивільного, пожежного, екологічного, інформаційного, соціального захисту населення необхідна цілеспрямована багаторівнева підготовка фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності. В умовах трансформації українського суспільства навчальні заклади ДСНС України мають готувати цілісну, гармонійну особистість, здатну якісно виконувати організаційно-управлінські функції, пов'язані з фаховими обов'язками в екстремальних обставинах подолання наслідків надзвичайних ситуацій, а також володіти навичками ефективного менеджменту в різних аспектах життєдіяльності людини.

Відповідне навчання має здійснюватися на основі творчої взаємодії науково-педагогічних працівників і курсантів (студентів) вищих навчальних закладів ДСНС з урахуванням вимог до професійної компетентності та ґрунтуватися на системному підході, теорії управління, сучасних гуманістичних, демократичних, морально-етичних і психологічних засадах, дидактичних і виховних закономірностях і принципах.

Отже, сучасні потреби кадрового забезпечення ДСНС України, теоретичні та практичні аспекти підготовки фахівців різних напрямів галузі безпеки людини до виконання їхніх функцій у ситуаціях невизначеності та ризику потребують підвищення ефективності професійної підготовки курсантів і студентів до управлінської діяльності під час навчання у профільних вищих навчальних закладах. До подальших напрямів наукового пошуку відносимо розроблення концепції підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності, уточнення та деталізацію педагогічних умов ефективного формування управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини, підготовку відповідного навчально-методичного забезпечення.

Література:

1. Закон України «Про основи національної безпеки України» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/964-15>
2. *Козяр, М. М.* Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / *М. М. Козяр*. — Вінниця, 2005. — 37 с.
3. *Король, В. М.* Формування управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / *В. М. Король*. — К., 2014. — 20 с.

4. *Панков, Ю. И.* Профессиональная управленческая компетентность как фактор оптимизации деятельности руководителя государственной противопожарной службы: социологический анализ : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.08 – Социология управления / *Ю. И. Панков*. — М., 2003. — 25 с.
5. *Покалюк, В. М.* Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / *В. М. Покалюк, А. А. Балицька* // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. — Черкаси, 2008. — Вип. 125. — С. 115-119.
6. Положення про єдину державну систему цивільного захисту [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/11-2014-%D0%BF>.
7. *Северин, Н. Н.* Управление профессиональной деятельностью специалистов пожарной безопасности : монография / *Н. Н. Северин*. — Белгород : ООО «Планета-Полиграф», 2007. — 137 с.
8. Стратегія національної безпеки України [Електронний ресурс] : затверджена Указом Президента України від 26 травня 2015 року № 287/2015. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/287/2015>.

References (transliterated and translated):

1. Zakony Ukrainy «Pro osnovy natsionalnoi bezpeky Ukrainy» (Laws of Ukraine «On the Fundamentals of National Security of Ukraine» [Electronic resource]. — Available at: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/964-15>. [in Ukrainian].
2. *Koziar, M. M.* Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychaynykh sytuatsii : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» (Theoretical and methodical principles of professional training of personnel of emergency units : Author's abstract of Doctor thesis in Pedagogy : specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education»). Vinnytsia, 2005, 37 p. [in Ukrainian].
3. *Korol, V. M.* Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti u maibutnikh ofitseriv pozhezhnoi bezpeky u protsesi profesiinoi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» (Formation of management competence of future firefighting officers in the process of professional training : Author's abstract of Ph. D. thesis in Pedagogy : specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education»). Kyiv, 2014, 20 p. [in Ukrainian].
4. *Pankov, Yu. I.* Professional'naya upravlencheskaya kompetentnost' kak faktor optimizatsii deyatel'nosti rukovoditelia gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby: sotsiologicheskii analiz : avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. sotsiol. nauk : spets. 22.00.08 «Sotsiologiya upravleniya» (Professional managerial competence as a factor in optimizing the activities of the head of the state fire service: a sociological analysis: Author's abstract of Ph. D. thesis in Sociology : specialty 22.00.08 «Management Sociology»). Moscow, 2003, 25 p. [in Russian].

5. Pokaliuk, V. M. & A. A. Balytska. Teoretychni zasady adaptatsii do upravlinskoï diialnosti fakhivtsiv operatyvno-riativalnoi sluzhby tsyvilnoho zakhystu MNS Ukrainy (Theoretical principles of management adaptation of the specialists of the operational and rescue service of civil protection of the Ministry of Emergencies of Ukraine) // Bulletin of The University of Cherkasy. Series : Pedagogical Sciences. Cherkasy, 2008. Issue 125, pp. 115—119. [in Ukrainian].
6. Polozhennia pro yedynu derzhavnu systemu tsyvilnoho zakhystu (Regulations on a single state system of civil protection) [Electronic resource]. — Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/11-2014-%D0%BF>. [in Ukrainian].
7. Severin, N. N. Upravlenie professional'noy deyatel'nost'yu spetsialistov pozhar-noy bezopasnosti : monografiya (Management of professional activity of fire safety specialists : Monograph). Belgorod, 2007, 137 p. [in Russian].
8. Stratehiia natsionalnoi bezpeky Ukrainy : zatverdzhena Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 26 travnia 2015 roku № 287/2015 (Strategy of National Security of Ukraine approved by the Decree of the President of Ukraine dated May 26, 2015, No. 287/2015). — [Electronic resource]. — Available at : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/287/2015>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.04.2017

О. Повстин

Підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності як педагогічна проблема

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини (пожежної, цивільної, екологічної, інформаційної, соціально-психологічної тощо) до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах ДСНС України. Підготовка майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності потребує: теоретико-методологічного обґрунтування напрямів оновлення системи підготовки курсантів ВНЗ ДСНС України до управлінської діяльності; створення та використання методики підготовки фахівців із безпеки людини до управлінської діяльності та науково-методичного забезпечення, яке за структурою, змістом, методикою викладання відповідало б чинним стандартам освіти, передбачало практичну реалізацію основних закономірностей і принципів навчання, сприяє інтенсифікації підготовки майбутніх фахівців із безпеки людини; впровадження в професійну освіту фахівців у галузі безпеки людини інтенсивних дидактичних систем, індивідуальних навчальних матеріалів у поєднанні із сучасними підходами, що дозволить підвищити розвиток інтелектуального потенціалу курсантів, інтенсивніше формувати організаційні та управлінські компетентності; наукової підтримки впровадження інноваційних та ін-

формаційно-комунікаційних технологій у підготовку фахівців галузі безпеки людини до управлінської діяльності.

Ключові слова: підготовка до управлінської діяльності, фахівці в галузі безпеки людини, вищі навчальні заклади ДСНС, управлінська компетентність.

O. Povstyn

Preparing Future Human Security Specialists for Management as a Pedagogical Problem

The article is devoted to the theoretical substantiation of problems of future professionals' training efficiency in the field of human security (fire, civil, environmental, informational, social, psychological, etc.) for management activities in the higher educational establishments of State Emergency Service of Ukraine. The training of future specialists in the field of human security for management activities requires: theoretical and practical substantiation of directions that will update the system of the higher educational establishments of State Emergency Service of Ukraine for management activities; creating and using methods of preparing human security specialists for management activities and scientific-methodological support that will ensure that the structure, content, teaching methods correspond to the current standards of education, providing with the practical implementation of the basic laws and principles of training, will help intensify training of future human security specialists; introduction of intensive teaching systems, individual training materials combined with modern approaches into the process of human security specialists' training that will enhance the development of cadets' intellectual potential, form a stronger organizational and managerial competence; scientific support and implementation of innovative information and communication technologies for training the human security specialists for management activities.

Key words: preparation for management activities, specialists in the field of human security, higher educational establishments of State Emergency Service, managerial competence.

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

УДК 378.016:81'243

Юлія Ненько

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО
СКЛАДУ ВНЗ ДСНС УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ**

Значення підготовки професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС України до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів у сучасних умовах велике: вона є найбільш адекватним сучасному періоду реформування підготовки офіцерського складу служби цивільного захисту (СЦЗ) засобом удосконалення виховної практики, методологічною базою діяльності щодо формування різнобічно розвиненої особистості курсантів. Вона дозволяє не лише врахувати зв'язки та напрями професійно орієнтованої комунікативної діяльності курсантів, а й виступає способом її організації.

У зазначеному напрямі є ряд наукових досліджень, а саме: теорії мовленнєвої діяльності та спілкування (В. Гумбольдт, Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Зимня та ін.); методологічні положення побудови навчального процесу в навчальних закладах (М. Левіна, П. Підкасистий, Н. Александров, Т. Ільїна); індивідуалізований, диференційований, особистісно орієнтований і контекстний підходи до навчання (В. Володько, М. Євтух, О. Вербицький, Л. Кондрашова, Л. Мартіросян, І. Якиманська, М. Кривко та ін.).

Метою дослідження є розробка системи підготовки професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів СЦЗ.

Дослідження показало, що важливими передумовами, які перешкоджають ефективній професійно орієнтованій комунікативній підготовці курсантів, є: недостатня кваліфікація викладачів внаслідок викривлення практики призначення на посади науково-педагогічного складу офіцерів, які мають досвід практичної роботи в підрозділах СЦЗ (непризначення їх на посади, за якими вони підготовлені), командирів підрозділів (призначення у стінах навчальних закладів ДСНС в якості командирів взводів випускників, які не мають практичного досвіду роботи); падіння престижу служби в СЦЗ, а отже, і зниження загальноосвітнього і культурного рівня курсантів, які вступають до навчальних закладів ДСНС; відсутність чіткої системи психолого-педагогічних

знань, необхідних для проведення професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх фахівців.

При організації підготовки професорсько-викладацького складу було виокремлено три основні підходи, а саме:

1 підхід – підготовка фахівця з вищою спеціальною освітою педагогічного та гуманітарного профілю;

2 підхід – підготовка фахівця з вищою освітою технічного профілю за умови отримання ним додаткової спеціальності (в рамках заочного або дистанційного навчання);

3 підхід – підготовка педагога-фахівця за умови отримання ним додаткової підготовки на курсах підвищення кваліфікації.

На практичних заняттях у межах експерименту було виділено низку здатностей викладача, які уможливають професійно орієнтоване комунікативне навчання курсантів: професійна спрямованість, відкритість, емоційна стійкість, соціальна перцепція.

У нашому дослідженні ми вважали за необхідне створити систему безперервної підготовки професорсько-викладацького складу освітніх установ ДСНС до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів у рамках програми підвищення кваліфікації (у контексті досліджуваної теми підвищення кваліфікації – це підготовка, навчання навичкам, умінням, прийомам). Задля зазначеної мети нами було розроблено спецкурс, спрямований на збагачення знань професорсько-викладацького складу новою інформацією про пріоритетні напрями професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів, а також на підвищення професійної майстерності викладачів.

Програма спецкурсу визначила такі пріоритети: формування ціннісних гуманістичних орієнтацій у роботі з курсантами; зміна професійно-психологічних установок; формування власне педагогічного осмислення готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності; впровадження у повсякденну практику роботи з курсантами методів і прийомів професійно орієнтованого комунікативного навчання; стимулювання саморозвитку, формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, що сприяє осмисленню і корекції власного професійного досвіду.

Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу виконувало ряд найважливіших функцій, які визначали результативність подальшої професійної діяльності педагога:

– адаптаційну – набуття нових знань і вмінь, що дозволяють фахівцеві-практику СЦЗ орієнтуватися у різних виховних ситуаціях, сприя-

ють досягненню відповідності вимогам до його професійно-педагогічної діяльності в освітній установі ДСНС;

– освітньо-компенсаторну – заповнення нестачі базової психолого-педагогічної підготовки, що створювало необхідні умови для розвитку особистості викладача;

– виховно-розвиваючу – осмислення теоретичних основ виховної роботи сприяло педагогізації мислення і діяльності фахівця, усвідомлення ним необхідності самовдосконалення;

– інноваційну – знайомство з сучасними досягненнями педагогічної науки і практики формувало потребу у творчому освоєнні педагогічних інновацій.

Розроблена програма спеціального курсу «Основи формування професійно орієнтованого комунікативного навчання курсанта» призначена для підготовки професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсанта.

Мета програми навчального курсу полягає у висвітленні сучасних концепцій професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцерів СЦЗ та ознайомленні викладачів з особливостями формування готовності курсантів ВНЗ ДСНС до неї.

Завдання програми навчального курсу визначено таким чином: актуалізувати проблему професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів СЦЗ; показати, що формування готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності – це невід’ємна частина освітнього процесу; розкрити роль професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС у формуванні готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів СЦЗ; розширити уявлення педагогів про гуманітарне, гуманістичне середовище освітніх установ ДСНС як необхідне для професійно орієнтованого комунікативного навчання.

Курс розрахований на 30 аудиторних годин, у тому числі 18 годин – лекції, 12 годин – практичні заняття. Незважаючи на те, що програма включає два основні розділи (лекційні та практичні заняття), кожен із цих розділів передбачає теоретичну підготовку і самостійну практичну діяльність слухачів курсів і може варіюватися (індивідуально або в групі) за різними параметрами: посадою, стажем роботи, індивідуальними запитамі тощо.

Вважаємо, що підготовка професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів СЦЗ буде ефективною за таких умов:

– розробки та реалізації у змісті підготовки основних компонентів готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів СЦЗ;

– використання активних форм і методів підготовки;

– здійснення педагогічного моніторингу, що сприятиме визначенню рівня розвитку професійної готовності професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів.

При розробці змісту програми підготовки професорсько-викладацького складу було передбачено, що вона дасть змогу ознайомитися з:

– сучасними теоріями та концепціями професійно орієнтованого комунікативного навчання;

– критеріями та показниками готовності особистості до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

У результаті навчання за даною програмою викладач повинен:

– *знати*: теоретичні та технологічні розробки провідних вчених у сфері професійно орієнтованого комунікативного навчання у ВНЗ; можливості формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів СЦЗ у ході їх фахової підготовки; сутність і технології професійно орієнтованої комунікативної діяльності;

– *вміти*: використовувати й успішно здійснювати нові підходи до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів СЦЗ; розробляти власну модель професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів СЦЗ; здійснювати психічне самоуправління та саморегуляцію.

У тісному взаємозв'язку зі змістом у ході дослідно-експериментальної роботи вивчалися методи і форми навчання професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС.

Спочатку весь період організованого підвищення кваліфікації був умовно розділений на кілька етапів: засвоєння теоретичних знань; освоєння й осмислення отриманих знань; набуття нових знань; осмислення й апробація знань.

На початку роботи проводилася первинна діагностика слухачів, зокрема виявлялись їх актуальні запити, у кінці навчання (через 4-6 місяців) – підсумкова діагностика результативності навчання.

Результати дослідження показали, що найбільш прийнятними у ході підвищення кваліфікації професорсько-викладацького є методи активно-пізнавальної діяльності, що залучає слухачів до осмислення й аналізу теорії комунікативної діяльності, а також сприяє інтеріоризації

теоретичних положень у власні педагогічні погляди фахівця у формуванні його індивідуальної комунікативної парадигми.

До таких методів належать діагностика, тренінг, проблемне навчання, аналітична і творча продуктивна діяльність. Традиційні інформаційно-пасивні форми навчання (лекції, екскурсії тощо) необхідно використовувати для вивчення основ теорії спілкування [1].

У ході дослідно-експериментальної роботи загострилася необхідність індивідуалізації процесу підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, а також організації взаємодії зі слухачами в післякурсний період. У зв'язку з цим актуалізувалася потреба нової структурної організації навчання, один із варіантів якої може бути представлений таким чином:

I етап – самовизначення професорсько-викладацького складу. Форми роботи: первинна діагностика рівня підготовки; розробка навчально-тематичного плану роботи навчальної групи й індивідуальних навчальних планів слухачів.

II етап – засвоєння теоретичних знань. Форми роботи: інформаційні лекції, психологічний тренінг.

III етап – проміжний аналіз результатів, корекція групових та індивідуальних навчальних планів. Форми роботи: діагностика проміжних результатів.

IV етап – осмислення й апробація отриманих знань. Форми роботи: проблемні лекції, соціально-психологічні тренінги, практичні заняття.

V етап – аналіз результативності навчання і прогнозування процесу самоосвіти. Форми роботи: підсумкова діагностика, розробка планів самоосвіти.

VI етап (післякурсний) – оцінка ефективності навчання, допомога в організації самоосвітньої діяльності. Форми роботи: діагностика, співбесіди, консультації.

Доповненням до масових форм роботи була самостійна освітня діяльність слухачів – тематичне реферування педагогічної, психологічної та методичної літератури з питань професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів; самодіагностика і самоаналіз; підготовка презентації власного досвіду.

Наш досвід показує, що результативність та ефективність процесу підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС України, крім оптимального його змісту й організації, багато в чому залежали від особистої зацікавленості й активності самого педагога.

Тому серед найважливіших вимог у ході експериментальної роботи були виділені такі: добровільність участі педагога в організованих освітніх заходах, різноманітність методів навчальної діяльності, взаємозв'язок і взаємодоповнення різних її форм, диференціювання слухачів за віком, стажем роботи, рівня і характеру освіти, профілем діяльності [2].

Ці вимоги визначали своєрідність методики роботи з викладачами, яка була орієнтована на суб'єкт-суб'єктні відносини, тобто постійно ставила фахівця-практика в позицію активного учасника навчальної діяльності. Цьому сприяли облік індивідуальних потреб викладачів, постановка в ході занять творчих навчальних завдань, використання діалогічних форм спілкування, інтерактивних методів навчальних занять, постійний зворотний зв'язок у процесі навчання (поточний і підсумковий контроль).

Як уже зазначалося вище, ті якості, які сприяють успішній професійній діяльності, визначаються поняттям «професійно важливі». Але у процесі занять з викладачами акцентувалася увага не лише на професійних, а й на таких психолого-педагогічних якостях: уміння управляти собою, своєю поведінкою, своєю мімікою, жестами, мовленням, які сприяють формуванню системи відносин [3].

Підсумки навчання за програмою підвищення кваліфікації говорять про те, що викладачі Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля та Національного університету цивільного захисту України підвищили свій рівень підготовленості до виховної діяльності.

На завершальному етапі дослідження проводилося тестування для визначення й оцінки рівня педагогічної підготовленості викладачів. Результати тестування такі: найнижчий показник, що фіксує рівень готовності викладачів до конструктивної діяльності, впав з 58% до 25%, до прогностичної діяльності – з 61% до 28%, до діагностичної діяльності – з 64% до 31%, рефлексивної діяльності – з 70% до 27%, до проектувальної діяльності – з 72% до 35%, до комунікативної діяльності – з 48% до 23%, до організаторської діяльності – з 49% до 24%, до цільовизначаючої діяльності – з 52% до 25%, до корекційної діяльності – з 53% до 26%.

Таким чином, динаміка формування підготовленості викладачів Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля та Національного університету цивільного захисту України підвищилася під час занять за програмою підвищення кваліфікації та склала понад 50% у бік підвищення оцінки.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності у комплексі.

Література:

1. Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткиндр // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25-34.
2. Мойсеєнко, А. О. Готовність населення України до діяльності в інформаційному суспільстві / А. О. Мойсеєнко // Інформаційне суспільство. Шлях України. — К. : Відродження та ПРООН, 2004. — С. 231-239.
3. Пехота, Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. — К., 1997. — 401 с.

References (transliterated and translated):

1. Kagan, M. S. & A. M. Etkind Obshchenie kak tsennost' i kak tvorchestvo (Communication as a value and as creativity) // Psychology Issues, 1988, No 4, pp. 25–34. [in Russian].
2. Moiseyenko, A. O. Hotovnist naseleennia Ukrainy do diyalnosti v informatsiynomu suspilstvi (Readiness of the population of Ukraine to activity in the informational society) // Informational Society. The Way of Ukraine. Kyiv, 2004, pp. 231–239. [in Ukrainian].
3. Pekhota, E. N. Individualizatsiya professional'no-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 (Individualization of professional-pedagogical preparation of the teacher : Doctor thesis in Pedagogy). Kyiv, 1997, 401 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 23.02.2017

Ю. Ненько

Система підготовки професорсько-викладацького складу ВНЗ ДСНС України до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту

Метою дослідження є розробка системи підготовки професорсько-викладацького складу до професійно орієнтованого комунікативного навчання майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. Проаналізовано фактори, які перешкоджають ефективній професійно орієнтованій комунікативній підготовці курсантів. Роз'яснено комплекс принципів розробки компонентів підготовки професорсько-викладацького складу освітніх установ ДСНС України до професійно орієнтованого комунікативного навчання курсантів. Виділено три підходи до підготовки викладачів: підготовка фахівця з вищою спеціальною освітою педагогічного та гуманітарного профілю; підготовка фахівця з вищою освітою технічного профілю за умови отримання ним додаткової спеціальності (в рамках заочного або дистанційного навчання); підготовка педагога-спеціаліста за умови отримання ним додаткової підготовки на курсах підвищення кваліфікації. Виділено ряд здібностей викладача, що дозволяють ефективно проводити професійно орієнтоване комунікативне навчання курсантів. Пояснені умови, за яких

підготовка професорсько-викладацького складу буде ефективною. Передбачено знання і вміння, які отримають викладачі після прослуховування спецкурсу. Доведено результативність розробленого спецкурсу.

Ключові слова: професорсько-викладацький склад; курсант; професійно орієнтоване комунікативне навчання.

Yu. Nenko

**System of Training of Teaching Staff of Universities
of State Emergency Service of Ukraine to Professionally Oriented
Communicative Teaching of Future Civil Protection Service Officers**

The study aims to develop the system of training of the teaching staff to professionally oriented communication teaching of future officers of civil protection service. The factors that prevent effective professionally oriented communicative training of cadets are analyzed. The explanations on the complex of development principles of components of the system of training of teaching staff for cadets' professionally oriented communication are offered. Three approaches to the teaching staff training are distinguished, namely: the preparation of a specialist with a higher specialized education of a pedagogical and humanitarian profile; the preparation of a specialist with a higher education of a technical profile provided that such a specialist received an additional specialty (in correspondence or distance education); the preparation of a specialist teacher provided that such a teacher received an additional training in advanced training courses. Within the experiment a number of teacher's capabilities that enable professionally oriented communicative teaching of cadets are highlighted. A special course for the teaching staff is worked out. The conditions under which the training of the teaching staff will be the most effective are considered. The skills and knowledge that teachers will get after attending the course are listed. The effectiveness of the developed special course is proved.

Key words: teaching staff; cadet; professionally oriented communicative learning.

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

УДК 159.923.2

*Світлана Костю,
Ангеліна Химинець*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Вимоги до освіти ХХІ століття потребують залучення до навчального процесу нових методів, освітніх технологій, створення особливого психологічного поля взаємодії, спрямованого на розвиток обдарованої дитини. Ми виокремили теоретичні засади педагогічних проблем, які зараз мають гострий характер на тлі освітнього життя обдарованих і талановитих учнів, та спробували ввести їх у контекст психологічної характеристики обдарованих дітей.

Численні дослідження вітчизняної педагогіки і психології традиційно розглядають обдарованість як високий рівень розвитку здібностей. Обдарованість індивіда зводиться до більшого чи меншого потенційного запасу його нервово-психічної енергії (або психічної активності) [5]. Такі погляди підтверджують роль внутрішніх спонукань, активного пошуку, які мобілізують діяльність мислення.

Світова практика досліджень обдарованості дозволяє відстежити зміни в її розумінні з моменту виникнення перших концепцій обдарованості до сьогодення. Існує кілька підходів до виявлення і розвитку обдарованості, в межах яких виділяються різні концепції та моделі обдарованості (Дж. Рензулі, П. Торрес, Ч. Спірмен, Дж. Галлагер, В. Моляко та ін.).

Особливістю розвитку обдарованих дітей вважають їхні переваги над «звичайними» дітьми за всіма параметрами: інтелектом, творчістю, навчальними досягненнями, спілкуванням, моральними й етичними еталонами.

Мета статті – розглянути психологічні аспекти управління навчанням обдарованих дітей з урахуванням їх специфіки через сутність особистісно зорієнтованого навчання як інноваційно-педагогічного підходу в роботі з обдарованими дітьми.

Відповідно до мети роботи визначено такі завдання: зробити теоретичний аналіз психолого-педагогічної проблеми обдарованості в основних психолого-педагогічних дослідженнях; окреслити психологічні особливості обдарованих дітей; розширити бачення проблем обдарованих дітей і зазначити актуальні завдання організації їх навчання.

Згідно з концепцією інтелектуальної обдарованості М. Холодної, пояснення її природи передбачає вивчення як сукупності її психічних властивостей, так і особливостей складу і будови індивідуального пізнавального досвіду.

За теорією Г. Гарднера [3], існує сім видів інтелекту, кожний із яких функціонує як окрема система, має своє походження:

Лінгвістичний інтелект – здібність створювати, стимулювати пошук або передавати інформацію (поет, письменник, редактор, журналіст).

Музичний інтелект – здібність виконувати, творити музику або отримувати від неї задоволення (композитор, музичний виконавець).

Логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, взаємовідношення і структуру шляхом маніпулювання об'єктами або символами, знаками й експериментувати певним чином (математик, учений).

Тілесно-кінетичний інтелект – здібності формувати та використовувати рухові навички у спорті, виконавському мистецтві, ручній праці (спортсмен, балерина, танцівниця, механік).

За переконаннями вченого, особистісний інтелект має сторони, які можуть розглядатися окремо. Це інтраособистісний та інтерособистісний інтелект. Перший – це здатність керувати своїми почуттями, розрізняти, аналізувати їх і використовувати цю інформацію у власній діяльності (письменник). Інтерособистісний інтелект – це здатність помічати й розуміти потреби і наміри інших людей, керувати їхніми настроями, передбачати поведінку в різних ситуаціях (педагог, політичний лідер).

Творча обдарованість – складна інтегративна система особистісних та інтелектуальних утворень, а не окрема якість. Таке бачення представлене у працях Дж. Гілфорда, Е. Торренса та їхніх послідовників [1].

Для вітчизняних науковців творчість пов'язана з постановкою і вирішенням нових завдань або зі знаходженням нових способів вирішення завдань, які розв'язувалися раніше (В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Клименко).

З іншого боку, в традиціях вітчизняної психології проблему творчої самореалізації особистості як складову обдарованості вивчають із точки зору її життєвого шляху (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Л. Анциферова). Умовно виділяють дві протилежні життєві позиції особистості:

ставлення до життя як до вже поставленого (суспільством, традиціями) завдання та ставлення до життя як до творчого завдання, коли життєвий шлях може стати для людини творчим актом її самореалізації [4].

Представники гуманістичного й екзистенціально-феноменологічного підходів у творчості вбачали, перш за все, процес створення, відкриття нового, розглядали творчість як глибинну потребу людини в самореалізації (К. Роджерс, А. Маслоу).

Співзвучні думки знаходимо в концепції іншого представника гуманістичної психології К. Роджерса, який вважав, що творчість є важливою потребою людини реалізувати себе. Під творчим процесом він розуміє «створення за допомогою діяльності нового продукту, що виростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншого – зумовленого матеріалом, подіями, людьми, обставинами життя» [5].

К. Роджерс переконаний у тому, що творчість є також соціальною потребою. Так, на його думку, окремі індивіди, групи людей, нації, мають творчо переглянути та по-новому підійти до тих глобальних змін, які відбуваються у світі, інакше людству загрожує знищення.

Проблема розвитку дитячої обдарованості останнім часом набула широкої популярності в системі навчально-виховного процесу.

Обдаровані діти – дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства. Ця аудиторія вимагає ретельної розробки методів навчання та виховання, яка б надала цим «специфічним» дітям отримати належні умови для розвитку їх здібностей.

Сучасна особистісно орієнтована тенденція пов'язана з висуванням на перший план цінності розвитку і самореалізації. Такий підхід більшою мірою пов'язаний із принципом гуманізму, що ставить у центр індивідуальну особистість. Робота з обдарованими дітьми виступає одним із варіантів реалізації права особистості на індивідуальність.

У роботі з обдарованою дитиною можуть бути виділені такі завдання:

1. Консультативна, тренінгові робота з дитиною або підлітком, спрямована на розвиток самосвідомості, широкого і поглибленого розуміння своїх здібностей і можливостей. У даному випадку потрібно підкреслити важливість формування в обдарованій дитини ціннісного ставлення до себе і свого таланту, розуміння його соціального й особистісного ціннісного змісту.

2. Навчання соціально-педагогічних навичок, уміння встановлювати і підтримувати стосунки з навколишніми, розуміти свої почуття і переживання у спілкуванні, конструктивно вирішувати конфлікти. Обдаровані діти і підлітки частіше за інших дітей зазнають соціально-

психічних труднощів у спілкуванні, діловій співпраці з людьми, побудові близьких довірливих стосунків. Далеко не завжди в них формується належною мірою здатність до емпатії, розуміння змісту дій і реакцій партнерів по спілкуванню, що створює їм відомі труднощі.

Обдарованість як проблема, на жаль, є більш розповсюдженим варіантом розвитку дитини в масових освітніх закладах. Головна особливість полягає в тому, що у своїй поведінці, навчанні, внутрішньому психічному стані обдарована дитина наближається до дитини дезадаптованої.

Обдарованість набуває рис неуспішності, соціальної занедбаності, девіантності.

Одна з причин полягає в тому, що багатьом обдарованим дітям властива «дисинхронія розвитку». Вона полягає в тому, що при випереджальному розвитку окремих функцій обдаровані діти в інших аспектах не відрізняються від своїх ровесників або навіть іноді поступаються їм.

Поширеним прикладом дисинхронії є слабкий розвиток моторики в деяких інтелектуально обдарованих дітей у старшому дошкільному й молодшому шкільному віці. Дрібна моторика, як відомо, є найважливішим компонентом розвитку письма, тобто умовою успішного освоєння правопису в молодших класах. У результаті цього в молодших класах школи деякі інтелектуально обдаровані діти не встигають, а їхні особливі можливості незатребувані. Вони втрачають навчальну мотивацію, може розвинути стійка відраза до школи.

Іншим, менш розповсюдженим, але більш драматичним прикладом дисинхронії в деяких обдарованих дітей є дислексія (тобто слабкий розвиток мови). Біографічні дані донесли до нас відомості про великих людей, які страждали в дитинстві розладом мовлення: Мікеланджело, Р. Бернес, О. Роден, А. Ейнштейн, У. Черчіль. Зрозуміло, що проблеми мовного розвитку дуже ускладнюють навчання дитини зі своїми однолітками.

Далі включається той самий механізм: низька успішність – втрата навчальної мотивації – незатребуваність здібностей – втрата інтересу до школи – занурення у свої проблеми.

За цим механізмом і відбувається утворення випадків так званої «прихованої обдарованості». Це саме та обдарованість, яка не виявляється у високій навчальній успішності чи інших вагомих досягненнях дитини або підлітка й не є очевидною для тих, хто дитину оточує: родини, вчителів, однолітків. Більше того, як уже говорилося, школярі, які мають таку обдарованість, часто бувають просто невстигаючими.

Цікавим є факт, про який говорить П. Торренс. Це драматичні цифри, згідно з якими 30% дітей, які відраховуються за неуспішність, –

обдаровані. Один із найвідоміших прикладів – А. Ейнштейн, який у 15 років був виключений із гімназії.

Втрата мотивації до навчання у школі обдарованими дітьми може призвести до небезпечних наслідків. Обдаровані діти, які не знайшли собі корисного застосування в суспільстві, можуть утворити кістяк сил, спрямованих на руйнування суспільства. Початкова, середня, вища освіта і своєчасна професіоналізація індивідів складають основу їхньої соціалізації, вступу на шлях корисного для суспільства творення. Здібні діти, які не знайшли себе у школі та не продовжили освіти у ВНЗ, все одно будуть шукати застосування своїм великим можливостям, що і призводить до ризику асоціальної поведінки.

Справедливе твердження, що стійкість певної суспільної системи визначається тим, яку частину суспільних ресурсів вона направляє на освіту, а яку переводить в опозицію.

На практиці ми починаємо працювати із ситуацією, що склалася навколо дитини, у той момент, коли вона вже стала загальною проблемою: і власною, і своєї родини, й освітньої установи. Але до того моменту, коли вся взаємодія навколо дитини заплітається у вузол, можуть бути досить чітко визначені дві ситуації: обдарованість як проблема самої дитини й обдарованість як проблема дорослих.

Отже, обдарованість як проблема дитини, звичайно, є цілісним станом її особистості, тому що проблема не може існувати локально у психічному світі людини, вона неминуче стосується всіх аспектів її буття. Але при цьому проблема може переважно локалізуватися в одній із таких сфер: навчанні, спілкуванні та поведінці, внутрішньоособистісному стані.

Таким чином, у роботі з обдарованою молоддю є не лише сприятливі умови, а й існує ряд проблем в організації навчального-виховного процесу.

Обдаровані діти – дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства. Ця аудиторія вимагає ретельної розробки методів навчання та виховання, яка б надала цим «специфічним» дітям можливість отримати належні умови для розвитку їх здібностей.

У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення і розвиток здібностей.

Сучасна особистісно орієнтована тенденція пов'язана з висуванням на перший план цінності розвитку і самореалізації. Такий підхід більшою

мірою пов'язаний із принципом гуманізму, що ставить у центр індивідуальну особистість. Робота з обдарованими дітьми виступає одним із варіантів реалізації права особистості на індивідуальність. Реалізація цього права найбільше можлива в особистісно зорієнтованому підході.

Література:

1. *Гилфорд, Дж.* Три сторони інтелекта / *Дж. Гилфорд* // Психология мышления : Сб. переводов с нем. и англ. : пер. с нем., англ. / ред. *А. М. Матюшкин*; вступ. ст. *А. М. Матюшкин*. — М. : А/О Издат. группа «Прогресс», 1965. — С. 433-456.
2. *Кульчицкая, Е. И.* Концепция одаренности / *Е. И. Кульчицкая* // Одаренный ребенок. — С.-Пб. : Питер, 2000. — С. 25-31.
3. *Липова, Л. К.* Концепція обдарованості та її види / *Л. К. Липова* // Рідна школа. — 2003. — № 4. — С. 10-12.
4. *Пожар, В.* Сучасні концепції обдарованості // Обдарована дитина. — 2001. — № 3. — С. 6-12.
5. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / *К. Р. Роджерс*. — М. : Прогресс, 2001. — 409 с.

References (transliterated and translated):

1. *Gilford, J.* Tri storonyi intellekta (Three sides of the intellect) // Psychology of Thinking : Collection of translations form German and English : Trans. from German and Eng. / Ed. *A. M. Matiushkin*; introduction: *A. M. Matiushkin*. Moscow, 1965, pp. 433-456. [in Russian].
2. *Kul'chitskaya, E. I.* Kontseptsiya odarennosti (The concept of giftedness) // Gifted Child. St.-Petersburg, 2000, pp. 25-31. [in Russian].
3. *Lypova, L. K.* Kontseptsiiia obdarovanosti ta yii vydy (The concept of giftedness and its types) // Native School, 2003, No 4, pp. 10-12. [in Ukrainian].
4. *Pozhar, V.* Suchasni kontseptsii obdarovanosti (Modern concepts of giftedness) // Gifted Child, 2001, No 3, pp. 6-12. [in Ukrainian].
5. *Rogers, K. R.* Vzgl'yad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka (A look at psychotherapy. The formation of man). Moscow, 2001, 409 p. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 17.02.2017

С. Костю, Ангеліна Химинець

**Психологічні аспекти процесу навчання обдарованих дітей
у сучасній системі освіти**

У статті розглянуто психологічні аспекти управління навчанням обдарованих дітей з урахуванням їх специфіки у контексті особистісно зорієнтованого навчання як інноваційно-педагогічного підходу в роботі з обдарованими дітьми. Автори статті роблять висновок, що у роботі з обдарованою молоддю є не лише сприятливі умови, а й існує ряд проблем в організації навчального-виховного процесу. Обдаровані діти вимагають ретельної розробки методів навчання та виховання, яка б

надала їм можливість отримати належні умови для розвитку здібностей. У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення і розвиток здібностей. Робота з обдарованими дітьми виступає одним із варіантів реалізації права особистості на індивідуальність. Реалізація цього права найбільше можлива в особистісно зорієнтованому підході.

Ключові слова: обдарованість, талант, здібності, індивід, психічна активність, педагогіка.

S. Kostyu, A. Khymynets

Psychological Aspects of Gifted Children Teaching in the Modern Education System

The article deals with the psychological aspects of the management of the teaching gifted children, taking into account their specificity in the context of personally oriented learning as an innovative pedagogical approach in dealing with such children. The authors conclude that in working with gifted young people there are not only favorable conditions, but a number of problems in the organization of learning and educational process. Gifted children require careful development of teaching and education methods, which would enable them to obtain appropriate conditions for the development of their abilities. Independent work, part-search and research approaches to the acquisition of knowledge, skills and abilities must prevail among the methods of such students teaching. The control over their learning is directed at stimulating in-depth study and the development of their abilities. Working with gifted children is one of the options for realizing the person's right to individuality. The personality-oriented approach helps to realize this right to the most extend.

Key words: giftedness, talent, ability, individual, mental activity, education.

Рецензент – кандидат психологічних наук,
доцент Р. І. Сірко

УДК 159:34.01

*Галина Закалик,
Дзвенислава-Софія Кобецька,
Анастасія Франчук*

САМООЦІНКА СТУДЕНТІВ ІЗ ПРОЯВАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Самооцінка є складним феноменом, який формується у процесі формування особистості. Вона вважається основним механізмом, який забезпечує узгодженість вимог індивіда до себе із зовнішніми умовами, що дає можливість досягнути максимальної рівноваги особистості з оточенням – соціальним середовищем. Як відомо, самооцінка є важливим компонентом самосвідомості, який виникає в результаті інтегративної роботи у сфері самопізнання та забезпечує критичну позицію індивіда щодо того, чим він володіє, уміння співвідносити свої можливості з результатами діяльності не лише з думкою оточення, але й на рівні власних вимог до себе.

За означенням Р. Бернса, саме самооцінка є важливою складовою «Я-концепції» людини. І це не лише констатація чи опис рис особистості, але й уся сукупність їх оцінкових характеристик і пов'язаних із ними переживань [2, с. 336].

Сучасне українське суспільство зазнає постійних трансформуючих перетворень, які зачіпають різноманітні сфери життя і діяльності будь-якої людини. Це створює дискомфорт, який не кожен може спокійно пережити. Людина шукає шляхи виходу із ситуації, яка його створила, шукає розради чи то навіть забуття або втікає від реального світу. Інша людина не може змиритися зі своїм існуванням, їй здається, що обраний мотив, спонука до дій дозволять вирішити проблеми, тому вона вдається до злочину. Ще інша – згасає як свічка, оскільки обставини, на її думку, сильніші за неї, і здолати їх вона не в змозі. Це відображається на її поведінці та породжує відхилення від норм, які століттями формувалися у суспільстві.

Проблема девіантної поведінки завжди була важливою в соціології, педагогіці, психології, кримінології. Вона пов'язана з тим, що з кожним роком зростає її урізноманітнення, а випадки проявів набули мало не масового характеру.

Гострота і серйозність проблеми великою мірою зумовлені тим, що дедалі загрозливішим у сенсі соціальної дезадаптації є діти, особливо підлітки. У ситуації, коли у підлітків виявлені схильності до відхилень у поведінці, намагання дорослих якось цьому зарадити іноді може навіть бути небезпечним, оскільки такі особи можуть поводитися ще гірше у відповідь на нібито правильні дії дорослих.

Така реакція викликається соціальною дезадаптацією, коли підліток не може поводитися адекватно суспільним нормам, але й не хоче визнавати, що робить щось неправильно. Порушуючи соціальні норми, індивід отримує відповідну зовнішню оцінку, яка йому навішується як ярлик, клеймо або тавро, тому часто підліток сприймає себе не інакше, як «погана» людина [7]. Ставлення девіантної особистості до себе й оточення докорінно відрізняється від поведінки адаптованих підлітків. Досить часто яскравою характеристикою особи з девіантною поведінкою є соціальне самоствердження у своєму статусі, пошук опори в собі, такій, якою вона є [8, с. 109].

Проблема дослідження девіацій у підлітковому віці, їх вплив на формування особистості є недостатньо вивченою й актуальною. Так, до кінця не з'ясовані причини появи девіантної поведінки, її наслідки у формуванні людини як особистості та подальші прояви у юнацькому віці. Одним з аспектів, який має підлягати вивченню у девіантних особистостей, є самооцінка.

Тому метою даної роботи було виявити психологічні особливості самооцінки у студентів першого курсу з девіантними проявами поведінки.

Завдання дослідження – виявити осіб із девіантною поведінкою серед студентів-першокурсників і виявити особливості їхньої самооцінки.

Що ж таке девіантна поведінка?

Біля витоків теорії девіантної поведінки стояли Є. Дюркгейм, Р. Мертон, А. Коєн, ідеї яких отримали подальший розвиток у соціально-психологічних роботах В. Афанасьєва, Я. Гилінського, Р. Дубіна, Р. Кравченка, О. Осипової, Є. Сазерленда, Н. Смелзера та ін.

Девіантна поведінка – це поведінка, яка не відповідає прийнятим у даному суспільстві соціальним нормам, викликає негативне ставлення й опір оточення [15, с. 14]. Вона має свої особливості прояву для різних вікових груп. Особлива увага дослідників звернена на підлітків. Адже їх розвиток може супроводжуватися постійною соціальною дезадаптацією, у той час як дорослі зазнають соціальної дезадаптованості лише тимчасово, внаслідок зміни соціального середовища або свого статусу [3]. Надалі вони або здатні адаптуватись, або переходять на

третій рівень (порушення правових норм), тобто їхня поведінка стає адиктивною чи кримінальною (делінквентною). Деадаптація – це небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізовувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах [5, с. 234].

Загальними проявами соціальної деадаптації є:

- постійна неуспішність у навчанні або нездатність заробляти власною працею;
- виражена неуспішність у життєво важливих сферах спілкування (в сім'ї, навчальній або виробничій групі, міжособистісних стосунках);
- порушення моральних і навіть правових норм;
- ізоляція від оточення у поєднанні з ворожим ставленням до нього.

Аномальна поведінка особистості характеризується як соціальна деадаптація і проявляється у регулярному вживанні психотропних речовин, залежності від комп'ютерних ігор, телевізійних серіалів чи релігійних сект, бродяжництві, сексуальних девіаціях, проституції, скоєнні злочинів тощо. Для такої особистості типові порушення стосунків з однолітками, емоційні розлади, гіперактивна й агресивна поведінка, дисциплінарні порушення, хуліганство, дрібні крадіжки, брехня тощо [1].

У структурі девіантної поведінки виокремлюють три рівні проявів.

Перший рівень охоплює відхилення, які не відповідають стереотипним уявленням суспільства про ті чи інші норми поведінки. Їхні дії незвичні для інших і тому можуть викликати здивування, а в деякого й обурення [15, с. 340].

Другий рівень девіантної поведінки охоплює вчинки людини, які зачіпають права інших, що відбувається в разі порушення моральних норм. Такі поведінкові прояви викликають незадоволення й опір оточуючих, що унеможлиблює пристосування людини до соціуму і свідчить про соціальну деадаптацію. Контингент соціально деадаптованих переважно складають діти, підлітки, тобто неповнолітні. У дорослому віці соціальна деадаптація вже набуває форм поведінки, яку визначають як порушення правових норм. Протиправна поведінка за своєю суттю спрямована як на спричинення шкоди конкретним людям, так і на дестабілізацію суспільного порядку – основи соціального життя.

До третього рівня девіантної поведінки відносять осіб із делінквентною поведінкою, порушення правових норм якими небезпечно для суспільства. До таких осіб застосовується притягнення до кримінальної відповідальності [11, с. 130].

Спеціальну групу становлять особи з *адиктивною поведінкою*. Вони перебувають на межі між порушенням моральних і правових норм. Це алкогольно (наркотично або іншим чином) залежні люди, які завжди порушують моральні норми, а до злочинних дій можуть вдаватись у разі неможливості задовольнити свої хворобливі потреби законними способами.

Кожному рівню відповідає певний різновид девіантної поведінки, який надалі розділяється на типи.

На *першому рівні* йдеться про порушення стереотипів поведінки людей із відхиленнями у психофізичному розвитку. Їх називають оригіналами та диваками. Нестандартна, оригінальна, епатажна, дивна поведінка може бути спричинена як високим рівнем креативності, так і демонстративною акцентуацією характеру, тобто різновидом порушень психофізичного розвитку, такого як:

- психічний недорозвиток – притаманний дітям із затримкою психічного розвитку і дебільністю;
- ушкоджений психічний розвиток – розвиток дитини з органічними ураженнями центральної нервової системи;
- викривлений психічний розвиток або дисгармонії, які об'єднують психопатичний і невротичний розвиток [13, с. 134].

Другий рівень девіантної поведінки – соціальну дезадаптацію – доцільно розглядати щодо осіб, які ще не досягли дорослого віку, оскільки у дорослих це спостерігається не як стабільний тривалий стан, а є лише тимчасовим, ситуативним.

Третій рівень структури девіантної поведінки, представлений адиктивною та делінквентною поведінкою, здебільшого є продовженням соціальної дезадаптації. Проте можливий безпосередній перехід до першого рівня девіантної поведінки. Наприклад, коли особа, яка раніше не порушувала моральні норми, раптом вчиняє кримінальні дії. Причиною цього можуть бути реакції декомпенсації в акцентуованих підлітків, прояви психопатичних рис чи наслідки емоційних розладів, симптоми початку психічних захворювань тощо [13, с. 225].

Дисгармонійний психічний розвиток зумовлений порушенням у розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості за порівняної збереженості інших структур, що проявляється як:

- акцентуації характеру та психопатії;
- неврастенія, неврози, невротичний розвиток;
- порушення потягів і кризові стани [13, с. 234].

Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, за яких відхилення у розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфери проявляється в надмірному посиленні окремих рис характеру. Неврастенія проявляється у вигляді підвищеної втомлюваності, дратівливості, порушень сну, головного болю. Вирізняються два типи неврастенії — гіперстенічний (посилюється при втомі, напруженості та викликає дратівливість) і астеноіпохондричний (характеризується підвищеною втомлюваністю, млявістю, слізливістю). Переважання того чи іншого типу пов'язане з низькою активністю процесу гальмування (гіперстенічний) або збудження (астеноіпохондричний). Порушення потягів – це конкретні прояви девіантної поведінки осіб із дисгармонійним психічним розвитком. У підлітковому віці часто трапляються такі порушення потягів, як втечі та бродяжництво (дромоманія).

Ситуативно зумовлені втечі поділяються на:

- імпульсивні – відповідь на стресову, загрозову ситуацію (втеча з дому як уникнення покарання за якусь провину);
- емансипаційні – потяг до різноманітності, ризику і пригод (втеча як спосіб позбутися надокучливої опіки та повчань дорослих);
- демонстративні – привертання уваги (матері чи об'єкта закоханості) або щоб посісти привілейоване місце серед однолітків.

Патологічні втечі як потяг до бродяжництва виникають без будь-яких об'єктивних причин, за наявності нормальних шкільних і сімейних стосунків. Вони несподівано йдуть із дому, можуть подорожувати по всій країні. Перед втечею відчувають занепокоєння, непереборне бажання піти. Після задоволення бажання втечі підлітки часто повертаються додому, обіцяють «так більше не робити», але згодом втікають повторно [6, с. 96].

Крім того, частими відхиленнями стають потяг до підпалів (піроманія), патологічний потяг до крадіжок (клептоманія), сексуальні перверзії тощо. *Потяг до підпалів* відповідно до інтенсивності та психологічного змісту може бути проявом акцентуації характеру, психічних захворювань, а також делінквентної поведінки [10, с. 116]. *Патологічний потяг до крадіжок* проявляється в періодичному непереборному бажанні вкрати будь-яку річ, яка залишена без нагляду. *Сексуальні перверзії* – це стійкі викривлення статевого потягу щодо об'єкта його спрямованості (діти, тварини тощо) чи справжні сексуальні перверзії, але буває й ситуативно зумовлена поведінка, що нагадує перверзію, яка з віком безслідно зникає [9, с. 229].

Як зазначає Н. Максимова, такі негативні особистісні новоутворення найчастіше виникають через порушення екологічності сімейних стосунків, що ведуть до викривлень особистісного розвитку: неадекватної самооцінки, ригідності механізмів психологічного захисту, що зумовлюють виникнення девіантної поведінки [12, с. 264].

Погляди на неадекватний рівень самооцінки як на одну з головних причин прояву девіантної поведінки у підлітків викликають сумнів. Особливо якщо взяти до уваги загальну неадекватність самооцінки як характерної ознаки підліткового віку. Стосовно визначення рівня самооцінки також не існує єдності поглядів. Так, в осіб зрілого віку з відхиленнями у поведінці вона вважається високою, а в підлітків-делінквентів – високого або низького рівня.

Припущення достовірності твердження про її високий рівень у девіантів викликає питання щодо подальшої долі підлітків-девіантів із низьким рівнем [4, с. 99]. Якщо вони залишились у кримінальному середовищі, то як їм вдалося досягти високої самооцінки у зрілому віці? Якщо результати досліджень, що вказують на низьку самооцінку підлітків-порушників, хибні, то в розрізі основної регулятивної функції самооцінки постає питання: чому взагалі підлітки і люди зрілого віку, маючи високу самооцінку, здійснюють не лише дисциплінарні, але й кримінальні вчинки?

Характерними ознаками поведінки особи з високою самооцінкою є: впевненість у собі, яка забезпечує здатність до енергійних і позитивних соціальних дій; зближення з незнайомими людьми без значних ускладнень; дотримання власної думки та здатність не лише її захищати, але й сприймати інші ідеї, якщо вони навіть йдуть у розріз з особистими [1, с. 143].

Проведений аналіз проявів девіантної поведінки вказує на необхідність дослідження її у ранньому юнацькому віці. Власне вивчення різних проявів девіацій і визначення рівня самооцінки у студентів може бути єдиною ланкою між її проявами у підлітковому віці та їх збереженням у зрілому віці.

Групу досліджуваних склали 126 осіб віком 18-19 років, які навчаються в Національному університеті «Львівська політехніка» на різних спеціальностях (практична психологія, журналістика, правознавство, архітектура). Нами були використані такі методи дослідження: спостереження, бесіда, тестування та методи математичної обробки (Excel та статистична програма SPSS). У ході дослідження використані такі методики: методика на визначення схильності до поведінки, що

відхиляється (А. Орел) [14] та методика дослідження самооцінки (С. Будассі, адаптація Ю. Кисельова) [5].

Результати дослідження показали (рис. 1), що серед студентів високу схильність до порушення норм і правил мали 28%, до проявів адиктивної поведінки – 23%, агресії та насильств – 7%, делінквентної поведінки – 11% та аутоагресії – 12% досліджуваних. Водночас значна частина респондентів за даними шкалами виявила середні показники із наближенням їх до високого рівня. Так, до порушення норм і правил – 36%, до проявів адиктивної поведінки – 29%, агресії та насильств – 23%, делінквентної поведінки – 23% й аутоагресії – 16% досліджуваних.

Слід зазначити, що у досліджуваних відзначалася схильність до певного виду відхиленої поведінки високого або наближеного до високого рівня. Дана діагностика вказувала на те, що у досліджуваних вираженою є схильність до проявів різного роду адикцій – тютюнопаління, вживання алкоголю тощо. Частина з них могла вдаватися до делінквентної поведінки. Водночас були й такі, які схилилися до агресії та насильств або ж могли виявляти самоушкоджувальні дії.

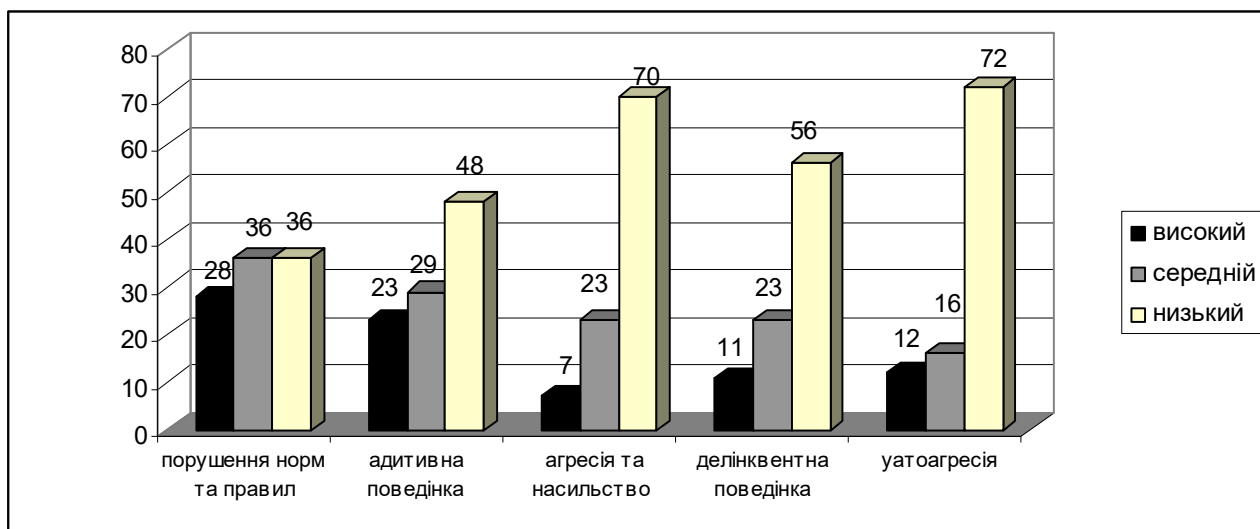


Рис. 1. Співвідношення досліджуваних із поведінкою, яка відхиляється від норми (за методикою А. Орел), %

Отже, можна вважати, що дані респонденти були особами, які мали проблеми з розумінням норм поведінки.

Небезпеку становить адиктивна поведінка, яка є однією з форм деструктивної (руйнівної) поведінки особистості, бажання втечі від дійсності шляхом зміни власного психічного стану за допомогою вживання певних речовин або фіксації уваги на певних предметах чи активності (видах діяльності), що супроводжуються розвитком інтенсивних емоцій. Така штучна зміна психічного стану, на думку особистості, є

захистом від складних соціально-економічних умов, численних розчарувань, краху ідеалів, конфліктів, що раз за разом виникали у товаристві, сім'ї чи колективі. Заміна реальних життєвих цінностей на віртуальний штучний світ призводить до руйнування емоційних взаємин із соціальним середовищем. Людина поринає у світ неживих предметів або явищ (особливо при хімічних залежностях, азартних іграх, бродяжництві тощо).

До адиктивної поведінки відносять і комп'ютерну та Інтернет-залежність. Технологічний розвиток цивілізації призвів до широкого використання комп'ютерів у повсякденному житті. Людство вступило в «еру користувачів». Звичайно, це переваги як у професійній, так і в навчальній діяльності людини. Але це має й негативний вплив на психічне функціонування організму. Людина втрачає потребу в творчих та інтелектуальних здібностях, в логічному та дивергентному мисленні. Процес прийняття рішень зводиться до формально-логічного. Не зауважуючи цього, людина поступово тупіє. Її позитивні риси трансформуються в педантизм, ригідність і відчуженість. Змін зазнає і мотиваційна сфера, в якій превалює примітивно-ігрове або деструктивне прагнення. Деструктивність, породжена комп'ютерною діяльністю, проявляється в такій специфічній формі активності, як впровадження «вірусу» в комп'ютерну програму, чи в феномені «хакерства», або ж в елементарному «застряганні» в Інтернеті, що часто призводять до невротичних проявів і дисгармонії в особистісному розвитку.

В останні роки у багатьох країнах зріс інтерес до хворобливого сприйняття та пристрасті до ігор. Ігрова залежність достатньо різноманітна. Крім ігрових автоматів, до неї відносять і картярські ігри (покер, Блек Джек та інші), доміно та рулетку. Це необхідно розглядати не лише як розвагу, але й як висмоктування з людини грошей, втрату зацікавленості у друзях, роботі чи навчанні. Це може поєднуватися з одночасним втягуванням в алкогольну чи наркотичну залежність. Такі прояви адикції часто супроводжуються агресією, проявами насилля чи схиляння людини до аутоагресії. Таким чином, людина може становити загрозу або для суспільства, або ж для самої себе.

На нашу думку, причиною деструкцій може бути рівень сформованості самооцінки. Тому ми вважали за необхідне визначити рівень самооцінки (рис. 2).

Дослідження показало, що високий рівень виявлено у 17%, середній – у 33% та низький – у 50% респондентів. Це свідчить про те, що у досліджуваних переважає низька та висока самооцінка.

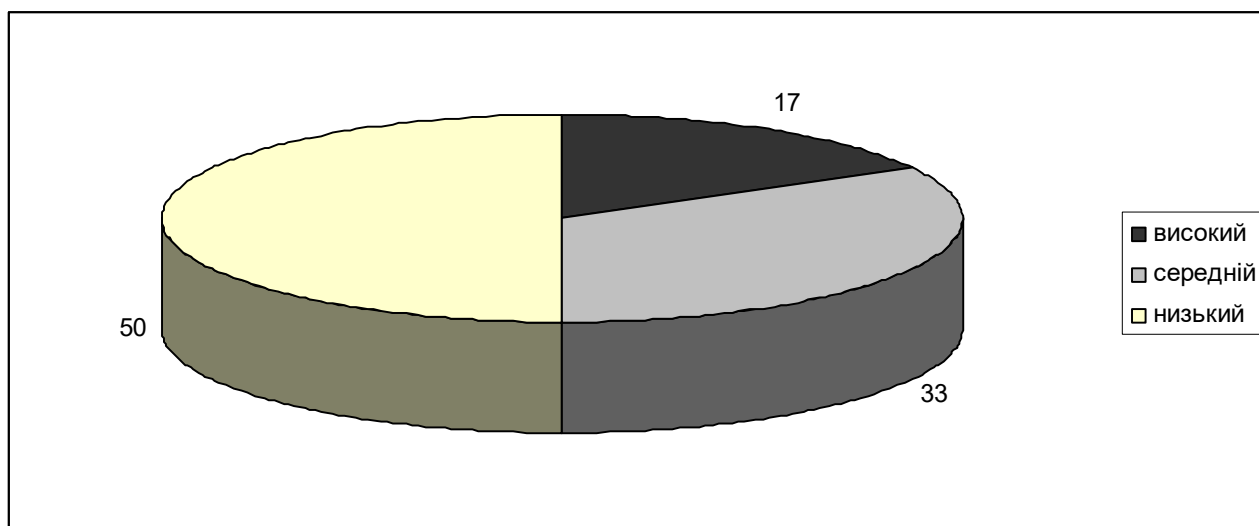


Рис. 2. Рівень самооцінки у досліджуваних студентів, %

Низька самооцінка у частини респондентів може підкріплюватися появою адикцій, коли людина «ховається», немов за ширму, за певний вид схильності. Це підтверджено на основі проведеного кореляційного аналізу за Спірменом. Так, виявлено слабкий зв'язок між адиктивною поведінкою та низькою самооцінкою ($r=0,495$, при $p<0,001$), самотравмуючою поведінкою та низькою самооцінкою ($r=0,530$, при $p<0,001$). Крім цього, виявлено обернену кореляцію між порушенням норм і правил і високою самооцінкою ($r=-0,577$, при $p<0,001$), вольовим контролем емоційних реакцій і високою самооцінкою ($r=-0,567$, при $p<0,001$).

Отже, можна зробити висновок, що значущим є зв'язок між проявами адиктивної поведінки та низьким рівнем самооцінки, тоді як порушення норм і правил обернено корелювало з високою самооцінкою.

Молодь є найактивнішим психологічним суб'єктом, тому прояви соціально неприйнятної поведінки найвиразніше проявляється саме в них. У цьому віці світогляд ще цілком не сформований і не стійкий, а тому особа у ранньому юнацькому віці найбільше піддається зовнішньому впливу.

Характерною рисою девіантних особистостей є недостатня сформованість у них навичок спілкування, а саме: замкнутість, нездатність одержувати інформацію в спілкуванні, нездатність використовувати зворотний зв'язок, тобто наявність труднощів при формулюванні запитання для одержання додаткової інформації, нездатність звернутися по допомогу і прийняти її, нездатність брати участь у спільній діяльності при виконанні спільного завдання. Такі характерні риси є критеріями наявності відхилень у комунікативній сфері або критеріями девіантно-

сті. Звичайно, що такі особистості будуть більшою мірою схильними до адиктивної поведінки.

Виконане дослідження не вичерпує змісту розглядуваної проблеми, його можна продовжити у таких напрямках: розробка системи підготовки студентів до формування здорового способу життя або розробка нових моделей навчання студентів для підвищення їх самооцінки.

Література:

1. Батов, В. И. К вопросу изучения самооценки преступников/ В. И. Батов, Н. Я. Константинова // Психологическое изучение личности преступника: Методы исследования. — М. : ВИИПРМПП, 1976. — С. 115-143.
2. Бернс, Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания : Хрест. / Ред. Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2003. — С. 333-393.
3. Бондарчук, О. І. Психологія девіантної поведінки : курс лекцій / О. І. Бондарчук. — К. : МАУП, 2006. — 88 с.
4. Бороздина, Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13. — № 4. — С. 99-100.
5. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — С.-Пб. : Питер, 2002. — 352 с.
6. Демичева, А. В. Девиантное поведение в современном украинском обществе / А. В. Демичева // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 2. — С. 94-98.
7. Диривянкина О. В. Взаимосвязь неадекватной самооценки подростков и поведения / О. В. Диривянкина, Я. Г. Кладова [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 29. — С. 40-44. — Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/56548.htm>.
8. Жигайло, Н. І. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. І. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2004. — № 4. — С. 107-112.
9. Закалик, Г. М. Загальна та кримінальна сексологія (Понятійно-термінологічний словник) : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. М. Закалик, Н. М. Шувар. — Львів : СПОЛОМ, 2016. — 300 с.
10. Закалик, Г. М. Патопсихологія : понятійно-термінологічний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. М. Закалик, Ю. М. Терлецька. — Львів : Видавництво «Львівської політехніки», 2016. — 156 с.
11. Кондратьев, Н. Ю. Психолого-педагогическая работа со школьниками-девиантами / Н. Ю. Кондратьев // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 3-4. — С. 46-65.
12. Максимова, Н. Ю. Порушення екологічності стосунків як детермінанта девіантної поведінки / Н. Ю. Максимова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.), Н. В. Чепелєва (заст. гол. ред.), В. О. Моляко та ін.]. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — Т. VII. Екологічна психологія. — Вип. 36. — С. 262-270.

13. *Максимова, Н. Ю.* Психологія девіантної поведінки : навч. посібник / *Н. Ю. Максимова.* — К. : Либідь, 2011. — 520 с.
14. *Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — С. 362-370.
15. *Примуш, М. В.* Загальна соціологія : навч. посібник / *М. В. Примуш.* — К. : Професіонал, 2004. — 590 с.

References (transliterated and translated):

1. *Batov, V. I. & N. Ya. Konstantinova* К вопросу изучения самооценки преступников (On studying the self-estimation of criminals) // Psychological study of the criminal's personality : Research methods. Moscow, 1976, pp. 115—143 [in Russian].
2. *Burns, R.* Chto takoe Ya-kontseptsyia (What is the Self-concept) // Psychology of self-consciousness : Textbook / Ed. *D. Ya. Raigorodskiy.* Samara, 2003, pp. 333-393. [in Russian].
3. *Bondarchuk, O. I.* Psykholohiia deviantnoi povedinky : Kurs lektsii (Psychology of deviant behavior : Course of lectures). Kyiv, 2006, 88 p. [in Ukrainian].
4. *Borozdina, L.V.* Chto takoe samootsenka? (What is self-esteem?) // Psychological Journal, 1992, vol. 13, No 4, pp. 99-100. [in Russian].
5. *Burlachuk, L. F.* Psikhodiagnostika (Psycho-diagnostics). St.-Petersburg, 2002, 352 p. [in Russian].
6. *Demicheva, A. V.* Deviantnoe povedenie v sovremennom ukrajinskom obshchestve (Deviant behavior in modern Ukrainian society) // Psykholohycheskaia nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education), 1999, No 2, pp. 94-98. [in Russian].
7. *Diriviankina, O. V. & Ya. H. Kladova.* Vzaimosviaz' neadekvatnoj samootsenki podrostkov i povedeniya (Interrelation between inadequate self-esteem of adolescents and behavior) [Electronic resource] // Scientific and Methodical Electronic Journal «Concept», 2016, vol. 29, pp. 40–44. — Available at : <http://e-koncept.ru/2016/56548.htm>. [in Russian].
8. *Zhyhailo, N. I.* Psykholohichni problemy adaptatsii studentiv-pershokursnykiv I shliakhy ikh vyrishennia (Psychological problems of adaptation of freshmen students and ways of their solution) // Pedagogy and Psychology of Professional Education, 2004, No 4, pp. 107-112. [in Ukrainian].
9. *Zakalyk, H. M. & N. M. Shuvar.* Zahalna ta kryminalna seksolohiia : (Poniatiino-terminolohichni slovnyk) : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv (General and Criminal Sexology (Conceptual and terminological dictionary) : Textbook for higher school students). Lviv, 2016, 300 p. [in Ukrainian].
10. *Zakalyk, H. M. & Yu. M. Terletska.* Patopsykholohiia : Poniatiino-terminolohichni slovnyk : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. (Pathopsychology : Conceptual-terminological dictionary : Manual for higher school students). Lviv, 2016, 156 p. [in Ukrainian].

11. *Kondratev, N. Yu.* Psikhologo-pedagogicheskaia rabota so shkolnikami-deviantami (Psychological and pedagogical work with schoolchildren-deviants) // Psychological Science and Education, 1999, No 3-4, pp. 46-65. [in Russian].
12. *Maksymova, N. Yu.* Porushennia ekolohichnosti stosunkiv yak determinant deviantnoi povedinky (Violation of ecological compatibility of relations as a determinant of deviant behavior) // Current problems of psychology: Collected works of the Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk NAPS of Ukraine / [Ed. board : *S. D. Maksymenko* (chief editor), *N. V. Chepileva* (deputy editor), *V. O. Molyako*, et. al.]. Zhytomyr, 2014. Vol. VII. Ecological Psychology. Issue 36, pp. 262-270. [in Ukrainian].
13. *Maksymova, N. Yu.* Psykholohiia deviantnoi povedinky : navch. posibnyk (Psychology of deviant behavior : Tutorial). Kyiv, 2011, 520 p. [in Ukrainian].
14. Opredelenie sklonnosti k otkloniaiuushchemusia povedeniyu (A. N. Orel) (Determination of the propensity to deviant behavior) / *N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov* // Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow, 2002, pp. 362-370. [in Russian].
15. *Prymush, M. V.* Zahalna sotsiolohiia: navch. posibnyk (General Sociology : Tutorial). Kyiv, 2004, 590 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 24.04.2017

Г. Закалик, Дз.-С. Кобецька, А. Франчук

Самооцінка студентів із проявами девіантної поведінки

Стаття присвячена особливостям прояву девіантної поведінки у студентів-першокурсників та вивченню їх самооцінки. Показано певні закономірності між рівнем самооцінки та проявами девіантної поведінки. У сучасних студентів виявлено більшу схильність до адиктивної поведінки, що корелювала з низькою самооцінкою, тоді як порушення норм і правил обернено корелювало з високою самооцінкою. Характерною рисою девіантних особистостей є недостатня сформованість у них навичок спілкування, а саме: замкнутість, нездатність одержувати інформацію в спілкуванні, нездатність використовувати зворотний зв'язок, тобто наявність труднощів при формулюванні запитання для одержання додаткової інформації, нездатність звернутися по допомогу і прийняти її, нездатність брати участь у спільній діяльності при виконанні спільного завдання. Такі характерні риси є критеріями наявності відхилень у комунікативній сфері або критеріями девіантності.

Ключові слова: девіантна поведінка, самооцінка, соціальна дезадаптація, акцентуація характеру, ушкоджений психічний розвиток, порушення потягів.

H. Zakalyk, Dz.-S. Kobetska, A. Franchuk

Self-esteem of Students with Manifestations of Deviant Behavior

This article is devoted to the peculiarities of manifestation of deviant behavior in first-year students and study of their self-esteem. Certain regularities between students' self-esteem level and their deviant behavior signs are shown. In particular, current students discovered more prone to addictive behavior that correlated with low self-esteem while the violation of norms and rules in turn correlated with high self-esteem. A characteristic feature of deviant personalities is the inadequate formation of their communication skills, namely: closure, inability to receive information in communication, inability to use feedback, that is, the difficulty in formulating questions for obtaining additional information, inability to seek for help and accept it, inability to participate in joint activities and in the performance of joint tasks. Such characteristics are the criteria for the presence of deviations in the communicative sphere or the criteria of deviance.

Key words: deviant behavior, self-esteem, social exclusion, accentuation of character, damaged mental development, violation of appetences.

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

УДК 925:159.923

*Ernest Ivashkevych***PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF BOOK NARRATION:
PERCEPTION OF SOUND AND COLOR**

Studying narrative levels of graphic novels, it is naturally to be located in the field of narrative studies and it will attempt to mould a narrative method suitable for studying of graphic novels, for studying of the world of image. As no such established method exists yet, this thesis we'll begin by combining various theoretical researches from the field of traditional narrative studies, such as Seymour Chatman and Gerard Genette, with various views on visual narration and researches of studying comics. A basic structural analysis of «Watchmen» (1986) by Alan Moore and Dave Gibbons is the initial goal, and later chapters will attempt at more detailed analysis of the various narrative aspects of a graphic novel. It is important to point out right at the beginning that in the context of this study, the general terms of traditional narrative study are not directly applicable, but must be reconsidered and possibly redefined when applied. Therefore, terms such as narrative studies poorly, as no single narrator can be extracted from the story appearing in a graphic novel, as the images are not «narrated» in a way traditional written novels are. It is more useful to borrow the term «narration» from the field of film studies. Still, in this thesis the terms from narrative studies will be applied from the point of view of comic book narration and its requirements.

As we know, comics are formed from images, words and the union of the two, and it is impossible to find a single dominant narrative level typical to traditional narrative literature, which has traditionally been divided into retrospective first-person narrative, self-reflective narrative, objective third-person narrative, an omniscient narrative, focalized narrative or stream-of-consciousness-type of narrative. These are not alone sufficient in a study of visual narration, which is usually divided between narrator, narrative level and so called «point of view», but these terms are not used in the same way as they would be used in basic literary studies, for the narrator of the comic book does not have to describe the characters or the settings around him, because they are immediately available to the reader in a visual form. The setting of the comic is therefore important, the events-on-scene are what it is shown and how it is shown. The various narrative devices of the comic book can also enable to reader to identify to the characters in a new way by concretely positioning the reader inside the point of

view of a certain character. In the following subchapters we'll present some of the basic theoretical tools and concepts this thesis will rely on as well as some of the reasons for choosing these particular approaches. As the study of comics and the terms linked with it are not yet widely known, the basic concepts related to it will also be presented.

The researcher Seymour Chatman divided the narrative text into two components, which will be referred to here as story (what happens?) and narrative (how it happens?). The story is further divided into events and existents, which are composed of subcategories such as actions, happenings, characters and setting [1, p. 19]. «Watchmen» also can be divided into story and narration, the story being the abstract plot of superheroes uncovering a plot to kill millions of people, and the narrative is the arrangement of the events of the plot in a given medium (here comics) that actualizes the story [1, p. 37]. The narrative structure in «Watchmen» plays with temporal levels and concepts, showing the reader events and actions from the past, present and sometimes even the future, many of them almost simultaneously by the way of juxtaposing panels from separate temporal levels. A past act can be shown to the reader in connection to the present action, thus giving both events new contexts and new meanings by associating them with each other [1].

Gerard Genette will be another essential classical narratologist in this research, as the term *narration* itself comes from him, as well as the idea of a *focalizer*, both of which are essential to narratological study, and of great interest in the study of graphic novel narration, for focalization in comics has possibilities beyond traditional literature. In his *Narrative Discourse* [2, p. 114–116] G. Genette also refers to *frequency*, which he uses to describe the way certain elements are repeated in the story and how often the certain event is told. The event cannot be told exactly the same way each time, but it is always bound to different contexts and thus creates new meanings and is connected to new thematic ideas every time. According to G. Genette, a text can hold several abstract and thematically motivated events that are repeated in different parts of the narration. Considering the temporal structures in graphic novels, frequency is an important concept in this study since certain images appear repeatedly in «Watchmen», each time in slightly different contexts, thus creating new meanings. Some events are also repeated from different perspectives, variations in point of view, which is a narrative device labeled by G. Genette as *repeating narrative* [2, p. 114–116]. This type of repeating can also involve only stylistic variations, but the changes in the point of view is the aspect of repeating narrative that will be applied in this research.

So, the objectives of our research are:

1. To analyze the narration of «Watchmen» and to show emphasis of perception color and sounds.
2. To study psychological characteristics of narrative level of graphic novels.
3. To propose psycholinguistic aspects of narrative discourse.

Traditional narratology as it is does not provide sufficient tools for graphic novel analysis, as the medium is visual in a way written literature is not and the written narrative is usually privileged above the visual, as already mentioned in the previous section. However, rather than creating a whole new method for the narratological analysis of comic books, this thesis will apply these traditional views as far as they can be useful, and continue to build new concepts with the help of other theorists when this approach fails. A transition in theoretical approach from classical to post-classical narratology will take place during this thesis, as traditional approaches will gradually be supplemented with views from cognitive sciences and later developments from the field of narratological studies.

One of the most typical and widely-used means comics have is the usage of the word balloon. It is the icon of the comic book form, to which Scott McCloud refers as a «desperation device» [3, p. 26] due to its impossible mission: the attempt to visually communicate sound. Scott McCloud [3, p. 134–135] has illustrated the onomatopoeic possibilities of the word balloon; according to him, both the shape of the balloons and the lettering styles inside them «speak of an ongoing struggle to capture the very essence of sound» [3, p. 134]. Some of the characters in the comic book have a special lettering style and a specific kind of word balloon, in which the visual and verbal expression combine together in order to create onomatopoeic signs, in which the graphic layout complements the meaning of the words. As already briefly mentioned in section three of this thesis, the bolding of specific words acts as a way of bringing emphasis to these words, stressing their importance: McCloud has even gone so far as to suggest that the reader «should be able to get the thrust or sense of the dialogue out of the bold-face letters alone» [3, p. 152]. In «Watchmen», the speech balloons are standard, round and smooth, with the exceptions of Rorschach and his wavy lines and Dr. Manhattan, whose intense blueness reaches even his speech balloons. Dr. Manhattan's gradual withdrawal from the world of human beings is stressed also in his speech balloons, which have double lines whereas others have single lines – a unique way of hinting at his increasing detachment and separation. Rorschach, as mentioned, has a distinctly unique word balloon style: his speech balloons have wavy, almost slurry edges,

which create a somewhat moist and muffled idea of speech as opposed to the usual straight and clear lines of normal speech balloons. His voice, described as horrible and «monotone» by Laurie [4, p. 23], lacks all the bold-face words, creating indeed the feeling of a monotonous speech without any stresses. It is noteworthy to mention that once he is captured and his mask has been taken off, his speech balloons alter to look like everyone else's, that is the «normal» speech balloon, although still without any stresses. The effect of the mask he wears on his speech is clear, as the quality of his voice alters depending on whether the mask is on or not. However, a more careful inspection of Rorschach's speech balloons reveal that his speech balloons were «normal», round and smooth and with bolded words in his past even with his mask on, as a past scene located in 1966 demonstrates [4, p. 10–11]. It is therefore to be assumed that his speech did not acquire the «Rorschach-quality» of wavy edges and zero stress until 1975, as he himself recounts his traumatic «birth» as Rorschach to Dr. Long in Chapter VI. His speech echoes, among all other things, also the shift in his mental state, the movement «over the edge» that took place, causing him to become what he is. This type of visual information concerning speech is unique to the medium of comics, and serves many purposes from recognition to onomatopoeia. An important aspect to notice concerning sound in «Watchmen» is the complete lack of sound effects. This lack of effects is noteworthy, for the general opinion among comics researchers is that sound effects are one of the essential qualities of comics. Graphic sound effects («Pow!», «Ka-Boom!» etc.) have become almost a trademark of superhero comics, even though their use increases the feeling of detachment on the part of the reader. This detachment may arise from the «double effect» of both seeing the action itself as well as the seeing the «sound» it causes – just seeing the action can alone create the sound images in the readers mind. Just like spoken language is not seen in real life, neither are the sound effects of violent action. Thus, by avoiding the use of sound effects and leaving the sounds to the imagination of the reader, «Watchmen» manages to bring the reader closer to the action, more intertwined with the narration, become a part of it, an active participant in the creation of a narrative from sequential images.

The contradictory element here is, of course, the unavoidable existence of speech balloons, which convey the dialogue to the reader in written form, which could hardly be described as «realistic». However, comic book speech acts do not generally have the same visual effect as violent action, as the movement caused by speech is hardly visible – the aforementioned «double effect» is absent from the dialogues, thus eradicating the problem

of both seeing the action and seeing the sound. The use of «motion lines» indicating movement is also very limited, which results in the fact that the imagery is one of photorealism, of completely «still» images that create sequential motion. Dave Gibbons has discarded all of these traditional elements of comic book action, which actually produces a stronger image of reality, for sounds are not «seen» in real life; «Watchmen» also rejects the use of thought balloons, probably for the same effect of realism.

As the second of this chapter's «extranormal operatives», the coloring of the graphic novel is a factor not to be overlooked. As Scott McCloud points out, black and white – comics have a tendency to transfer the ideas behind the art, meaning transcending form, whereas in color comics the colors themselves take on more significance [4, p. 192]. Unfortunately, this often implies that the more «serious» work is done in black and white, while the colored comics have the status of entertainment. «Watchmen», however, challenges this stereotypical assumption. Dave Gibbons has used very bright colors, the trademark of American superhero comics, which according to Scott McCloud originated from the competition to stand out from the normal black-and-white look of the newspapers: «...costumed heroes were clad in bright, primary colors and fought in a bright primary world!» [4, p. 103]. Because the colors of superheroes' costumes remained the same from panel to panel, the colors they wore came to symbolize the characters in the mind of the reader [4, p. 103]. Thus Dr. Manhattan's bright blue coloring begins to symbolize him in «Watchmen», and dominates his narration, his captions and his world to the point that when the color appears, the narrative schema concerning him will automatically activate. The panels with the red shade create an immediate feeling of threat, as it has been associated with a brutal murder scene during the initial pages of the graphic novel. Coloring plays a crucial role in the «modern mythology» of the superhero, as symbols are a part of the «stuff of which Gods are made» [4, p. 103].

The colors can also express mood, become more subjective and thus affect narration. As mentioned, in «Watchmen» the dominant color in certain scenes is that of crimson, almost dark pinkish red – the same far too bright color is also used for blood in the comic. This red tint shades the Comedian's death scene right in the beginning, and later when the images of the scene reoccur, they are continuously red, creating an atmosphere of threat and anxiety. There is a visible change in coloring between the main story of «Watchmen» and the «Black Freighter» – comic read inside it, and the doubly-fictional pirate comic has a distinguished color pattern of cruder and cheaper appearing color division than «Watchmen», implying its «superhe-

ro comic-nature» in the fictional universe of «Watchmen». The pirate comic with its bright green and yellow is the cheap entertainment that superhero comics have been labelled as in our world, and they are made with low costs for the buying masses. The appendix of Chapter V consists of a praising article on the «creators» of the «Black Freighter»– pirate comic, ironically mocking the similar praises done on Moore and Gibbons. As letterer, Gibbons even goes out of his way to draw different styles of speech balloons and captions based on the pirate comic character and the time period.

The coloring serves also as a timing device, as Gibbons uses the blinking streetlight outside Moloch's apartment [4, p. 22–23] to serve as a visual reminder of the parallel storylines of «Watchmen», even though this time the narrative is single, and no parallel shift appears. This also works as a way for the reader to follow the time frame: every other panel is a gloomy yellow, while other is dark, thus pacing the action in a more uncommon way. The temporality of the narration can also be created through coloring in the sense that a past storyline can be juxtaposed with a present one, and the distinction between past and present is created through shading the past storyline with a single color, thus immediately separating all the images belonging to that particular time level as their own distinct whole. One such instance is the murder scene of the Comedian right at the start of the graphic novel. The coloring serves various functions in the narrative structures of «Watchmen», it symbolizes, it gives the narrative rhythm, it creates the mood.

So, analyzing «Watchmen» and describing psychological characteristics of narrative level of graphic novels we can propose such *psycholinguistic aspects of narrative discourse*:

- visual emphasis;
- focalization of information;
- epigraphs' emphasis;
- meta-narrative presentation of the text;
- contrasting visual linkings;
- actualization of narrative potential.

Also «Watchmen» as the socio-cultural phenomenon has been studied in the courses of history, economy, politics and sociology, while there have been no psycho-linguistic study on the novel. In other our articles we'll decide to focus mostly on the culturological aspects of the novel, and the results of these researches will be discussed and completely described.

Literature:

1. *Chatman, S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman.* – New York : Cornell University Press, 1978. – 98 p.

2. *Genette, G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans / Gerard Genette.* – New York : Cornell University Press, 1980. – 136 p.
3. *McCloud, S. Understanding Comics. The Invisible Art / Scott McCloud.* – New York : HarperCollins, 1993. – 220 p.
4. *Moore, A. Watchmen / Alan Moore, Dave Gibbons.* – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 108 p.

References (transliterated and translated):

1. *Chatman, S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film. N.Y. : Cornell University Press, 1978, 98 p. [in English].*
2. *Genette, G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans. N.Y. : Cornell University Press, 1980, 136 p. [in English].*
3. *McCloud, S. Understanding Comics. The Invisible Art. N.Y. : HarperCollins, 1993, 220 p. [in English].*
4. *Moore, A. & Gibbons, D. Watchmen. L. : Titan Books (DC Comics), 1987, 108 p. [in English].*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2017

Е. Івашкевич

**Психолінгвістичні аспекти наративу:
сприйняття звуку та кольору**

Автор даної статті наголошує, що вивчення наративного дискурсу на прикладі англійської літератури, визначення психолінгвістичних аспектів такого дискурсу є вельми актуальною проблемою сучасності, адже такого роду дискурс відіграє неабияку роль у всіх жанрах художньої літератури. У даній статті наративний дискурс проаналізовано на прикладі графічних романів, на основі аналізу яких визначено психолінгвістичні особливості наративного дискурсу, в тому числі коли йдеться про сприйняття звуку та кольору. У статті підкреслюється, що важливим для окреслення особливостей наративного дискурсу є аналіз матеріалів, представлених у вигляді коміксів, адже людина, яка спостерігає, є лише об'єктом візуалізації, а не її суб'єктом. У статті наголошується на ролі візуальних образів, які допомагають читачеві зрозуміти текстову інформацію. Показано, що за допомогою повторення візуальні образи стають символами, які означають, що вони починають представляти дещо інше за допомогою певного правила або їхнього особистісного прийняття. Показано, що тип перетворення візуальної інформації, відомий нам із фільмів, а саме візуальні образи описують особистісно значущі переживання персонажа за умов зовнішньої фокалізації, тим самим демонструючи, що персонаж пережив у минулому. Доведено, що, читаючи роман, легко помітити, як використання візуальних елементів для забезпечення точності сприйняття перехідних моментів у просторі ту

часі є практичною перевагою так званого візуального стилю, який є набагато ефективнішим за слова. Ця візуалізація в часі та просторі в дійсності є важливою якістю роману «Нічні охоронці», що призводить до його глибокої інтерпретації, що є однією з найважливіших характеристик графічного роману. Аналізуючи твір «Нічні охоронці» Алана Мура та Дейва Гіббонса, автор статті запропонував такі психолінгвістичні аспекти нарративного дискурсу: візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфу, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація нарративного потенціалу.

Ключові слова: нарративний дискурс, візуальна акцентуація, актуалізація інформації, сприйняття звуку та кольору, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація нарративного потенціалу.

E. Ivashkevych

Psycholinguistic aspects of book narration: perception of sound and color

The author underlines that while studying narrative discourse in the English literature and its psycholinguistic aspects it is very useful to admit at once that such kind of discourse plays a great role in all kinds of genre of art literature. In a case we have a deal with graphic novels it is more suitable to show and to underline psycholinguistic peculiarities or aspects of narrative discourse, in such a way, when we tell about perception of sound and color. It was underlined that the important part of comic book narration was also the point of view: who was watching and what was the object of this gaze; if a character was looking at something and in the next panel we were shown this object of this gaze, the reader was positioned as this character. This type of positioning is essential in comic book narration, as it has the possibility of affecting the meanings linked with the reading of the comic. Analyzing «Watchmen», the author proposed such psycholinguistic aspects of narrative discourse, as: visual emphasis; focalization of information; epigraphs' emphasis; meta-narrative presentation of the text; contrasting visual linkings; actualization of narrative potential.

Key words: narrative discourse, visual emphasis, focalization of information, perception of sound and color, meta-narrative presentation of the text, contrasting visual linkings, actualization of narrative potential.

Рецензент – доктор психологічних наук,
професор Н. О. Михальчук

УДК 37.013.42

Тетяна Бутурлим

ВИХОВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ НЕПРИЙНЯТТЯ ГЕНДЕРНОГО НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї НА ПРИКЛАДІ АНАЛІЗУ ГЕНДЕРНИХ СИТУАЦІЙ ХІХ СТ.

Наявність гендерного насильства в сім'ї – ознака дисгармонійних взаємин між чоловіком і жінкою, прояв низького рівня гендерної культури подружжя. Одним зі шляхів боротьби з цим явищем є підготовка до сімейного життя з раннього дитинства, а особливо в період ранньої юності. Батьки, вчителі, вихователі, практичні психологи та соціальні педагоги мають об'єднати свої зусилля з метою навчіння школярів культури взаємин з особою протилежної статі. На державному рівні створено ряд законопроектів, які регламентують дотримання гендерного принципу: Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р., змін. 2014 р.) [2], Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» (2002 р., змін. 2016 р.) [3], Сімейний кодекс України (2002 р., змін. 2016 р.) [6], Цивільний кодекс України (2003 р., змін. 2016 р.) [10], Кримінальний кодекс України (2001 р., змін. 2017 р.) [5]. Суб'єкти навчально-виховного процесу повинні поглибити правову культуру учнів, сформувати вміння застосовувати знання законів України на практиці.

Проблема насильства осмислена у працях О. Бойко, Г. Герасименко, Л. Ємчук, Т. Марценюк, Ю. Битяка, О. Ковальнової, Ю. Павленка, О. Попової, О. Рудневої та ін. Гендерне насильство, на думку Н. Аніщук, – «це серйозна перешкода для досягнення рівноправності та дотримання прав людини», яка «посилює соціостатеву дискримінацію та зберігає підпорядкованість жінок чоловікам» [1]. Незважаючи на прогресивні зміни в гендерній свідомості української нації, порушення принципу рівноправності жінок і чоловіків зберігається й на сучасному етапі життя. Представники обох статей зазнають різних форм *фізичного* (умисне нанесення одним членом сім'ї іншому члену

сім'ї побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі та гідності), *сексуального* (протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру стосовно дитини, яка є членом цієї сім'ї), *психологічного* (насильство, пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдатися або завдається шкода психічному здоров'ю), *економічного* (умисне позбавлення одним членом сім'ї іншого члена сім'ї житла, їжі, одягу й іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я) *гендерного насильства*.

Однією з форм профілактики гендерного насильства є аналіз ситуацій, які містять факти образ, приниження, побиття, домагання, згвалтування, позбавлення матеріальної підтримки тощо. Педагог має сприяти усвідомленню старшокласниками порушення прав чоловіка чи жінки, спонукати їх до аналізу причин, ознак і наслідків гендерного насильства та моделювання бажаної поведінки, яка б сприяла конструктивному розв'язанню конфліктів. Наприклад, учням було запропоновано прочитати короткий виклад судової справи, знайденої в Ніжинському відділенні зберігання архівних документів Державного архіву Чернігівської області [9], та визначити, який вид насильства спостерігається між позивачем і відповідачем, проаналізувати його ознаки; установити, які із законів Російської імперії (1857 р., Т. 10, Т. 15 [7–8]) порушені чоловіком / жінкою; визначити можливі варіанти розв'язання гендерного конфлікту.

Позов купця Григорія Ш. до дружини Марії Ш. про позбавлення батьківських прав на сина Миколу (Справа № 2114 (фонд 358, опис № 1, т. 2, 68 с.) (31 березня 1888 р.))

Марія Ш. – друга жінка, із якою одружився Григорій Ш., член Прилуцької міської управи. Від покійної дружини Наталії має двох дітей, яким не приділяв належної уваги. Марія прийшла в сім'ю з приданим розміром 12000 рублів. Григорій хоче забрати в неї сина, оскільки вважає її вітряною, аморальною: невдовзі після шлюбу разом із сином Миколою та нянькою Ільяною Л. таємно втекла з Прилук до батьків, у Борзну, піддавшись впливу своєї сестри Олени Б. Мати Марії захищає позицію зятя, тому просить дати дочці насолоди-

тися свободою («Я ни в чем не виновата, что моя безумная дочь бросила вас» [с. 2, зв.], «своимъ характером не дасть хорошей дороги сыну» [с. 2, зв.]). На думку позивача, Микола не може отримати належного морального й інтелектуального виховання, перебуваючи з Марією. У листі до чоловіка вона пропонувала знайти молодшу дружину і кращу господиню. На суді охарактеризував її так: «У жѣны моей оказалось отсутствие всякого характера и воли» [с. 1]. Цитував дружину: «тепер я свободна и независима» [с. 44], «никакой судъ не можетъ заставитьъ жить съ мужемъ» [с. 44]. Сімейні взаємини в подружжя не склалися з самого початку (Григорій: «жизнь моя была – ряд непрерывныхъ мучений и терзаний» [с. 1]). Ш. звинувачує дружину в порушенні законів священного громадського шлюбу, вона ж вважає себе гарною матір'ю, характеризує чоловіка як «развратного человека», «зверя, деспота, пьяницу и дебошира» [с. 28]. Марія вказує на свою причину переїзду в Борзну: «Мужъ мой всю свою жизнь посвятилъ карточной игре и превратилъ день в ночь, а ночь в день» [с. 28, зв.]. Григорій, за словами відповідача, всі гроші, лавку програв, будинок заклав у банк за 3000 руб. («Вот глава сѣмейства, который заботится о нравственном и физическом развитии своихъ дѣтей, равно объ ихъ материальномъ положении» [с. 28, зв.]). За її словами, чоловік не здатен матеріально забезпечити сина і подає йому поганий приклад. Також зазначає: «Мужъ мой не вправе требовать от меня ребѣнка, котрому всего лиш три года» [с. 29, зв.]). Григорій на суді все заперечив, також не було доведено, що він – банкрут. Ніхто зі свідків погано не відгукнувся про позивача. Саме тому рішенням Ніжинського окружного суду 1889 р. та рішенням Київської судової палати 1890 р. позов Григорія Ш. був задоволений повною мірою.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: психологічне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Чоловік зобов'язаний любити свою дружину як власне тіло, жити з нею у згоді, поважати, захищати, пробачати недоліки, полегшувати її неміч, утримувати матеріально в силу своїх можливостей; дружина мала коритися своєму чоловікові як голові сімейства, любити і поважати, перебувати в необмеженій покірності, усіляко догоджати, бути господинею в домі (ст. 107, Т. 10). Подружжя зобов'язане жити разом (ст. 103, Т. 10). Самовільне розторгнення шлюбу було недопустимим (ст. 46, Т. 10). Батьки зобов'язані були давати дітям їжу, одяг, добре і чесне виховання (ст. 172), зверта-

ти увагу на моральну освіту своїх дітей (ст. 173, Т. 10). Батьківська влада припиняється лише в разі смерті батьків чи позбавлення майнових прав, заслання (ст. 178, Т. 10). У XVIII ст. азартні ігри вважалися соромом, каралися штрафом. Із 1733 р. конфісковані гроші йшли на потреби держави. Згідно з указом Катерини II 1761 р., право грати в карти мали лише дворяни, роблячи невеликі ставки; вилучені кошти розподілялися на III частини: для поліції, лікарні, донощика. Олександр I розпочав виробництво карт у Російській імперії, відкриття карткових клубів, знизив розмір штрафу. Заборона на гру в карти існувала до початку XX ст.

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За пияцтво і розпусту призначалася церковна єпитимія. Чоловік не зобов'язаний утримувати дружину, якщо вона не бажала жити з ним разом (ст. 106, Т. 10). За невиконання батьківських обов'язків – позбавлення прав на дитину.

***Позов козачки Стефаниди Б., жительки м. Ніжин,
до козака Сави Б. про видання утримання (1800 руб.)***

(Справа № 13153 (фонд 358, опис № 1, т. 5, 73 с.) (1895 р.))

Стефанида просить суд зобов'язати її чоловіка, Саву, виплачувати їй щомісячно утримання розміром 15 руб. (висилати поштою чи перераховувати в один із ніжинських банків). Вона пішла жити на квартиру через постійні конфлікти («измученная и изстрадавшая, она вынуждена была оставить мужа и перейти на квартиру» [с. 72]). Свідки зазначили, що «со стороны мужа не было высказываемого уважения къ женѣ», «со стороны женѣ мужа не было повинения мужу как главе семейства: она не высказывала любви къ нему и почтения, угождения и привязанности» [с. 73]. Проте відповідач пояснив сімейну ситуацію так: «жена сама настоятельно домогалась удаления меня изъ дома, к чему подстрекала и теперь подстрекаетъ дѣтей», «были неоднократные случаи, когда жѣна днемъ запирала отъ меня домъ» [с. 12]; скориставшись відсутністю чоловіка, вивезла з дому всі речі, одяг, посуд, меблі, важливі документи, 7000 руб., самовільно продала худобу, сільськогосподарські продукти. Саві доводиться самому утримувати й виховувати дітей: син навчається в Московському університеті, дочка – у Київському музичному училищі (дружина відправила її туди всупереч волі чоловіка). Сам не відмовлявся жити з нею. За його словами, Стефанида прийшла в сім'ю без приданого, була марнотратною. Однак, згідно п. 106–107, т. X, Ч. I «Зведення законів Російської імперії», чоловік утримував дружину, якщо вони проживали окремо з його вини, або відмовлявся прийняти її до себе. Але коли чоловік прагнув жити спільно, кошти не

виплачувалися. Тому рішенням Ніжинського окружного суду від 08.03.1896 р. у позові було відмовлено.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: психологічне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Звід законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Подружжя зобов'язане жити разом (ст. 103, Т. 10). Самовільне розторгнення шлюбу було недопустимим (ст. 46, Т. 10). Чоловік зобов'язаний любити свою дружину як власне тіло, жити з нею в згоді, поважати, захищати, пробачати недоліки, полегшувати її неміч, утримувати матеріально в силу своїх можливостей; дружина мала коритися своєму чоловікові як голові сімейства, любити й поважати, перебувати в необмеженій покірності, усіляко догоджати, бути господинею в домі (ст. 107, Т. 10). Чоловік не зобов'язаний утримувати дружину, якщо вона не бажала жити з ним разом (ст. 106, Т. 10). Батьки зобов'язані були давати дітям їжу, одяг, добре й чесне виховання (ст. 172, Т. 10), звертати увагу на їхню моральну освіту (ст. 173, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: за безвідповідальне материнство – позбавлення батьківських прав.

Позов козачки Парасковії Є.

до козака Констянтина Є. про видання утримання

(Справа № 10395 (фонд 358, опис № 1, т. 4, 74 с.) (1905 р.))

Після смерті батька Антона Є. 27.11.1893 р. залишилася спадщина, яка мала бути розподілена між сином Констянтином і дочкою Парасковією. Однак Констянтин забрав усе собі, а сестру вигнав із дому, не давши ніяких коштів. Парасковія так і не вийшла заміж через сліпоту, тому не має грошей для проживання. Просить суд присудити брату виплачувати їй утримання до смерті розміром 10 рублів у місяць. Згідно за ст. 1133, т. X, ч. 1, брат зобов'язаний утримувати Парасковію до заміжжя. За свідченням сусіда Є. Ісаака, позивачка не раз вибігала з будинку брата, плачучи й будучи закривавленою («жизнь Парасковии у брата была невыносима» [с. 41, зв.]). Брат має 20 десятин землі вартістю 600 рублів. Інший сусід Є. Анатолій теж підтвердив, що Констянтин зі своєю дружиною знущалися над Парасковією, бачив, як бігла закривавлена по вулиці, а його сестра була свідком, як позивачку закривали на горищі. Від брата вона пішла через місяць після суду, рішенням якого дружині брата присуджено 10 діб арешту. Оселилася в дядька Андрія Ф. 28.08.1906 р. Ніжинський окружний суд позов задовольнив частково: зобов'язав відповідача щомісячно до заміжжя

позивачки сплачувати 7 руб. Судові витрати розподілили так: 1/3 оплачує Парасковія, 2/3 – Костянтин.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: психологічне, економічне, фізичне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Дочка мала право на ¼ батьківської спадщини (ст. 1005, Т. 10). За прояв надмірної жорстокості, знуцання (побої) – позбавлення майнових прав, висилка на 2-4 р. до Сибіру або в Тобольську, Томську обл. на 2-3 р., тілесні покарання (1-3 ступеня), виправні роботи (4-10 р.) (ст. 2038, Т. 15).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: брат із дружиною мали понести кримінальну відповідальність, позивачка – отримати ¼ частину від батьківської спадщини.

Позов Тетяни К. до Євгенія І.

про утримання її та позашлюбної дитини

(Справа № 10622 (фонд 358, опис № 1, т. 4, 7 с.) (1907 р.))

Єфрем І., чиновник із Ніжина, 18.05.1905 р. найняв на службу 15-річну Тетяну К. Дбав про не, як про власного 22-річного сина Євгенія. Син Єфрема І. «разними лестивими виходками начал меня склонять къ половому сожитію, обещаая на мне жениться или дать денег» [с. 2]. Дізнавшись про вагітність Тетяни, пан розрахував служницю 20.01.1906 р. 20.07.1906 р. Тетяна К. народила дочку Марію. Її батьки зустрілися з Єфремом І., проте той дав лише 3 рублі на хрестини та старих сорочок на пелюшки, тому вигнали Тетяну з дому. Своє становище позивачка характеризує так: «... Я в настоящее время терплю голодь, и холод, и всякіе нужды» [с. 2. зв.]. Тетяна просить суд зобов'язати відповідача сплачувати щомісячно їй та дитині 6 рублів. Справа зупинена через невиконання в 7-денний термін 3 руб. 75 коп. судового мита, 75 коп. гербового збору, 30 коп. спеціального збору, 3 руб. 77 коп. прогонів, 20 коп. за копії позовного клопотання (ст. 269 Статуту громадянського судочинства), закрита й передана до архіву, тому що понад 3 р. вона залишається без руху.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: психологічне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Батьки зобов'язані давати дітям їжу, одяг, добре й чесне виховання (ст. 172, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За відмову від одруження на дівчині, навіть після народження дитини, кривдник мав

сплатити грошову компенсацію. За зваблення незаміжньої дівчини й обіцянку на ній одружитися винний позбавлявся майнових прав і направлявся в гамівний будинок на 2-3 р. (Т. 15, ст. 2084).

Позов Анни С., жительки хутора Кочуровка Глухівського повіту, до сина Якова С. про вигнання з дому, двору

(Справа № 8535 (фонд 358, опис № 1, т. 3) (1914 р.))

Позивачка після смерті Максима С., відповідно до духовного заповіту, отримала весь спадок чоловіка. Ніжинський окружний суд постановив виселити Якова С. з дому, двору. Відповідач подав апеляційну скаргу, проте йому було відмовлено.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Найближче право спадщини належить батьку або матері, а потім – дітям чоловічої статі, потім – онукам, потім – правнукам (ст. 1127, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: У разі смерті чоловіка жінка має право на 1/7 частину нерухомого майна та 1/4 частину рухомого майна (ст. 1151, Т. 10); якщо є заповіт, то залишається майно, зазначене в заповіті (с. 1148, Т. 10).

Позов Ксенії Б., жительки м. Ніжин, до чоловіка Григорія Б.

(Справа № 13443 (фонд 358, опис № 1, т. 5, 13 с.) (1901 р.))

Ксенія та Григорій прожили разом 22 р., але останні 19 р. жили окремо, тому що чоловік привів у дім коханку Агафію Кузьменкову, «требувал, чтобы этой любовницѣя была слугою» [с. 5]. Поки була здорова, то заробляла сама, але нині дуже хвора. Ксенія пропонувала чоловіку вигнати коханку, тоді вона повернеться, або ж давати їй кошти на проживання, оскільки «супруги должны жить вмѣсть, а мужъ обязанъ любить свою жѣну, как собственное тѣло, жить съ нею в согласіи, уважать, защищать, извинять ее недостатки и облегчать ее немощи» [с. 5]. Григорій має власний будинок у Ніжині вартістю 1000 руб., працює кравцем в Інституті князя Безбородька (отримує 120 руб. у рік), старшиною кравецького ремеслового повіту, має підробіток (приблизно 300 руб. річних). Проте відповідач зазначає, що дружина пішла з дому не через коханку, а тому, що вела аморальний спосіб життя, пішла жити до Федора К. Проте справу 10.05.1904 р. було зупинено й передано до архіву, оскільки понад 3 р. залишалася без руху.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: психологічне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Чоловік зобов'язаний любити свою дружину як власне тіло, жити з нею в згоді, поважати, захищати, пробачати недоліки, полегшувати їй неміч, утримувати матеріально в силу своїх можливостей; дружина мала коритися своєму чоловікові як голові сімейства, любити й поважати, перебувати в необмеженій покірності, усіяко догоджати, бути господинею в домі (ст. 107, Т. 10). Подружжя зобов'язане жити разом (ст. 103, Т. 10). Самовільне розторгнення шлюбу є недопустимим (ст. 46, Т. 10). Чоловік зобов'язаний утримувати дружину, за винятком, якщо вона не бажала жити з ним разом (ст. 106, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За перелюбство в шлюбі, у разі скарги постраждалого (-ої), призначалося ув'язнення в монастирі чи арешт на 6 міс. – 1 р., церковне покаяння; якщо особа, що вступила в позашлюбний зв'язок, не одружена, то відбуває церковне покаяння та покарання у в'язниці (3-6 міс.) (ст. 2156, Т. 15).

Позов Степаниди П., жительки м. Ічня, до Олександра М., жителя м. Ічня, про видання утримання на позашлюбну дитину
(Справа № 10608 (фонд 358, опис № 1, т. 4, 36 с.) (1907 р.))

Степанида П. у 1896 р. служила у Фадея М., на хуторі, за 9 верст до Ічні. Одного разу, скориставшись відсутністю батьків та прислуги, його син Олександр силою «заставил вступити с нимъ въ незаконную связь» [с. 3]. 26.11.1896 р. вона народила сина Георгія. Сама виховувала дитину, працюючи кухаркою. Проте зараз хвора (осліпла на одне око), не має фізичної сили працювати, оплачувати навчання сина в Міністерському двокласному училищі. Просить суд зобов'язати відповідача сплачувати 15 рублів щомісячно до повноліття дитини. На наступному судовому засіданні 13.03.1908 р. було допитано свідків. Єлизавета К. не з'явилася, а Митрофан З. та Лукерія К. сказали, що не знають, від кого Степанида народила дитину, із ким мала любовні зв'язки, проте підтвердили, що вона служила в заможного Фадея М. (мав 100 десятин землі). 17.12.1909 р. рішенням Ніжинського окружного суду в позові відмовлено, оскільки свідки нічого не підтвердили (ст. 366 Статуту громадянського судочинства).

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: сексуальне, психологічне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Незаконними вважалися діти, що наро-

дилися поза шлюбом (ст. 132, Т. 10). Батьки зобов'язані були давати дітям їжу, одяг, добре й чесне виховання (ст. 172, Т. 10). Чоловік зобов'язаний утримувати дружину (ст. 106, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За зґвалтування повнолітньої призначалися каторжні роботи на заводах (4–8 р.), тілесні покарання 6-7 ступеня, нанесення клейма (ст. 2078, Т. 15). За зваблення незаміжньої дівчини й обіцянку на ній одружитися винний позбавлявся майнових прав і направлявся в гамівний будинок на 2-3 р. (ст. 2084, Т. 15). За відмову одружуватися на дівчині, навіть після народження дитини, із винного стягувалася грошова компенсація. Батько незаконнонародженої дитини зобов'язаний був утримувати її, якщо вона потребувала матеріальної допомоги. Батьки або опікуни зґвалтованої дівчини мали право вимагати від кривдника оплати витрачених коштів на лікування, утримання жертви до заміжжя та народженої нею дитини (ст. 663, Т. 10).

***Позов Марії Б., жительки м. Носівки Ніжинського повіту,
до дворянина Олександра Г. про видання утримання їй
та позашлюбній дитині (600 руб.)***

(Справа № 16493 (фонд 358, опис № 1, т. 6, 55 с.) (1912-1913 рр.))

Марія служила в будинку дворянки Марії Г. Син господині Олександр переслідував її, а одного разу силою позбавив дівочої честі. 20.01.1912 р. народила позашлюбну дочку Вассу. Позивачка просить відповідача виплачувати їй утримання до заміжжя (3 руб.), дитині – до 16 р. (5 руб.). Олександр Г. все заперечує. Але Ніжинський окружний суд 16.12.1913 р. позов задовольнив частково, зобов'язавши Олександра Г. виплачувати позивачці 4 руб. щомісяця. Він подав апеляційну скаргу до Київської судової палати. Свідки підтвердили, що позивач неодноразово намагався позбавитися дитини: підсипав порошки, пропонував випити настій із розтертого порошу, просив матір розрахувати Марію. Проте суд, який відбувся 03.11.1912 р., визнав рішення Ніжинського окружного суду правильним.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: сексуальне, психологічне, фізичне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Звід законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Незаконними вважалися діти, що народилися поза шлюбом (ст. 132, Т. 10). Батьки зобов'язані були давати дітям їжу, одяг, добре й чесне виховання (ст. 172, Т. 10). Чоловік зобов'язаний утримувати дружину (ст. 106, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За звалтування повнолітньої призначалися каторжні роботи на заводах (4–8 р.), тілесні покарання 6–7 ступеня, нанесення клейма (ст. 2078, Т. 15). За зваблення незаміжньої дівчини та обіцянку на ній одружитися винний позбавлявся майнових прав і направлявся в гамівний будинок на 2–3 р. (ст. 2084, Т. 15). За відмову одружуватися на дівчині, навіть після народження дитини, із винного стягувалася грошова компенсація. Батько незаконнонародженої дитини зобов'язаний був утримувати її, якщо вона потребувала матеріальної допомоги. Свідоме заподіяння шкоди для здоров'я жінки, зокрема підсипання засобу для абортів, каралося позбавленням майнових прав, засланням до Сибіру, тілесними покараннями (1 ступеня) (ст. 2011, Т. 15).

Позов козачки Олімпіади І., жительки с. Плиски

Бознянського повіту, до козака Івана І., жителя с. Плиски

Бознянського повіту, про видання утримання (2000 руб.)

(Справа № 11211 (фонд 358, опис № 1, т. 4, 22 с.) (1912 р.))

Олімпіада й Іван одружилися 20.01.1889 р. За словами позивачки, із перших днів він здійснював насилля над нею: «начал вести распутную жизнь, бить меня, пьянствовать» [с. 1]. 17.08.1912 р. їхній шлюб був розірваний (довідка від Чернігівської духовної консисторії). Олімпіада, маючи довідку про право бідності та 3-річного сина Бориса, 2-річну дочку Анну, просить суд змусити Івана повернути її придане та виплатити їй утримання розміром 2000 руб. Проте відповідач зазначив, що шлюб визнано недійсним «по винѣ прелюбодѣяныя Олимпіады Ильяшенко» [с. 12]. Тому, згідно зі ст. 106, ч. I, т. X, дружина не має права повернути своє придане та вимагати його від нього («обязываетъ мужа лишь при существованіи брака выдавать содержание своей женѣ, при расторженіи же брака всѣ права и обязанности, вытекающіе изъ союза брачнаго, сами собою падаютъ» [с. 12, зв.]). Тому рішенням Ніжинського окружного суду від 10-11.05.1913 р. у позові було відмовлено.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: психологічне, фізичне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Чоловік зобов'язаний любити свою дружину як власне тіло, жити з нею в згоді, поважати, захищати, пробачати недоліки, полегшувати її неміч, утримувати матеріально в силу своїх можливостей; дружина мала коритися своєму чоловікові як голові сімейства, любити й поважати, перебувати в необмеженій покірності, усіляко

догоджати, бути господинею в домі (ст. 107, Т. 10). Подружня зрада – одна з причин, коли дозволялося розлучення (ст. 45, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За нанесення образи, застосування фізичної сили накладалося покарання у вигляді арешту від 7 днів до 3 місяців, грошової компенсації, зобов'язання попросити вибачення в жертви насилля (ст. 2086, Т. 15) (у разі відмови це зробити – арешт). За перелюбство в шлюбі, у разі скарги постраждалого (-ої), призначалося ув'язнення в монастирі чи арешт на 6 міс. – 1 р., церковне покаяння (ст. 2156, Т. 15). За позашлюбні зв'язки, жорстоке поводження з жінками, пияцтво призначали монастирську єпитимію. Якщо розлучення відбулося з вини чоловіка, то він зобов'язаний повернути їй придане й утримувати до кінця її життя, якщо з вини жінки – вона позбавлялася права на повернення свого приданого та фінансового утримання (ст. 118, Т. 10).

***Позов козачки Олени Н., жительки хутора Бондарева
Конотопського повіту, до чоловіка Григорія Н.
про виплату утримання***

(Справа № 8690 (фонд 358, опис № 1, т. 4) (1916 р.))

Олена Н. зазначає, що чоловік після шлюбу зненавидів її і «наносил мнѣ не однократно смертельноугрожающие побои» [с. 12]. 28.08.1916 р. «выбросил меня изъ дома съ угрозами, чтобы больше к нему не приходила» [с. 12]. Позивачка негативно характеризує чоловіка: «мой муж ведетъ жизнь въ развратѣ съ прелюбодѣйствием» [с. 12]. Григорій Н. має любовний зв'язок із козачкою Христіною О., а Олена залишилася сама із двома неповнолітніми дітьми (Сусанною й Антоніною). Тому позивачка вимагає сплатити 936 рублів (по 13 рублів щомісячно за кожну дитину) із 1916 р. по 1918 р. Григорій Н. подав зустрічний позов, у якому зазначив: Олена пішла з дому без його відома, нині через стан здоров'я не може дати дітям належне виховання. Справу спочатку розглядав Миротворчий суд Конотопського судово-мирового округу, потім передав Ніжинському окружному суду для розгляду. Свідки довели факт насилля в сім'ї Набівачів: «истица была изнасилована отвѣтчикомъ и вышла замужъ за него уже послѣ того, как онѣ былъ арестованъ и посаженъ въ тюрьму» [с. 43, зв.]; «истицѣ жилось /.../ плохо, происходили между супругами частые ссоры, а одинъ разъ, как говорятъ нѣкоторые свидетели, отвѣтчикъ даже побилъ истицу» [с. 43, зв.]; «истица поведенія хорошаго и съ дѣтьми обращалась хорошо» [с. 43, зв.]. Тому позов Олени Н. 11.01.1918 р. був задоволений повною мірою: «уходъ истицы съ дѣтьми изъ дома

ответчика былъ вынужденный, а не самовольный» [с. 43, зв.]; «нѣтъ основанія отрывать дѣтей отъ матери, ближе стоящихъ къ ней, чѣмъ къ отцу» [с. 44]. 10-11.05.1913 р. у позові було відмовлено.

Гендерний аналіз

Вид гендерного насильства: сексуальне, психологічне, фізичне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Чоловік зобов'язаний любити свою дружину як власне тіло, жити з нею в згоді, поважати, захищати, пробацати недоліки, полегшувати її неміч, утримувати матеріально в силу своїх можливостей; дружина мала коритися своєму чоловікові як голові сімейства, любити й поважати, перебувати в необмеженій покірності, усіляко догоджати, бути господинею в домі (ст. 107, Т. 10). Чоловік зобов'язаний утримувати дружину (ст. 106, Т. 10). Подружжя зобов'язане жити разом (ст. 103, Т. 10). Самовільне розторгнення шлюбу є недопустимим (ст. 46, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За згвалтування повнолітньої призначалися каторжні роботи на заводах (4-8 р.), тілесні покарання 6-7 ступеня, нанесення клейма (ст. 2078, Т. 15). За нанесення образи, застосування фізичної сили накладалося покарання у вигляді арешту від 7 днів до 3 місяців, грошової компенсації, зобов'язання попросити вибачення в жертви насилля (у разі відмови це зробити – арешт) (ст. 2086, Т. 15). За перелюбство в шлюбі, у разі скарги постраждалого (-ої), призначалося ув'язнення в монастирі чи арешт на 6 міс. – 1 р., церковне покаяння (ст. 2156, Т. 15).

Позов Анни Ш., козачки с. Шаповалівка, до козака Максима Ш. про видачу коштів на утримання дитини

(7200 руб. (щомісяця 60 руб. або 720 руб. щороку))

(Справа № 11649 (фонд 358, опис № 1, т. 4, 12 с.) (1918 р.))

Анна стверджує, що 5 р. тому вона вийшла заміж за Максима Ш. Проте вже через 4 місяці він почав жити в громадянському шлюбі з іншою жінкою. Потім був мобілізований на війну. Увесь цей час Анна жила в домі чоловіка, керувала господарством, утримувала всю сім'ю. У січні 1918 р. Максим повернувся й уночі, скориставшись відсутністю людей у будинку, наніс Анні «тяжкіє побои и въ одной рубашѣ выгнать изъ дома». Також позивачка зазначила інші факти насилля: «воспользовался моимъ приданнымъ въ капиталѣ на сумму пять тысячъ рублей, присвоил мою одежду на восемь тысячъ рублей, нарушил святость брака вступлениемъ въ незаконное сожитіе съ другой и его сожительница имѣетъ отъ ответчика Максима Шеренбея

внѣбрачныхъ дѣтей» [с. 4, зв.], уночі вигнав її, без одягу, на мороз, у результаті чого захворіла. Характеризує себе як гарну господиню й віддану дружину: «безукоризненна хозяйка въ его домѣ», «никогда не наносила оскорблений своему мужу, повинувалась какъ главѣ сімейства, перебувала къ нему въ любви, почтении и въ неограниченномъ послушаніи» [с. 4, зв.]. Тому позивачка вимагає від чоловіка утримання в сумі 7200 руб., оскільки не проживає з ним по його волі (ст. 106, т. X, ч. I). За її словами, Максим має майно вартістю 500 000 руб. Проте 02.09.1918 р. рішенням Ніжинського окружного суду справа була зупинена: ціна позову була визначена річним окладом, тому ця справа має розглядатися мировим судом.

Вид гендерного насильства: фізичне, психологічне, економічне.

Порушення прав чоловіка/жінки («Зведення законів Російської імперії» (1857 р., Т. 10, Т. 15)): Чоловік зобов'язаний любити свою дружину як власне тіло, жити з нею в згоді, поважати, захищати, пробачати недоліки, полегшувати її неміч, утримувати матеріально в силу своїх можливостей; дружина мала коритися своєму чоловікові як голові сімейства, любити й поважати, перебувати в необмеженій покірності, усіляко догоджати, бути господинею в домі (ст. 107, Т. 10). Самовільне розторгнення шлюбу є недопустимим (ст. 46, Т. 10). Придане дружини, її майно, набуте нею під час заміжжя чи отримане в подарунок, визнається її особистою власністю (ст. 110, Т. 10) (у Чернігівській та Полтавській губерніях придане жінки знаходилося в загальному користуванні подружжя, тому вона не могла самовільно розпоряджатися майном, а нерухоме майно чоловіка, що ґрунтувалося на приданому дружини, не могло бути забраним без згоди дружини (ст. 111, Т. 10).

Можливі варіанти розв'язання конфлікту: За свідомі тяжкі побої кривдник направлявся в гамівний будинок на 3 міс. – 2 р. та позбавлявся майнових прав або на нього накладався арешт на 3 міс. – 1 р. (ст. 2087, Т. 15). Прояв надмірної жорстокості, знуцання (побої) каралися позбавленням майнових прав, висилкою до Сибіру на 2 – 4 р. або в Тобольську, Томську обл. на 2-3 р., тілесними покараннями (1-3 ступеня), виправними роботами (4 – 10 р.) (ст. 2038, Т. 15). За перелюбство в шлюбі, у разі скарги постраждалого (-ої), призначалося ув'язнення в монастирі чи арешт на 6 міс. – 1 р., церковне покаяння (ст. 2156, Т. 15). Чоловік зобов'язаний утримувати дружину, за винятком, якщо вона не бажала жити з ним разом (ст. 106, Т. 10).

Отже, аналіз гендерних ситуацій XIX ст. дає можливість старшокласникам усвідомити цінність свободи, партнерства, гуманності, які

продукує сучасна епоха, а також осмислити деструктивність домінантності, аморальності й агресивності однієї статі над іншою, змоделювати власний образ сім'ї, де пануватиме гендерна гармонія.

Література:

1. *Аніщук, Н. В.* Правові засоби викорінення гендерного насильства в Україні: історико-теоретичний аналіз [Текст] : автореф. на здобуття наук. ступеня док. юрид. наук, спец. : 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / *Н. В. Аніщук*. — Одеса : Одеська національна юридична академія, 2008 — – 36 с.
2. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р., змін. 2014 р.). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
3. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» (2002 р., змін. 2016 р.). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>
4. Кодекс про шлюб та сім'ю України 1970 р., змін. 1991 р. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KD0004.html
5. Кримінальний кодекс України 1960 р. змін. 1991 р. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2001-05/page>
6. Сімейний кодекс України. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
7. Сводъ законовъ Россійской имперіи. — Санкт-Петербургъ, 1857. — Т. X. — Ч. I. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.runivers.ru/bookreader/book388202/#page/3/mode/1up>
8. Сводъ законовъ Россійской имперіи. — Санкт-Петербургъ, 1857. — Т. XV. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.runivers.ru/bookreader/book388232/#page/1/mode/1up>
9. Судові справи Чернігівської губернії: Ніжинське відділення зберігання архівних документів Державного архіву Чернігівської області (фонд 358, опис № 1, т. 1-6).
10. Цивільний кодекс Української Соціалістичної Радянської Республіки. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://yurist-online.org/laws/codes/ex/civilnyi_kodeks_ussr_1922.pdf

References (transliterated and translated):

1. *Anishchuk, N. V.* Pravovi zasoby vykorinennia hendernoho nasylstva v Ukraini: istoryko-teoretychnyi analiz : avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia dok. yuryd. nauk, spets. : 12.00.01 «Teoriia ta istoriia derzhavy i prava; istoriia politychnykh i pravovykh uchen» (Legal tools for elimination of gender violence in Ukraine: Historical and theoretical analysis : Author's abstract of Doctor thesis in Jurisprudence, specialty : 12.00.01 «Theory and history of state and law; History of political and legal learning»). Odesa, 2008, 36 p. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvostei zhinok i cholovikiv» (2005 r., zmin. 2014 r.)) (The Law of Ukraine «On Ensuring Equal

- Rights and Opportunities for Women and Men» (2005, amendments 2014)) [Electronic resource] — Available at : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro poperedzhennia nasylstva v simi» (2002 r., zmin. 2016 r.) (The Law of Ukraine «On the Prevention of Domestic Violence» (2002, amendments 2016)) [Electronic resource] — Available at : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>. [in Ukrainian].
 4. Kodeks pro shliub ta simiu Ukrainy 1970 r., zmin. 1991 r. (Code of marriage and family of Ukraine in 1970, changed in 1991) [Electronic resource] — Available at : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KD0004.html. [in Ukrainian].
 5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy 1960 r. zmin. 1991 r. (The Criminal Code of Ukraine 1960, changed in 1991) [Electronic resource] — Available at : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2001-05/page>. [in Ukrainian].
 6. Simeinyi kodeks Ukrainy (Family Code of Ukraine) [Electronic resource] — Available at : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>. – Nazva z ekrana. [in Ukrainian].
 7. Svodъ zakonovъ Rossiiskoi imperiyi. – Sankt-Peterburhъ, 1857 r., T. X, Ch. I (Code of Laws of the Russian Empire. St. Petersburg, 1857, vol. X, part 1) [Electronic resource] — Available at : <http://www.runivers.ru/bookreader/book388202/#page/3/mode/1up>. [in Russian].
 8. Svodъ zakonovъ Rossiiskoi imperiyi. – Sankt-Peterburhъ, 1857 r., T. XV (Code of Laws of the Russian Empire. St. Petersburg, 1857, vol. XV) [Electronic resource] — Available at : <http://www.runivers.ru/bookreader/book388232/#page/1/mode/1up>. [in Russian].
 9. Sudovi spravy Chernihivskoi hubernii: Nizhynske viddilennia zberihannia arkhivnykh dokumentiv Derzhavnoho arkhivu Chernihivskoi oblasti (fond 358, opys № 1, t. 1 – 6) (Judicial affairs of Chernihiv province: Nizhyn department of archival documents storage of the State Archives of Chernihiv region (fund 358, description number 1, vol. 1-6). [in Ukrainian].
 10. Tsyvilnyi kodeks Ukrainiskoi Sotsialistychnoi Radianskoi Respubliki (Civil Code of the Ukrainian Socialist Soviet Republic) [Electronic resource]. — Available at : http://yurist-online.org/laws/codes/ex/civilnyi_kodeks_usrr_1922.pdf. – Nazva z ekrana. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.04.2017

Т. Бутурлим

Виховання у старшокласників неприйняття гендерного насильства в сім'ї на прикладі аналізу гендерних ситуацій ХІХ ст.

У статті актуалізується проблема гендерного насильства. Розглядається одна із форм роботи зі старшокласниками щодо профілактики насильства в сім'ї. Джерельна база – судові справи ХІХ ст. на гендерну тематику, знайдені в Ніжинському відділенні зберігання архівних документів Державного архіву Чернігівської області. Запропоновано

орієнтовний аналіз ситуацій, у яких спостерігається гендерне насильство між позивачем і відповідачем. Учням 10-11 класів запропоновано проаналізувати ознаки гендерного насильства, установити, які із законів Російської імперії 1857 р. порушені, визначити можливі варіанти розв'язання гендерного конфлікту. Автор статті робить висновок, що аналіз гендерних ситуацій XIX ст. дає можливість старшокласникам усвідомити цінність свободи, партнерства, гуманності, які продукує сучасна епоха, а також осмислити деструктивність доміантності, аморальності й агресивності однієї статі над іншою, змоделювати власний образ сім'ї, де пануватиме гендерна гармонія.

Ключові слова: гендерне виховання, гендерний конфлікт, гендерне насильство, сім'я, старшокласники.

T. Buturlym

Education of for senior pupils High School Students' Upbringing for Non-acceptance of Gender Violence in the Family

The article actualizes the problem of gender-based violence. One of the forms of work with high pupils to prevent family violence is considered. The sources are court cases of the nineteenth century on gender issues found in Nizhyn Department of archival documents storage in the State archives of Chernihiv region. The approximate analysis of situations in which there is gender-based violence between the plaintiff and the defendant is suggested. Pupils of 10-11 grades are offered to analyse the signs of gender-based violence, to find which of the laws of the Russian Empire of 1857 were violated, to identify possible solutions of gender conflict. The author concludes that the analysis of gender situations of the nineteenth century enables high school students to realize the value of freedom, partnership, humanity that is produced in the modern era, as well as to comprehend the destructiveness of dominance, immorality and aggressiveness of one sex over another, to model their own image of the family, where gender harmony will prevail.

Key words: gender education, gender conflict, gender violence, family, high school pupils.

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

УДК 37.013.8(091)

Віталій Маврін

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВПРОДОВЖ XVI – ПОЧАТКУ XX СТ.

Важливим чинником подальшого інноваційного розвитку вітчизняної загальної середньої освіти, успішної реалізації курсу реформ, започаткованих Міністерством освіти і науки України і покликаних побудувати «європейське суспільство – суспільство освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей» [7, с. 3], є розробка і впровадження фахівцями новаторських педагогічних концепцій, методик, технологій і програм, спрямованих на вдосконалення ключових характеристик навчально-виховного процесу та задоволення актуальних потреб кожної особистості в процесі її життєвого становлення. Однією з таких інноваційних концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, пріоритетом якої є спрямування загальноосвітньої практики на становлення кожного учня як суб'єкта життєтворчості, що розглядає успішне навчання як передумову самореалізації в суспільстві, готовий до свідомого проектування і творчого здійснення свого життя, використання для цього набутих знань і компетенцій.

У науковому дискурсі наявні різні точки зору щодо сутності поняття «життєтворчість особистості», існуючі дефініції репрезентують взаємодоповнювальні модули цього феномена: креативно-акмеологічний (В. Нечипоренко, І. Єрмаков), процесуально-діяльнісний (Л. Сохань, Н. Богданова, О. Джура, О. Крижановська), ціннісно-смысловий (А. Сухоруков, В. Ямницький). Так, Л. Сохань визначає життєтворчість як духовно-практичну діяльність особистості, спрямовану на творче проектування, планування, програмування і здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом її творчих діянь виступає її власне життя [15, с. 27]. В. Нечипоренко ви-

діляє нормативні показники життєтворчості як складного, міждисциплінарного феномена: здатність особистості до життєвої антиципації – передбачення та прогнозування свого життєвого шляху, власного майбутнього в біографічному масштабі; інтернальність – здатність і готовність брати на себе відповідальність за власне життя та вчинки, сприйняття основних життєвих результатів як наслідків своєї активності; осягнення особистістю проблеми своєї свободи, здатність не ховатися від неї, а приймати її як проблему, яку слід розв'язати самостійно; оволодіння технологією життєтворчості, способами раціонального життєвого проектування та поступального руху до поставлених життєвих цілей; досягнення особистістю власного акме як інтегрального результату життєтворчості [10, с. 44]. Наведена операціональна дефініція враховує основні аналітичні компоненти життєтворчості, сукупність яких є необхідною і достатньою для розуміння емпіричної сутності цього складного феномена.

Науковий статус педагогіки життєтворчості підтверджується достатнім рівнем її концептуалізації у 27 науково-методичних працях, практико зорієнтованих посібниках і збірниках матеріалів конференцій, а також позитивними результатами експериментальної перевірки її теоретичних положень у понад 40 навчальних закладах України. Водночас подальший розвиток наукової концепції педагогіки життєтворчості та відповідної інноваційної практики гальмується недостатньою дослідженістю її історико-педагогічної генези, відсутністю цілісного бачення її глибоких та органічних зв'язків із прогресивними ідеями класиків української педагогіки, які впродовж століть боролися за створення нової школи на засадах дитячої свободи, ініціативи, творчості та зв'язку освіти з життям. Встановлення концептуальної наступності між їхньою науково-педагогічною спадщиною та сучасними положеннями педагогіки життєтворчості дозволить по-новому оцінити її інноваційний потенціал – не лише з урахуванням актуальних викликів, але й у контексті розв'язання проблем, які тривалий час стримували розвиток людського потенціалу України.

Історіографічний огляд свідчить про те, що науковці розглядали окремі аспекти становлення у вітчизняній освіті теорії та практики педагогіки життєтворчості. Ідеї українських класиків педагогічної думки про спрямування освітнього процесу на розвиток в учнів готовності до успішного і творчого життєздійснення досліджували І. Бех, С. Вітвицька, О. Джура, І. Єрмаков, А. Мудрик, О. Невмержицька, В. Нищета та ін. Загальні тенденції розвитку педагогіки життєтворчості наприкі-

нці ХХ – на початку ХХІ ст. висвітлені в роботах Л. Вознюк, В. Нечипоренко, Д. Пузікова, Л. Сохань та ін. Досвід експериментальної перевірки ідей педагогіки життєтворчості у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів проаналізували Ю. Галенко, Л. Грінь, В. Довбиш, А. Косовський, В. Кузько, Н. Куржанова, Л. Меншикова, В. Нечипоренко, О. Радиш та ін. Перспективи подальшого вдосконалення загальноосвітньої практики на засадах педагогіки життєтворчості окреслили І. Єрмаков, Л. Завірюха, В. Нечипоренко, М. Романенко, Л. Сохань та ін. Проте системний аналіз проблеми розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості у вітчизняній освіті утруднюється через недостатнє дослідження історичних передумов її становлення впродовж ХVІ – початку ХХ ст., у період формування концептуального підґрунтя сучасної, модерної педагогічної думки.

Мета статті – аналіз історичного контексту становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості впродовж ХVІ – початку ХХ ст.

Аналітичний підхід до розгляду історичного контексту генези педагогіки життєтворчості передбачає його конкретизацію через визначення передумов виникнення, становлення та подальшого розвитку цієї освітньої концепції. Для систематизації цих передумов, виділення в їхньому масиві певних категорійних груп доцільно звернутися до принципу історико-часової корекції, а також до конкретно-історичного, цивілізаційного та культурологічного підходів, які передбачають врахування соціокультурного контексту історико-педагогічного процесу. З цих методологічних позицій можна виділити 3 групи передумов становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості:

1. Суспільно-політичні передумови, які завжди тією чи іншою мірою детермінують педагогічний процес через вплив ідеологічних чинників і формування соціального замовлення на випускника школи з певними характеристиками. Особливо вираженим був цей вплив на процес становлення та розвитку саме педагогіки життєтворчості, оскільки можливість чи проблематичність реалізації її гуманістичного потенціалу прямо визначалася типом існуючого суспільства, ступенем його демократизації. Як зазначає О. Джура, можна виділити дві протилежні життєві позиції особистості залежно від типу організації суспільства. Перша – це ставлення до життя як до вже поставленого (суспільством, традиціями) завдання. Друга життєва позиція полягає у сприйнятті життя як творчого завдання, в якому людина свідомо обирає цінності й цілі свого буття, знаходить засоби їх досягнення. Перша позиція притаманна тоталітарному суспільству, друга – демократичному [4, с. 103].

2. Культурні передумови, які визначають аксіологічний потенціал і гуманістичну спрямованість педагогічної науки і практики, відповідність освіти акумульованим людством критеріям культурної насиченості людського буття. Окрім цього, при розгляді впливу культурних передумов на становлення та розвиток педагогіки життєтворчості слід враховувати значення культури як чинника життєтворчості особистості, на що вказують сучасні дослідники. На думку Н. Богданової, культура виступає важливим чинником розвитку життєтворчості особистості, значення якого полягає у передачі смислів і цінностей, які допомагають особистості визначити своє місце у світі та цілі своєї діяльності, у конкретизації засобів їх досягнення, стимулюванні творчої активності індивіда, спрямованої на самореалізацію [1, с. 65]. Вчений наголошує, що лише в якості культурної істоти, яка належить до того чи іншого соціокультурного середовища, людина набуває здатностей для реалізації себе як суб'єкта життєтворчої активності. У зв'язку з цим соціокультурне середовище розглядається Н. Богдановою як фундаментальний, всеохоплюючий чинник життєтворчості особистості [1, с. 136].

3. Освітні передумови, зокрема рівень розвитку педагогічної науки у певний історичний період, і можливості реалізації її висновків і рекомендацій в освітній практиці. Сукупність освітніх передумов створює систему координат для визначення векторів розвитку ідей педагогіки життєтворчості особистості, аналізу досвіду їх впровадження в умовах навчальних закладів.

У подальшому історико-педагогічному аналізі розглядатиметься вплив зазначених передумов на процес становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості впродовж XVI – початку XX ст.

Хоча педагогіка життєтворчості як освітня концепція сформувалася наприкінці XX століття, витоки її основних ідей можна простежити у попередні періоди розвитку вітчизняної педагогіки, починаючи з козацького періоду (XVI – XVII ст.). Виникнення наприкінці XV ст. козацтва як принципово нової соціальної інституції не лише в Україні, але й у світі, його стрімке поширення в XVI ст. кардинально вплинули на всі аспекти життя українців, у тому числі зумовили появу низки суспільно-політичних передумов становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості. Значення козацтва як суспільно-політичного чинника полягало в активізації демократичних державотворчих процесів, утворенні нових зразків соціальної практики, які ґрунтувалися на цінностях особистісної свободи, гідності, вільного життя, братерства вільних людей на засадах інтерсуб'єктних відносин. Новий суспільно-політичний

лад козацької держави зумовив формування цілком нового типу людини – творця свого життя, що було неможливим у тогочасних умовах насадженого Польщею кріпацтва. Як зазначає Ю. Руденко, історична доба козаччини формувала цілісну, суверенну індивідуальність, повноцінну особистість, яка була творцем самобутніх скарбів духовності [13, с. 160].

Вирішальна роль козацтва в українському суспільстві стає очевидною і при аналізі культурних передумов становлення ідей педагогіки життєтворчості. Взнявши на себе культуроохоронну місію, козацтво стало організаційним чинником боротьби за збереження культурної ідентичності українського народу в той час, коли переважна більшість української еліти полонізувалася. Маючи високий рівень інтелектуальної та духовної культури, козаки у своїй життєвій філософії піднялися до осмислення проблем індивідуальної та колективної життєтворчості особистості, розуміння необхідності стратегічного підходу до державотворення. Д. Яворницький вказує на те, що січове товариство стояло на стадії цілком організованого суспільства людей, що жили не лише інтересами нинішнього дня, але й інтересами відділеного майбутнього, на яке вони завжди дивилися «здалека перспективою свого розуму» [21, с. 313].

Козацька громада змогла не лише захистити українську культуру, а й піднести її до рівня найрозвиненіших країн тогочасного світу. За словами І. Огієнка, «XVII вік – це золотий вік нашого письменства, нашої культури. Київ став центром української науки, її Афінами, став нашим Парижем. <...> І коли бували на Вкраїні чужинці, їх дивувала велика наша культура» [12, с. 32].

Важливою і яскравою рисою українського козацтва як цілісного соціокультурного феномена було створення власної гуманістичної навчально-виховної системи, яка не лише довела свою ефективність у XVI-XVII століттях, а й пізніше стала передумовою формування концептуальних засад національної педагогіки, зокрема педагогіки життєтворчості. Ціннісно-світоглядне підґрунтя козацької педагогіки викристалізувалося із суспільного буття козаків, було нерозривно пов'язане з ключовими аспектами їхнього громадського устрою. Як результат, суб'єкт-суб'єктна модель соціальних відносин, притаманна козацькому товариству, репрезентувалася в аналогічній моделі учнівського самоврядування, що сприяло становленню особистості козака як суб'єкта колективної життєтворчості. Підростаюче покоління захисників України наслідувало найкращі риси демократичної організації життя дорослих козаків, які самі обирали старшину: гетьмана, осавулів і сотників, усі важливі питання вирішували на раді, реально втілювали принцип народовладдя.

У досліджуваний період суб'єкт-суб'єктна модель колективної життєтворчості була взята за основу не лише козацьких навчальних закладів, але і братських шкіл, у назві яких репрезентоване їхнє призначення – підтримка соціальної справи братств щодо поширення освіти, боротьби українського народу за національну ідентичність і культурну самобутність в умовах польської асиміляційної політики, спрямованої на формування в учнів зневаги до культури і звичаїв свого народу. В XVII ст. братські школи набули значного поширення по всій Україні (в Галичі, Холмі, Рогатині, Комарному, Перемишлі, Володимирі, Луцьку, Дубному, Києві, Вінниці, Немирові й інших українських містах і селах), вони створювалися за моделлю Львівської школи, заснованої в 1586 р. Про принциповий гуманізм і демократизм навчально-виховного процесу в цьому закладі свідчить його Статут, де зазначалося, що «багатий над убогим нічим не має бути вищий у школі, тільки самою наукою, а плоттю всі рівні.<...> Учити дидакал і любити має всіх дітей однаково, як синів багатих, так і вбогих сиріт, і котрі ходять по вулиці, поживи просячи» [6, с. 59]. Статут школи передбачав рівність як учнів, так і вчителів перед законом, порушник якого втрачав право викладати та бути членом братства [6, с. 61].

На жаль, життєтворча спрямованість демократично організованої освіти не відповідала планам імперських держав, під владу яких Україна потрапила у другій пол. XVII ст. – на початку XX ст. Як зазначає М. Грушевський, знищивши Запорозьку Січ, імператриця Катерина II взялася до решти виводити все, що ще залишилось від української державності, від українських вільностей і просто таки від тих порядків, котрими Україна відрізнялась від Росії [3, с. 175]. Аналогічна асиміляційна політика проводилася і в Австрійській імперії.

З точки зору суспільно-політичних передумов становлення педагогіки життєтворчості, життя українців у Російській та Австрійській імперіях характеризувалося, передусім, перебуванням у кріпацтві та злиденній бідності. Якщо в Австрійській імперії кріпацька залежність українських селян була успадкована від Речі Посполитої, то серед українців Російської імперії кріпацтво ввела Катерина II, яка в 1763 р. заборонила селянам вільно переходити від пана до пана, а в 1783 р. видала жалувану грамоту про дворянські вольності, внаслідок чого сотні тисяч вільних селян і козаків стали власністю нових дворян. Оскільки кріпацтво перетворювало вільного селянина фактично на власність пана, воно унеможлиблювало життєтворчість більшості населення, заперечувало право особистості на свободу в побудові власного

життя. Лише з 1848 р. у Галичині та з 1861 р. на решті території України кріпацтво було скасоване, проте майже не змінилася економічна залежність від поміщиків, подальша експлуатація ними селян. Задекларована свобода не підтримувалася соціальними умовами, які не давали особистості можливості реалізувати себе в житті.

Перебування українців у складі Російської й Австрійської імперій позначилося боротьбою не лише за свободу, а й за національну культуру, яка в цей період опинилася під загрозою знищення. Якщо в конституційній Австро-Угорщині українці мали можливість розвивати свою мову і культуру, то в самодержавній Росії ці прагнення стикалися з агресивною русифікаторською політикою. Ще в 1720 р. Петро I заборонив друкувати книжки українською мовою, пізніше Катерина II планувала повністю русифікувати Україну й активно діяла в цьому напрямі. У другій половині XIX ст. видання Валуєвського циркуляру (1863 р.) і Емського указу (1876 р.) виразно засвідчили імперські наміри щодо нівелювання української самобутності. Внаслідок урядових заборон на викладання та видання літератури українською мовою суспільство зіткнулося із ситуацією, коли унеможлиблювалася життєтворчість кожного його представника на ґрунті національної культури.

Проблеми суспільно-політичного і культурного життя закономірно позначилися на сфері освіти, в якій все більше загострювалася суперечність між поступальним розвитком педагогічної теорії, яка все частіше зверталася до осмислення проблем життєтворчості особистості, та стагнацією освітньої практики, яка залишалася під жорстким контролем інерційного уряду. Як зазначає М. Драгоманов, «за кріпацтва не можна було й думати про освіту мужика» [5, с. 14], оскільки самодержці не були зацікавлені у вільному житті народу, сприймали примітивну освіту як необхідний гальмівний механізм, який жорстко обмежує перспективу розвитку людини.

Зусилля передових суспільних діячів і громади щодо демократизації та гуманізації освіти наштовхувалися на бюрократичну систему державного управління. Характерним прикладом такого консерватизму був стрімкий розвиток і швидка заборона недільних шкіл, перша з яких з'явилася в 1859 р. у Києві з ініціативи прогресивного студентства. Як зазначав М. Драгоманов, уряд і вищі пани-чиновники з самого початку робили все, щоб нашкодити недільним школам: спершу утруднювали їх появу, потім урізали зміст освіти, щоб був не вищим, ніж у приходських школах. Врешті-решт, вони змогли налякати царя і переконати його закрити недільні школи [5, с. 15].

Прогресивні зміни в освітній практиці окреслилися лише після скасування кріпацтва в 1861 р., особливо у 1870-х роках, коли земства взяли на себе відповідальність за розвиток навчальних закладів. У земських шкільних комітетах часто працювали свідомі суспільні діячі, які сприяли будівництву нових шкіл, виділяли кошти на їхній розвиток, піклувалися про вдосконалення змісту і методики навчання. Проте такий локальний підхід, який практично не підтримувався державою, не міг кардинально змінити ситуацію в освіті. Так, за даними О. Субтельного, на початку ХХ ст. серед сільського населення України лише близько 20% вміли писати і читати, у містах – близько 50% [16, с. 374].

Отже, освітня практика в період перебування України у складі Російської й Австрійської імперій дозволяла середньостатистичному українцеві досягти хіба що початкового рівня грамотності в авторитарній школі, позбавленій національного колориту, жорстко обмеженій ідеологічною цензурою, спрямованій на виховання слухняних виконавців вказівок самодержавного уряду. Безперспективність і руйнівність такої школи розуміли прогресивні українські педагоги, які у своїх наукових працях обґрунтували шляхи гуманізації і демократизації національної освіти. У запропонованому ними проектному баченні нової школи провідне місце займали ідеї наближення освіти до потреб реального життя, спрямування діяльності навчальних закладів на підготовку освічених, творчих, успішних випускників, розвитку в них здатності до прогнозування і створення власного майбутнього. Хоча ці педагогічні ідеї не могли бути реалізовані повною мірою в тогочасних умовах, вони визначили формування альтернативної (стосовно офіційної освітньої політики) концепції національної школи, в якій ідеї педагогіки життєтворчості розглядалися як основоположні.

Виникнення якісно нових ідей щодо місії освіти, її осмислення в контексті всього життя особистості можна простежити вже в роботах видатного українського філософа і педагога Г. Сковороди. Найважливішою з усіх наук він вважав науку про людину та її щастя, шукав відповіді на питання, ким є людина, яким має бути зміст її життя, за якими принципами доцільно організувати її діяльність. Філософ наголошував, що життя людини має бути щасливим і оптимістичним, і втілення цього ідеалу залежить передусім від опанування нею мистецтва жити. У листі до свого учня М. Ковалинського філософ зазначав: «Де-хто, як каже Сократ, живе, щоб їсти й пити, я ж – навпаки. Далі, більшість зовсім не знає, що значить жити, і хоч вони й бажають їсти, щоб

жити, однак не можуть жити по-справжньому, бо найбільше і тому найважче мистецтво – навчитися жити» [14, с. 1102].

У філософсько-педагогічній концепції Г. Сковороди велика увага приділяється науковому аналізу і художній інтерпретації таких чинників успішної життєтворчості, як самопізнання особистості та пізнання нею законів і принципів життя, її оптимістична настанова. Якщо через самопізнання людина усвідомлює власний потенціал і свою унікальну місію, то пізнання життя дозволяє їй успішніше реалізувати цю місію. У притчі «Вбогий жайворонок» Алауда звертається до сина з такими словами: «Яка користь у читанні багатьох книг, коли ти беззаконник? Єдину книгу читай, і доволі. Поглянь на сей світ. Поглянь на рід людський. Він-бо є книга, чорна книга, що тримає в собі різноякі біди, як хвилі, що постійно здіймаються на морі. Читай її завжди і навчайся, наче з високої гавані на буряний океан поглядай і тішся. Чи всі читають сю книгу? Всі. Всі читають, але безтямно» [14, с. 926]. У цьому повчанні сформульовано екзистенційне значення життєпізнавальної діяльності людини, спрямованої на пізнання закономірностей і принципів життя.

Отже, Г. Сковорода був першим українським філософом і педагогом, який обґрунтував ідею опанування мистецтва жити, що передбачає успішне самопізнання і життєпізнання особистості, сформованість у неї оптимістичної настанови, вважав розвиток освіти умовою становлення дитини як суб'єкта життя. На думку А. Мудрик, концепція «сродної» праці та педагогічні погляди Г. Сковороди, які сконцентрували в собі кращі надбання української народної педагогіки, становлять філософську основу цілісної педагогіки життєтворчості, що може скласти засади національного виховання [9, с. 5].

Становленню ідей життєтворчості особистості сприяла поява філософсько-педагогічної концепції П. Юркевича, в якій центральне місце займає концепт серця в його духовно-психологічному смислі – як рушійної сили морального і соціального розвитку особистості, встановлення нею відносин з оточуючими на засадах гуманізму і суб'єктної взаємодії. Фундаментальною умовою становлення особистості філософ вважав її свободу життєздійснення. У творі «Серце і його значення в духовному житті людини» він наголошував: «Моральні вчинки можливі для людини, оскільки вона вільна. Ця свобода розкривається в явищах душі через її самовизначення до діяльності» [20, с. 96]. В умовах авторитарного суспільства П. Юркевич відстоював право кожної особистості на вільне життя, свободу соціальної та освітньої практики, розуміючи, що кріпацтво чи будь-яка інша форма домінування

панського свавілля спотворює моральність, вихолощує свідомість і соціальну відповідальність людини.

У творі «Курс загальної педагогіки з додатками» П. Юркевич аналізує різні виховні впливи з точки зору їх цінності чи шкідливості для особистісного становлення підростаючого покоління. Педагог вважає, що виховання має бути тісно пов'язане з життям, адже «ми формуємо з вихованців морально немічних істот, коли наперед знайомимо їх із чеснотами через поняття, а не через життя, середовища, приклади та різноманітні ситуації» [19, с. 67]. П. Юркевич окреслив контури педагогічного супроводу життєвого проектування особистості, вважаючи вершинним показником майстерності педагога його здатність і готовність допомагати вихованцю у прийнятті важливих рішень, які матимуть далекосяжні наслідки для його життя. У такій ситуації вихованець добровільно вручає частину свого життя педагогу, слідує його порадам. П. Юркевич наголошує, що в цих умовах педагог має бути дуже обережним і щирим, щоб його поради, з одного боку, були зваженими, а з іншого – щоб вони не приховували сумнівів педагога і життєвих суперечностей [19, с. 77].

Суттєво сприяв розвитку педагогічної теорії та збагаченню загальноосвітньої практики на життєтворчих засадах М. Корф – видатний освітянин Запорізького краю (в ХІХ ст. – Олександрівського повіту). Завдяки його самовідданій праці як земського діяча було здійснено стрибкоподібний перехід від примітивного рівня навчального процесу до якісної зміни його ключових аспектів: змістового, організаційного, методичного, кадрового. М. Корф глибоко обґрунтував і реалізував у практичній діяльності ряд педагогічних нововведень, які на той час мали яскраво виражений інноваційний характер, а сьогодні інтегровані в концепцію педагогіки життєтворчості. На думку В. Нищети, ідеї М. Корфа щодо демократизму і гуманізму в освіті, організації розвивального навчання та виховання, стимулювання ініціативності та самостійності вихованців, їх залучення до різноманітних видів діяльності доцільно використовувати в педагогіці життєтворчості [11, с. 47].

Компетентнісного виміру освітнього процесу М. Корф досяг через підготовку принципово нового підручника з читання «Наш друг». Зміст підручника включає не лише вибрані прозові та поетичні твори класиків, а й 120 пізнавальних статей про життєві явища, які слід знати освіченій дорослій людині, пояснення основних свят і зміст головних молитов. Тематика статей наближена до пізнавальних потреб та інтересів підростаючого покоління («Як Івана до школи віддали», «Школа

(лист учня до брата)», «Книга», «Кінь», «Вогонь», «Чай», «Залізо», «Для чого і як люди торгують?», «Обробка поля і сіяння» та ін.), включає абстрактну, відірвану від життя інформацію, спрямована на максимально ефективно використання нетривалого періоду навчання в початковій школі пересічної сільської дитини. Окрім інформації, у статтях учням ненав'язливо пропонуються життєво важливі поради, складені з урахуванням новітніх наукових даних і великого життєвого досвіду автора. Так, у статті «Будинок вести – не бородою трясти» М. Корф пояснює, чому при побудові хати не слід робити вікна маленькими, стіни тонкими або з неякісних колод, чому треба піклуватися про свіже повітря в хаті, утримувати її світлою, теплою і сухою. У статті «Чай» автор описує корисні властивості напою, з яким у ХІХ ст. простий народ України тільки розпочинав знайомство, і радить селянину пити його замість горілки в шинку, адже це і корисніше для здоров'я, і дешевше: «На горілку більше грошей виходить, ніж коштує фунт чаю, а п'ють же бідні люди горілку. Чай дуже смачний, ароматний і поживний напій; його приємно випити і взимку, щоб зігрітися, і влітку, щоб підкріпитися» [8, с. 56].

Для формування у підростаючого покоління первинної фінансової та юридичної грамотності, необхідної для повсякденного життя, М. Корф включив до підручника статті про призначення і особливості ведення розрахункової книги, господарської прибутково-витратної книги, грошової прибутково-витратної книги, про складання довіреності. Пояснюючи значення цих документів, автор наголошує, що вимоги до грамотності підвищилися: вона вже не означає лише вміння читати книгу і писати «за прописом», а передбачає здатність селянина написати лист, боргову розписку, самостійно підраховувати свої витрати і робити «все, що йому в житті знадобиться» [8, с. 172].

Найгостріші проблеми шкільної практики на рубежі ХІХ і ХХ століть (формалізм і схоластичність освіти, обмеженість її змісту, відірваність від життя, дегуманізація, панування суб'єкт-об'єктних відносин між учителем та учнями) з надзвичайною художньою силою та аналітичною глибиною були віддзеркалені у творчості І. Франка, який присвятив освітній тематиці понад сто наукових, публіцистичних і художніх праць. У статті «Ученицька бібліотека в Дрогобичі», вперше надрукованої у книзі «Молот: Галицько-українська збірка» (Львів, 1878 р.), І. Франко порушує гострі проблеми забезпечення учнівської бібліотеки книгами, їх читання відвідувачами та ролі педагогів у розвитку цієї справи. Він констатує, що більшість гімназійних учителів вважає учня

мертвим, бездушним знаряддям, призначеним лише для того, щоб набивати йому голову різними «премудростями», не пов'язаними з життям і нікому не потрібними. Найбільше цінується той учень, який може перетворюватися на машинку, що механічно відтворює задані лекції [17, с. 20]. І. Франко гостро критикує і зміст тогочасної освіти, зазначаючи, що школа пропонує учням «наймертвіші письма наймертвіших авторів», ускладнюючи їх розуміння різними граматичними та метричними нашаруваннями. Учням дозволені лише офіційно схвалені судження й інтерпретації матеріалу, забороняються питання на кшталт: «Чому саме так?». Проблема загострюється тим, що школярам заборонено читати книжки, які не входять до бібліотечного каталогу – збідненого та відірваного від життя [17, с. 21].

В оповіданні «Отець-гуморист» (1903 р.) І. Франко піднімає комплекс найгостріших проблем шкільної освіти, основні з яких – руйнівний вплив дегуманізованого, суб'єкт-об'єктного ставлення до учнів із боку педагога, безправність школярів, виникнення в них стану навчальної беспорядності у ситуації необмеженого панування вчителя. Автор розповідає про свій жахливий досвід навчання у Дрогобицькій початковій школі в класі, де вчителем був монах-василіанин Софрон Телесницький. Назва оповідання вказує на те, що в постаті цієї особи центральною рисою І. Франко вважав «почуття гумору», яке мало цілком деструктивний характер. Цей вчитель вважав веселими і смішними створювані ним ситуації, коли учні принижувалися морально і фізично, коли він жорстоко знущався над ними, проявляючи нездорову винахідливість і відчуваючи помітне задоволення. Дії С. Телесницького були не просто антипедагогічними і нелюдськими, а й мали трагічні наслідки. І. Франко з боєм розповідає про те, як чергове жорстоке знущання призвело до смерті талановитого хлопця, його товариша Волянського. Загибель хлопця свідчила не лише про безправність учнів перед свавіллям жорстокого вчителя, а й про крайню обмеженість схоластичної системи, яка ігнорує унікальні таланти особистості, навішуючи на неї ярлик невдахи через невідповідність її рівня знань формальним вимогам. Слід відзначити, що виникнення такої нелюдської практики «навчання» пояснювалося дією не лише суб'єктивного чинника – особи вчителя із садистськими нахилами, а й об'єктивного, що полягав у загальній освітній тенденції унормування тілесних покарань і принижень гідності учнів. Автор відмічає, що в кожному класі окремо від парт стояла «осячча лавка» – карна колонія для учнів, які провинилися. Показовим є також той факт, що адміністрація не вживала

заходів проти такого катування, фізичні покарання розглядалися як педагогічний засіб стимулювання учнів. І лише перехід Телесницького з Дрогобича до Добромиля врятував дітей від знущань.

Про глибину психотравмуючого впливу дій Телесницького свідчить той факт, що 47-річний І. Франко, життєвий досвід якого був дуже непростим, називає той рік навчання найстрашнішим і найфатальнішим у своєму житті: «Згадка про нього довгі літа важкою зморою лежала мені на серці, не вигасла й досі і не вигасне до моєї смерті» [18, с. 314]. Таким чином, освітня практика ХІХ століття уможлиблювала ситуації, коли антипедагогічні дії вчителя перетворювали навчання на чинник, який гальмує розвиток особистості та негативно відображається на всьому її подальшому житті.

Вагомий внесок у становлення теоретичних засад і практики педагогіки життєтворчості особистості зробив ще один українець-універсал – Б. Грінченко. Його прогресивні ідеї визріли під час вчителювання у селах Введенське, Тройчате, Олексіївка, Нижня Сироватка упродовж 1881-1893 рр. і стали концептуальним підґрунтям автобіографічного оповідання «Непокірний», присвяченого проблемі неготовності народу сприйняти прогресивні зміни в царині освіти, адже консервативна позиція Міністерства народної освіти заважала поширенню ідей педагогіки життєтворчості не лише безпосередньо – через здійснювану освітню політику, а й опосередковано – через дії представників народу, які, увібравши вірогідданську психологію, стали активними провідниками реакційних заходів. В оповіданні йдеться про історію нетривалої боротьби нового сільського вчителя, носія гуманістичної культури, з місцевою сільською елітою, якій не сподобалася незалежність вчителя і його наполегливість у відстоюванні учнівських прав на якісну освіту.

Оповідання «Непокірний» красномовно свідчить про те, в яких важких умовах доводилося працювати творчим, ініціативним і відповідальним педагогам, які намагалися створити всі умови для якісної освіти. Як зазначає М. Веркалець, доля непокірного вчителя спіткала і самого Б. Грінченка, звільненого з Введенської школи за те, що він разом з учнями варив куліш, читав книжки, співав українські народні пісні [2, с. 6].

Відомі факти про педагогічну діяльність Б. Грінченка вказують на те, що він був учителем нової формації, який, незважаючи на пресинг і невігластво чиновників, у кожній новій школі втілював ідеї педагогіки життєтворчості. З учнями він спілкувався на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин: не карав їх, не залишав без обіду, а «ласкою і добрим словом очищав душу» [2, с. 9]. Намагаючись суттєво збагатити обме-

жену та відірвану від життя шкільну програму, з власної ініціативи формував в учнів уміння вести ділову документацію (писати листи, прохання тощо) і виступати перед аудиторією. Видатний педагог і дитячий письменник вважав, що в книгах дітям слід показувати справжнє життя, що не слід оберігати дитину від усвідомлення, що в світі багато горя і страждань. Навпаки, необхідно, щоб вона як із реального життя, так і з книжки навчалася любові та співчуттю до тих, хто страждає від тяжкого життя. Якщо дитина зустрінатиме у творі, написаному для неї, лише все світле і рожеве, то це може зовсім відштовхнути її від книжки, якщо життєва дійсність доводить їй абсолютно протилежне. Водночас не варто переобтяжувати дитину брутальними житейськими сценами, оскільки у світі стільки горя, що збагнути його дитяча психіка не здатна [2, с. 14-15]. Таким чином, Б. Грінченко чітко усвідомлював суперечність між освітою і життям, вважаючи, що саме воно є орієнтиром для педагогів у справі збагачення змісту навчальної програми, її спрямування на актуальні та перспективні потреби учнів.

Таким чином, на основі здійсненого ретроспективного аналізу можна зробити висновок, що історичний контекст становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості, починаючи з XVI ст., конкретизується в сукупності суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов, що визначали можливості та проблеми реалізації життєтворчого потенціалу особистості в основні періоди розвитку вітчизняної педагогіки. У козацький період (XVI – XVII ст.) суспільно-політичними передумовами становлення педагогіки життєтворчості були активізація демократичних державотворчих процесів, утвердження у соціальній практиці цінностей особистісної свободи і гідності, формування цілком нового типу людини – творця свого життя; культурними передумовами – захист культурної ідентичності українського народу, осмислення козаками проблем життєтворчості особистості в культурі; освітньою передумовою – поява феномена козацької педагогіки, яка базувалася на ідеях становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, набуття учнями досвіду самовиховання, їхнього самоврядування на суб'єкт-суб'єктних засадах.

У період перебування України у складі Російської й Австрійської імперій становлення педагогіки життєтворчості утруднювалося такими суспільно-політичними передумовами, як кріпацька неволя більшості населення, його злиденна бідність, економічна залежність від поміщиків; культурними передумовами – постійним тиском на національну культуру з метою її фактичного знищення, відривом школи від культурних засад української самобутності; освітніми передумовами –

руйнуванням автономії української освіти, пануванням авторитарних підходів до навчання підростаючого покоління, значним його ускладненням через заборони рідномовного навчання, блокуванням із боку уряду громадських ініціатив у сфері освіти.

Хоча становлення новаторської практики педагогіки життєтворчості було нерівномірним у проаналізовані історико-педагогічні періоди через вплив суспільно-політичних, культурних і освітніх передумов, її концептуальна основа нарощувалася навіть під тиском імперської влади завдяки теоретичним працям видатних українських педагогів, які розробляли ідеї навчання молоді мистецтву жити, розвитку оптимістичної життєвої настанови, самопізнання і життєпізнання особистості (Г. Сковорода), розвитку дитини як вільної, творчої та відповідальної особистості, свідомого та відповідального вибору учнями стилю, моделі свого життя (П. Юркевич), еволюції особистості від суб'єкта навчальної діяльності до суб'єкта життя, компетентнісної спрямованості навчального процесу (М. Корф), зв'язку освіти з життям, її гуманізації через суб'єкт-суб'єктну організацію навчально-виховного процесу (П. Юркевич, І. Франко, Б. Грінченко).

Література:

1. *Богданова, Н. Г.* Філософсько-світоглядний аналіз культури життєтворчості особистості : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / *Богданова Наталія Григорівна.* — К., 2013. — 395 с.
2. *Веркалець, М. М.* Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка / *М. М. Веркалець.* — К. : Т-во «Знання» УРСР, 1990. — 48 с.
3. *Грушевський, М. С.* Історія України / *М. С. Грушевський;* [упоряд. *В. Г. Сарбей*]. — К. : Освіта, 1992. — 271 с.
4. *Джура, О. Д.* Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.10 / *Джура Олександр Дмитрович.* — К., 2012. — 389 с.
5. *Драгоманов, М. П.* Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії / *М. П. Драгоманов* // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : Хрестоматія / Упоряд. : *Л. Д. Березівська* та ін. — К. : Наук. світ, 2003. — С. 13-29.
6. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / Уклад. : *О. О. Любар;* За ред. *В. Г. Кременя.* — К. : Знання, 2005. — 767 с.
7. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — 2016. — 34 с. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczya.html>
8. *Корф, Н. А.* Наш друг: книга для чтения в школе и дома. — С.-Пб. : Типография Товарищества «Общественная польза», 1882. — 228 с.

9. *Мудрик, А. М.* Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / *А. М. Мудрик*. — К., 2001. — 20 с.
10. *Нечипоренко, В. В.* Феноменологічний аналіз категорії «життєтворчість»: генезис і сутнісні характеристики / *В. В. Нечипоренко* // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для ХХІ століття : ювілейний науково-методичний збірник / [За редакцією *Л. В. Сохань* та ін.]. — Запоріжжя : Видавництво КЗ «ХННРБЦ» ЗОР, 2013. — С. 35-46.
11. *Нищета, В. А.* Використання ідей М. О. Корфа в педагогіці життєтворчості / *В. А. Нищета* // I Корфовські педагогічні читання : Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті М. О. Корфа, 12-13 листопада 2007 р. — Бердянськ : БДПУ, 2007. — С. 45-47.
12. *Огієнко, І.* Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / *Іван Огієнко*. — К. : Видавництво Книгарні Є. Череповського, 1918. — 272 с.
13. *Руденко, Ю.* Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність / *Ю. Руденко, О. Губко*. — К. : МАУП, 2007. — 384 с.
14. *Сковорода, Григорій.* Повна академічна збірка творів / *Григорій Сковорода*; [за редакцією проф. *Леоніда Ушкалова*]. — Харків ; Едмонтон ; Торонто : Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. — 1400 с.
15. *Сохань, Л. В.* Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности / *Л. В. Сохань* // Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : науково-методичний збірник / [За редакцією *І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен*]. — Запоріжжя : ХНРБЦ, 2006. — С. 26-32.
16. *Субтельний, О.* Україна: історія / *Орест Субтельний*; пер. з англ. *Ю. І. Шевчука*; Вст. ст. *С. В. Кульчицького*. — К. : Либідь, 1993. — 720 с.
17. *Франко, І.* Додаткові томи до Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Редкол. : *М. Г. Жулинський* (голова) та ін. — К. : Наук. думка, 2008. — Т. 53 : Літературознавчі, фольклористичні, етнографічні та публіцистичні праці, 1876-1895 / Ред. тому *Є. К. Нахлік*. — 832 с.
18. *Франко, І.* Зібрання творів у п'ятдесяти томах / Редкол. : *І. І. Басс, М. Д. Бернштейн, Г. Д. Вервес* та ін. — К. : Наук. думка. — Т. 21 : Оповідання (1898-1904) / Ред. тому *І. І. Басс*. — 1979. — 501 с.
19. *Юркевич, П. Д.* Курс общей педагогики с приложениями / *П. Д. Юркевич* // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : Хрестоматія / Упоряд. : *Л. Д. Березівська* та ін. — К. : Наук. світ, 2003. — С. 65-79.
20. *Юркевич, П. Д.* Философские произведения / *П. Д. Юркевич*. — М. : Издательство «Правда», 1990. — 669 с.
21. *Яворницький, Д. І.* Історія запорізьких козаків / Пер. з рос. *І. І. Сварника*; Упоряд. іл. *О. М. Апанович*; Худож. *В. М. Дозорець*. — Львів : Світ, 1990. — 319 с.

References (transliterated and translated):

1. *Bohdanova, N. H.* Filozofsko-svitohliadnyi analiz kultury zhyttietvorchosti osobystosti : dys. ... doktora filoz. nauk :09.00.03 (Philosophical and ideological

- analysis of life-creation culture : Doctor thesis in Philosophy). Kyiv, 2013, 395 p. [in Ukrainian].
2. *Verkalets, M. M.* Pedagogichni idei B. D. Hrinchenka (Pedagogical ideas of B. D. Hrinchenko). Kyiv, 1990, 48 p. [in Ukrainian].
 3. *Hrushevsky, M. S.* Istoriiia Ukrainy (History of Ukraine) / Comp. by *V. H. Sarbei*. Kyiv, 1992, 271 p. [in Ukrainian].
 4. *Dzhura, O. D.* Stanovlennia zhyttietvorchosti osobystosti v konteksti modernizatsii ukrainskoi osvity : dys. ... doktora filos. nauk : 09.00.10 (Formation of individual creativity in the context of modernization of Ukrainian education : Doctor thesis in Philosophy). Kyiv, 2012, 389 p. [in Ukrainian].
 5. *Dragomanov, M. P.* Narodni shkoly na Ukraini sered zhyttia i pysmenstva v Rosii (Public schools in Ukraine among the living and writing in Russian) // Malovidomi pershodzherela ukrainskoi pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.) (Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of the 19th – 20th centuries) : Textbook / Comp. by *L. D. Berezivska*. Kyiv, 2003, pp. 13-29 [in Ukrainian].
 6. Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky (History of the Ukrainian school and pedagogy) : Textbook / Comp. by *O. O. Liubar* ; Ed. by *V. H. Kremen*. Kyiv, 2005, 767 p. [in Ukrainian].
 7. Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly (Concept of the new Ukrainian school / Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016, 34 p.) [Electronic resource]. Available at : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczyia.html>. [in Ukrainian].
 8. *Korf, N. A.* Nash drug: kniga dlia chtenyia v shkole i doma (Our friend : A book for reading at school and at home). St.-Petersburg, 1882, 228 p. [in Russian].
 9. *Mudryk, A. M.* Kontseptsiiia «srodnoi» pratsi H. Skovorody: sotsialno-filosofskyi analiz : avtoref. dys. ... kand. filos. nauk : spets. 09.00.03 «Sotsialna filosofiia ta filosofiia istorii» (H. Skovoroda's conception of «cognate» labour: socio-philosophical analysis : Author's abstract of Ph. D thesis in Philosophy : Specialty : 09.00.03 «Social philosophy and philosophy of history»). Kyiv, 2001, 20 p. [in Ukrainian].
 10. *Nechyporenko, V. V.* Fenomenolohichni analiz katehorii «zhyttietvorchist»: henezys i sutnisni kharakterystyky (Phenomenological analysis of the category «Life-creation»: genesis and essential characteristics) // Ukrainska naukova shkola psykhologhii i pedahohiky zhyttietvorchosti: dosiahnennia ta oriientyry dlia XXI stolittia (Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the 21st century) / [Ed. by *L. V. Sokhan* et. al.] Zaporizhzhya, 2013, pp. 35-46. [in Ukrainian].
 11. *Nyshcheta, V. A.* Vykorystannia idei M. O. Korfa v pedahohitsi zhyttietvorchosti (Using M. O. Corf's ideas in life-creation pedagogy) // Tezy dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj pamiaty M. O. Korfa, «I Korfovski pedahohichni chytannia» (Theses of the reports of the All-Ukrainian scientific and practical conference dedicated to the memory of M. O. Corf, «First Corf's pedagogical readings»). Berdiansk, 2007, pp. 45-47. [in Ukrainian].
 12. *Ohienko, I.* Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho naroda (Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian nation). Kyiv, 1918, 272 p. [in Ukrainian].

13. *Rudenko, Yu. & Hubko, O.* Ukrainska kozatska pedahohika: vytoky, dukhovni tsinnosti, suchasnist (Ukrainian Cossack pedagogy: origins, spiritual values, modernity). Kyiv, 2007, 384 p. [in Ukrainian].
14. *Skovoroda, Hryhoriy.* Povna akademichna zbirka tvoriv (Full academic collection of works) / Ed. by *Leonid Ushkalov*. Kharkiv-Edmonton-Toronto, 2011, 1400 p. [in Ukrainian].
15. *Sohan', L. V.* Problemy i perspektivy psihologii individual'noj zhizni lichnosti (Problems and perspectives of the psychology of the individual's personal life) // Zhyttietvorchist osobystosti: kontseptsiia, dosvid, problemy (Personal life-creation: concept, experience, problems) / [Ed. by *I. H. Ermakov, H. M. Nesen*]. Zaporizhzhya, 2006, pp. 26-32. [in Russian].
16. *Subtelnyi, O.* Ukraina: istoriia (Ukraine: A History) / Trans. *Yu. I. Shevchuk*; Introd. by *S. V. Kulchytskyi*. Kyiv, 1993, 720 p. [in Ukrainian].
17. *Franko, I.* Dodatkovi tomy do Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh. T. 53 : Literaturoznavchi, folklorystychni, etnografichni ta publitsystychni pratsi (Additional volumes to the Collected works in fifty volumes. Vol. 53 : Literary, folkloristic, ethnographic and journalistic works) / Ed. by *Ye. K. Nakhlik*. Kyiv, 2008, 832 p. [in Ukrainian].
18. *Franko, I.* Zibrannia tvoriv u piatdesiaty tomakh. T. 21 : Opovidannia (Collected works in fifty volumes. Vol. 21 : Short stories (1898-1904)) / Ed. by *I. I. Bass*. Kyiv, 1979, 501 p. [in Ukrainian].
19. *Yurkevych, P. D.* Kurs obshhej pedagogiki s prilozenijami (Course of general pedagogy with applications) // Malovidomi pershodzherela ukrainskoj pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.) (Little-known primary sources of Ukrainian pedagogy (second half of the 19th – 20th centuries) : Textbook / Comp. by *L. D. Berezivska*. Kyiv, 2003, pp. 65-79 [in Russian].
20. *Yurkevych, P. D.* Filosofskie proizvedeniia (Philosophical works). Moscow, 1990, 669 p. [in Russian].
21. *Yavornytskyi, D. I.* Istoriia zaporizkykh kozakiv (History of Zaporizhzhya cossacks) / Trans. from Russian by *I. I. Svarnyk*. Lviv, 1990, 319 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.05.2017

В. Маврін

Історичний контекст становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості впродовж XVI – початку XX ст.

У статті проаналізовано суспільно-політичні, культурні й освітні передумови становлення вітчизняної педагогіки життєтворчості особистості в козацький період і період перебування України у складі Російської й Австрійської імперій. З'ясовано, що становленню педагогіки життєтворчості в козацький період сприяло утвердження в соціальній практиці цінностей особистісної свободи та гідності, формування цілком нового типу людини – творця свого життя, поява нового освітнього феномена – козацької педагогіки, яка передбачала розвиток особистості як суб'єкта колективної та індивідуальної життєтворчості. У

період перебування України у складі Російської й Австрійської імперій становлення педагогіки життєтворчості утруднювалося внаслідок закріпачення населення, тиску на національну культуру з метою її фактичного знищення, руйнування автономії української освіти. Визначено внесок українських педагогів Г. Сковороди, П. Юркевича, М. Корфа, І. Франка, Б. Грінченка у формування концептуальної основи педагогіки життєтворчості.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості особистості, козацька педагогіка, Григорій Сковорода, Памфіл Юркевич, Микола Корф, Іван Франко, Борис Грінченко.

V. Mavrin

Historical Context of the Development of Native Life-creation Pedagogy during the 16th– early 20th centuries

The article gives an analysis of socio-political, cultural and educational prerequisites for the development of Ukrainian life-creation pedagogy at the Cossack times and during the times when Ukrainian lands were under the Russian and Austrian empires. Preconditions for life-creation pedagogy development at the Cossack times were identified. These are: personal liberty and dignity as social practice; formation of a new type of personality as the creator of own life; appearance of a new educational phenomenon – Cossack pedagogy, which envisaged the development of a person as a subject of collective and individual life-creation process. During the period, when Ukrainian lands were ruled by the Russian and Austrian empires the process of the development of life-creation pedagogy was complicated by the process of enslavement and constant pressure on national culture for the purpose of its destruction. It is reported about the contribution of Ukrainian teachers Hryhoriy Skovoroda, Pamfil Yurkevych, Mykola Korf, Ivan Franko, Borys Grinchenko to the development of conceptual framework of life-creation pedagogy.

Key words: life-creation pedagogy, Cossack pedagogy, Hryhoriy Skovoroda, Pamfil Yurkevych, Mykola Korf, Ivan Franko, Borys Grinchenko.

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

Лариса Руденко

АКТУАЛЬНЕ ВИДАННЯ ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

(відгук на монографію О. М. Куцевол «Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури» [1])

Модернізація системи вищої освіти в Україні передбачає оптимізацію педагогічного процесу, актуалізує потребу оновлення і збагачення його змісту на засадах гуманізації та гуманітаризації, окреслює як провідну проблему формування гармонійної людської особистості на основі всебічного розвитку її інтелектуального, емоційно-чуттєвого, індивідуально-творчого потенціалу. Гуманітарний вимір освітнього процесу у вищій школі має відображатися не лише у створенні сприятливих соціально-психологічних умов для навчальної діяльності студентів, а й у ретельному врахуванні їхніх вікових та індивідуально-психологічних особливостей, виявленні професійно важливих здібностей особистості, заохоченні та стимулюванні її всебічного розвитку. Це передбачає повагу до вподобань, прагнень і досягнень майбутніх фахівців, надання їм достатнього простору для самостійності й творчості.

Психолого-педагогічною наукою доведено, що фундамент успішного особистісного розвитку, формування життєвих і освітніх компетенцій людини закладаються саме в період навчання, зокрема у вищій школі. Професійна підготовка майбутніх фахівців будь-якого профілю у ВНЗ має спрямовуватись на їхнє професійно-особистісне становлення як своєрідну самоорганізацію особистісного освітньо-розвивального простору, вироблення індивідуального творчого стилю, виховання духовно-етичних рис особистості.

Особлива роль у цьому процесі закономірно належить педагогові. В освіту повинні прийти висококваліфіковані й ерудовані фахівці, які усвідомлюють відповідальність за майбутнє держави, її культурний розвиток, здатні пробудити в людині творця, виявити й розвинути за-

кладений у ній потенціал і сформувати потребу подальшого самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення через творчість. Успішне виконання цієї педагогічної місії значною мірою залежить від креативності самих викладачів, яка є важливим компонентом їхнього професійного становлення й однією з умов їхньої самореалізації в професії.

Монографія Ольги Миколаївни Куцевол «Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури» присвячена проблемі розвитку цієї важливої професійної якості в студентів філологічних факультетів педагогічних ВНЗ. Особлива її значущість для педагогів саме цього профілю, на думку автора, детермінована не лише специфікою та функціями цього навчального предмета, який відіграє важливу роль у формуванні особистості, розвитку її творчих здібностей, а й тим, що молодь в інформаційному суспільстві, на жаль, втрачає інтерес до літератури.

О. М. Куцевол переконливо обґрунтувала систему розвитку креативності майбутніх учителів літератури в контексті їхньої професійно-методичної підготовки у ВНЗ. На основі філософського та психологічного аналізу феномена творчості автор монографії розглянула провідні тенденції загальної теорії творчості, літературної творчості та креативності у вітчизняній і зарубіжній науці, що дало підстави сформулювати основні методологічні положення щодо вирішення проблеми розвитку креативності майбутніх учителів літератури під час їхньої професійної підготовки у ВНЗ.

Унаслідок ґрунтовного дослідження педагогічної творчості науковець визначає конструктивні напрями задоволення гострої потреби суспільства у творчих учителях: теоретичне й методично-практичне забезпечення розвитку креативності студентів педагогічних ВНЗ під час професійної підготовки; надання креативогенного характеру процесу вивчення літератури як особливої дисципліни, пов'язаної з художньою творчістю; відхід від досі домінуючої нормативно регламентованої традиційної методичної підготовки студентів-філологів; залучення майбутніх учителів літератури до систематичної участі в навчально-творчій діяльності в системі професійно-методичної підготовки.

Актуальність монографії О. М. Куцевол забезпечується й тим, що на змістовому, організаційно-методичному й психолого-педагогічному рівнях обґрунтовано умови ефективності розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів літератури в контексті їхньої професійно-методичної підготовки: переосмислення з позицій креативної освітньої парадигми мети, змісту, методів і видів навчальної діяльності студен-

тів-філологів у ВНЗ; перенесення вектора методичної підготовки майбутніх учителів літератури з нормативно регламентованого на творчий компонент; формування в них чіткого уявлення про креативогенну сутність професійної діяльності вчителя літератури, методичну творчість, педагогічну креативність і креативні якості, професійно необхідні для роботи словесника; формування стійкої мотиваційної спрямованості суб'єктів навчання на творчу методичну діяльність у майбутній професії; використання інтенсивних форм і методів навчання; саморозвиток і самовдосконалення професійно сутнісних для викладання літератури креативних якостей особистості.

Теоретичне обґрунтування на основі креативної освітньої парадигми і створення автором монографії навчально-методичної системи професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури у ВНЗ, уточнення креативогенної сутності професійної діяльності вчителя літератури, з'ясування специфіки його методичної творчості та здійснення компонентно-структурного аналізу його професійно важливих креативних якостей, а також визначення основних напрямів розвитку творчого потенціалу студентів-філологів у ВНЗ становлять наукову новизну дослідження О. М. Куцевол. Теоретичне значення поданих у монографії матеріалів для професійної педагогіки полягає в тому, що в ній на психолого-педагогічному рівні глибоко розроблені кардинальні питання формування в майбутніх учителів-словесників умінь і навичок творчої методичної діяльності. Спираючись на всебічний аналіз, автор пропонує ввести в теорію і практику методики викладання української літератури поняття «креативогенна сутність професійної діяльності вчителя-словесника», «методична творчість», «креативність учителя літератури», «креативні якості, професійно сутнісні для його творчої методичної діяльності», «креативно-діяльнісний підхід до розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів літератури».

У своїй монографії автор переконливо доводить, що викладання літератури – це специфічна галузь педагогічної діяльності, яка вимагає від особистості вчителя нестандартного художньо-педагогічного мислення, відкритості до діалогу в системі «письменник – учитель – учень», постійних творчих пошуків. Виокремлення в структурі професійно-педагогічної діяльності словесника художньо-дослідницького, методичного, педагогічного та комунікативного компонентів дало підстави розглянути його методичну діяльність як поєднання інтелектуальної та практичної діяльності, спрямованої на створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії з учнями, проектування,

конструювання й реалізацію її змісту й технології в освітньому процесі з метою більш ефективного впливу на особистісний розвиток школярів засобами мистецтва художнього слова.

Цікавим, на нашу думку, є підхід автора до розгляду методичної творчості вчителя літератури як трикомпонентної структури, що містить когнітивний, діяльнісний та особистісний складники. Цінним для теорії та методик професійної освіти є також визначення основних характеристик креативності вчителя літератури, яка виявляється в здатності гнучко й адекватно змінювати досвід методичної діяльності, що перестав бути продуктивним за певних умов, створювати нові цілі, оригінальні засоби і способи взаємодії з учнями з метою їхнього творчого розвитку за допомогою мистецтва слова; усвідомленні та подоланні бар'єрів, стереотипів, змістових і поведінкових шаблонів; пластичній модифікації досвіду за допомогою перекомбінації вже відомих елементів, методів, прийомів навчальної діяльності; педагогічній імпровізації під час реалізації педагогічного задуму; прагненні до особистісного самовираження у творчій діяльності, виробленні індивідуально-творчого стилю роботи тощо.

Практичне значення наукового дослідження О. М. Куцевол забезпечує його спрямованість на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів літератури у ВНЗ, зокрема їхньої методичної підготовки. Заслуговує на особливу увагу виявлення автором перспективних тенденцій модернізації її основних підсистем: теоретичної, практичної, самостійної, науково-дослідної, позааудиторної. Обґрунтовані в монографії концептуальні засади розвитку креативності майбутніх учителів літератури під час їхньої професійної підготовки можуть бути використані для конструювання варіативних шляхів модернізації освітнього процесу у вищій школі. Вважаємо, що напрацьовані дослідницею рекомендації можуть бути успішно екстрапольовані на професійно-методичну підготовку вчителів інших спеціальностей.

Водночас матеріали монографії О. М. Куцевол будуть корисними для науковців, студентів, магістрантів, аспірантів і докторантів, які досліджують проблеми педагогічної творчості, а також учителів-словесників і методистів середніх та професійних навчальних закладів різного типу, які прагнуть удосконалюватися у професійно-методичній діяльності.

Література:

1. *Куцевол, О. М.* Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / *О. М. Куцевол.* — Вінниця : Глобус-прес, 2006. — 348 с.

НАШІ АВТОРИ

Бутурлим Тетяна Іванівна – учитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради, кандидат педагогічних наук

Вінтюк Юрій Володимирович – доцент кафедри теоретичної та прикладної психології Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка», кандидат психологічних наук, доцент

Закалик Галина Михайлівна – старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка»

Івашкевич Ернест Едуардович – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

Ідрісов Бахтійор – доцент кафедри соціології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат соціологічних наук, доцент

Кобецька Дзвенислава-Софія Орестівна – студентка кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка»

Козяр Михайло Миколайович – ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Костю Світлана Йосипівна – доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, кандидат психологічних наук, доцент

Литвин Андрій Вікторович – завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук, професор

Маврін Віталій Володимирович – завідувач науково-методичного відділу Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

Ненько Юлія Петрівна – завідувач кафедри іноземних мов Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України, кандидат педагогічних наук, доцент

Повстин Оксана Вікторівна – завідувач кафедри права та менеджменту у сфері цивільного захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат економічних наук, доцент

Покудіна Лариса Степанівна – старший викладач кафедри економічної теорії, фундаментальних та соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту

Пономарьов Олександр Семенович – професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», кандидат технічних наук

Руденко Лариса Анатоліївна – професор кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Слухенська Руслана Василівна – старший викладач кафедри суспільних наук і українознавства Буковинського державного медичного університету

Тарасенко Наталія Миронівна – молодший науковий співробітник Навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Ткаченко Владислав Володимирович – асистент кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету, кандидат педагогічних наук

Франчук Анастасія Олександрівна – студентка кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка»

Химинець Ангеліна Володимирівна – студентка, магістр гуманітарного факультету Мукачівського державного університету

Черемський Максим Петрович – асистент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Пам'ятка авторів

- ❖ 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 невирішених 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 українською 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 шрифтом Times New Roman 14 кеглем через 1,5 інтервали з дотриманням розмірів полів: верхнього і нижнього – 20 мм, і лівого – 30 мм, правого – 10 мм. 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. Схеми та діаграми виконуються в редакторі Word.
- ❖ На електронну адресу редакції (ppro2003@ukr.net) необхідно надіслати файл із текстом статті в редакторі Microsoft 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

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

Коректура: С. Вдович
Комп'ютерна верстка, технічне редагування: С. Вдович
Макет обкладинки: С. Вовк

Підписано до друку 16.06.2017 р.
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 12,0. Наклад 200 прим.